

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA GÖRE
DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNİN ÖLÇEKLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİLİZ İSNAÇ

Ankara, Ekim, 2018



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA GÖRE
DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNİN ÖLÇEKLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİLİZ İSNAÇ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. CELAL DEHA DOĞAN

Ankara, Ekim, 2018

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Filiz İSNAÇ'ın hazırladığı "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirme Tercihlerinin Ölçeklenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Hamide Deniz G¼LLEROđLU

¼ye : Doç. Dr. Celal Deha DOğAN (Danışman)

¼ye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan ERMAN ASLANOğLU

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 05/10/2018 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içerisindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu araştırmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Filiz İSNAÇ



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA GÖRE DEĞERLENDİRME TERCİHLERİNİN ÖLÇEKLENMESİ

İSNAÇ, Filiz

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN

Ekim, 2018, xiii+93 sayfa

Bu çalışmanın amacı, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerini ikili karşılaştırma yöntemini kullanarak belirlemektir. Çalışma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modeli ile desenlemiştir.

Araştırma, Mersin ili sınırları içinde bulunan biri Anadolu lisesi, biri fen lisesi, biri imam hatip lisesi ve biri meslek lisesi olmak üzere toplam dört devlet lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 444 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, belirtilen amaç doğrultusunda iki ölçme aracından faydalanılmıştır. İlk araç öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla kullanılan Biggs (1987) tarafından geliştirilen, Kember, Biggs ve Leung (2004) tarafından revize edilen ve Çolak ve Fer (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri; diğeri ise öğrencilerin değerlendirme tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu'dur.

Araştırma sorularının yanıtı için Thurstone'un (1927) karşılaştırmalı yargı kanununa dayanan ve uyarıcıların, cevaplayıcılara ikişerli olarak verilebileceği her durumda kullanılabilen ikili karşılaştırmalar yoluyla ölçekleme yönteminin V. ve III. Hal denklemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli gibi şans başarısı yüksek, daha çok hatırlama düzeyinde becerileri ölçen

soru türlerini üst sıralarda tercih ettikleri; performans görevleri ve uzun yanıtlu açık uçlu soruları ise son sıralarda tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonucun ortaöğretim öğrencilerinin genelinde ve sınıf düzeylerine göre bakıldığında da küçük farklar dışında değişmediği öne çıkan bulgular arasında gösterilebilir.

Anahtar kelimeler: Değerlendirme tercihleri, öğrenme yaklaşımları, ölçekleme.



SUMMARY

SCALING EVALUATION PREFERENCES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO LEARNING APPROACHES

İSNAÇ, Filiz

Master of Education, Department of Measurement and Evaluation in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Celal Deha DOĞAN

October, 2018, xiii+93 pages

The aim of this study is to determine secondary school students' evaluation preferences who adopt a deep and surface learning approach via pairwise comparison method. This study is designed as a survey model research which is a research approach aiming to describe a situation that existed in the past or still existing in the present.

The study was carried out with 444 students who were volunteer to participate from 9, 10, 11 and 12th grades of four state high schools which are Anatolian High School, Science High School, Imam Hatip High School and Vocational High School in Mersin.

Two measurement instruments were used to collect data for the aim of this paper. The first instrument was the Learning Approaches Inventory, which aims to determine students' learning approaches, was developed by Biggs (1987), revised by Kember, Biggs and Leung (2004), and adapted to the Turkish culture by Çolak and Fer (2007). The second instrument is the Evaluation Preferences Pairwise Comparison Form developed by the researcher in order to determine the students' evaluation preferences.

To answer the research questions, the third and fifth equation of Thurstone's (1927) law of comparative judgment theory, which enables respondents to choose between stimulants in doubles and can be used in every situation, is used.

As a result of the research, it is concluded that students who adopt both deep and surface learning approaches mostly prefer items which have higher chance success and measure recalling skills such as matching, true-false and multiple-choice items when their academic achievements are to be determined; hence, they prefer performance tasks and open-ended questions requiring long answers lastly. This result is prominent as it does

not vary based on the classroom levels or for the most of the students except for minor differences.

Keywords: Evaluation preferences, learning approaches, scaling.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez süreci boyunca bana her konuda yardımcı olan, en basit sorularım karşısında bile anlayışını ve sabrını esirgemeyen, yapabilir miyim ki diye tereddüt ettiğim her konuda beni cesaretlendiren, kısacık zaman aralıklarında bile bana çok önemli katkıları olan değerli hocam Sayın Doç. Dr. C. Deha DOĞAN'a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca gelişimime çok büyük katkıları olan başta Prof. Dr. Nizamettin KOÇ olmak üzere bölümümüzdeki değerli hocalarıma;

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman bana fikirleriyle yardım eden, en sıkışık dönemlerimde rehber olan değerli arkadaşlarım, Arş. Gör. Muharrem ŞENGÜL'e, Arş. Gör. Ömer KAMIŞ'a ve yüksek lisans eğitimine beraber başladığım arkadaşlarıma;

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Yahya Günsür MTAL Baş Müdür Yardımcısı Metin Uğurlu'ya, Müdür Yardımcısı İhsan LALE'ye, ve değerli meslektaşlarım Ömer Faruk Yaşar'a, Aydın Kulak'a;

Ayrıca bütün hayatım boyunca bana inanan, güvenen ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç.....	5
Önem	6
Sayılılar.....	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	8
Kısaltmalar	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Öğrenme Yaklaşımları.....	9
Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Ortaya Çıkışı.....	10
Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar	11
<i>Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı</i>	12
<i>Derin Öğrenme Yaklaşımı</i>	13
Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler	17
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	19
Değerlendirme Tercihleri.....	21
İlgili Araştırmalar	24
<i>Yurt İçindeki Çalışmalar</i>	24
<i>Yurt Dışındaki Çalışmalar</i>	27
BÖLÜM 3.....	32
YÖNTEM.....	32
Araştırma Modeli	32
Çalışma Grubu	32

Veriler ve Toplanması	33
<i>Öğrenme Yaklaşımları Envanteri</i>	34
<i>Değerlendirme Tercih İkili Karşılaştırma Formu</i>	36
Verilerin Analizi.....	37
BÖLÜM 4.....	40
BULGULAR VE YORUMLAR	40
Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İkili Karşılaştırma Yöntemine (İKY) Göre Ölçek Değerlerinin Belirlenmesi.....	40
Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İKY ile Ölçek Değerlerinin Sınıf Düzeyine Göre Belirlenmesi	46
9. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	47
10. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	50
11. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	53
12. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	55
Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İKY ile Ölçek Değerlerinin Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenmesi	59
Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	59
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	63
Derin Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	68
Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri	70
BÖLÜM 5.....	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
Sonuçlar	72
Öneriler	73
<i>Öğretmenlere ve Karar vericilere Yönelik Öneriler</i>	73
<i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	74
KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	86
Ek A. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri.....	87
Ek B. Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu.....	89
Ek C. Uygulama İzin Belgeleri	91
ÖZGEÇMİŞ.....	93

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri ve Arasındaki Farklar ..	15
2. Öğrencilerin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	33
3. Frekans matrisi (F)	40
4. Oranlar Matrisi (P)	41
5. Birim Normal Sapmalar Matrisi.....	42
6. Birim Normal Sapmalar Matrisi ve Gözlemci Varyanslarının Kestirilmesi.....	42
7. Varyans Toplamları Matrisi	43
8. Varyans Toplamları Karekökü Matrisi	44
9. Değerlendirme Tercihlerine İlişkin S Matrisi	44
10. Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	45
11. 9. sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi	47
12. 9. sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi.....	48
13. 9. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi	48
14. 9. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	50
15. 10. sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi	50
16. 10. sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi.....	51
17. 10. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi.....	51
18. 10. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	52
19. 11. sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi	53
20. 11. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi	53
21. 11. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi.....	54
22. 11. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	55
23. 12. sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi	56
24. 12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi	56
25. 12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi.....	56
26. 12. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları	58
27. Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Frekans Matrisi .	60
28. Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Oranlar Matrisi..	60
29. Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi	60
30. Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	62

31. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Frekans Matrisi.....	63
32. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Oranlar Matrisi.....	63
33. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi.....	64
34. Birim Normal Sapmalar Matrisi ve Gözlemci Varyanslarının Kestirilmesi.....	64
35. Varyans Toplamları Matrisi.....	65
36. Varyans Toplamları Karekökü Matrisi.....	65
37. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerine İlişkin S Matrisi.....	65
38. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	66
39. Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	68
40. Derin Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	69
41. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Öğrenme yaklaşımının oluşumu ve etkileyen faktörler	18
2. Değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	45
3. 9. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	49
4. 10. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	52
5. 11. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	55
6. 12. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	57
7. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	61
8. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri	66

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş; araştırmanın amacı ve amacına ilişkin alt araştırma sorularına, araştırmanın önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüz eğitim sisteminden, çağa ayak uydurabilen, bilimsel alanda ve teknolojide gerçekleşen ilerlemelere uyum sağlayabilen, bilgiye erişebilen ve edindiği bilgiden amacı doğrultusunda yeni bilgiler üretebilen, bu bilgiyi günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilen, araştıran ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Söz konusu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Eğitim kurumlarının, değişen yeni koşullara ayak uydurması, öğretim programlarını ve öğrenme-öğretme sürecini bu koşullara göre yapılandırması gerekmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinin niteliği öğrenme ortamına ilişkin etmenlerin yanı sıra öğretmen ve öğrenciye ilişkin özellikler gibi pek çok faktöre bağlıdır. Öğretmenin alanına ilişkin bilgi ve becerileri, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenme stilleri, öğrenirken kullandığı stratejiler ve öğrenme yaklaşımları, tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri öğrencinin akademik başarısına yön veren önemli değişkenlerdir. Kuzgun ve Deryakulu'na (2004) göre eğitim- öğretim ortamını planlayan, düzenleyen ve öğrenme çıktılarını denetleyen öğretmenlerin, bireysel farklılıkları ortaya koyan bu değişkenler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bunları öğrencinin öğrenme kapasitesini arttıracak şekilde kullanmaları öğretimi daha nitelikli hale getirecek önemli bir unsurdur.

Öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken kullanılan ölçme araçlarına, soru türleri ve düzeylerine, puanlama aşamalarına kısacası değerlendirme yöntemleri ve o yöntemlerin özelliklerine yönelik fikirlere genel olarak değerlendirme tercihleri denir (Birenbaum, 1994; 1997). Değerlendirme tercihleri kavramı altında bazı değerlendirme yöntemleri tanımlıdır. Sınıf ortamında öğrencilere aktarılan bilgilerin öğrenilme

düzeylerini belirlemek için kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma testleri gibi testler geleneksel değerlendirme yöntemleri olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemler öğrencilerin daha çok hatırlama ve kavrama düzeyindeki becerilerine odaklanırken eleştirel düşünme, araştırma yapma ve sunma, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini belirlemede ve geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Bu eksikliği gidermek adına performans görevleri, portfolyo gibi farklı değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu yöntemler, sadece sınıf ortamında edinilen bilgilerin öğrenilme düzeylerine değil bunların günlük yaşam durumlarında nasıl kullanıldığına da odaklanır.

Sınıf ortamında yapılan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ve buna bağlı olarak başarıları üzerinde farklılıklar yaratmaktadır. Philips'in (1999) çalışması bu yargıyı destekler niteliktedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, karmaşık yapıdaki problemlerin çözümüne yönelik görevleri seçen öğrenciler, çözümü daha basit ve hızlı olan problemleri seçen öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Bu bağlamda, öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan değerlendirme etkinliklerinin öğrenci hakkında önemli kararlar almada ne kadar önemli olduğu ve onlardan bağımsız düşünülmemesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Daha önce yapılan araştırmaların çoğu öğrencilerin öğretim süreçleri ile ilgili tercihleri ya da değerlendirme tercihlerine odaklanırken son zamanlarda yapılan araştırmalar iki durumu birlikte almakta ve aralarında ilişkiye odaklanmaktadır. Burada altı çizilmesi gereken sonuç, öğretimin ve değerlendirmenin birbiri ile ilişkili olduğu ve eğitimin beklenen hedeflerine ulaşılabilmesi için birbirinden bağımsız düşünülmemesi gerektiğidir. (Biggs, 2003; Birenbaum 2003). Bu doğrultuda öğretim süreçlerinde değerlendirme tercihlerinin de dikkate alınmasının önemi kaçınılmaz bir gerçek olmaktadır.

Öğretim süreci yapılandırılırken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması öğretimin niteliğinin artması açısından önemlidir. Öğrenme yaklaşımları gibi öğrenmeye ilişkin özellikler de öğrenci başarısını etkileyen bireysel farklılıklardır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrenmediğini ve farklı yaklaşımlar izlediğini göstermiştir. Öğrencilerin bazıları konuyu kavramak için çok çaba sarf ederken, bazıları yalnızca dersi geçecek kadar çaba göstermektedirler (Biggs, 1999; akt. Jones, 1999). Marton ve Saljo (1976a, 1976b), öğrencilere verilen bir okuma parçasını ne şekilde kavramaya çalıştıkları ve öğrenme işini nasıl ele aldıkları üzerine yaptıkları çalışmalarında derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları kavramlarını ilk olarak ortaya koymuşlardır. Derin öğrenme yaklaşımı, öğrenmeye hevesli olma, konunun

içeriğine yoğunlaşma ve konuyla eleştirel bir etkileşim içinde olma, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurma, kavramları günlük yaşantılarıyla ilişkilendirerek onları içselleştirme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve konunun mantığını irdeleme eğilimi olarak; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise verilen işin yalnızca gerektirdiklerini yapma isteği, sınavda çıkması muhtemel konuları ezberleme, ilkeler ile örnekleri birbirinden ayıramama, öğrenme olayını dışsal bir dayatma olarak görme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Byrne, Flood ve Willis, 2002).

Derin öğrenme yaklaşımı, daha önce kazanılmış bilgiler ışığında yeni bilgileri ilişkilendirme yeteneği, resmin bütününe görmek için materyalin farklı açılarını irdeleme, günlük yaşam ile öğrendikleri ve kişisel deneyimleri arasındaki bağlantı noktasını anlamlandırmak için araştırma yapma gibi özellikleri yansıtır. Öğrencilerin üstbilişsel becerileri kullanma eğilimini, öğrencinin öğrenme olayına anlam yükleme ve oluşturma niyetini kapsar. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bir öğrenci kuramsal fikirlerle günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurar, ele aldığı içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırır, çalıştığı konunun anlamını daha derinlemesine analiz eder ve öğrenme sürecine daha aktif olarak katılır (Entwistle ve Ramsden, 1983; Ramsden, 2000).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise dışsal motivasyon ya da başaramama korkusuna dayalıdır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı öğrencinin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme eğilimini, derinlemesine sorular sormadan sadece gerekli olduğunu düşündüğü bilgilerle ilgilenmesini yansıtır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler en az çaba ile sadece sınava yönelik çalışmayı tercih ederler. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler tarafından en sık kullanılan stratejiler bilgilerin tekrar edilmesi ve ezberlenmesidir (Biggs, 1991; 1993; Entwistle ve Ramsden, 1983).

Öğrencilerin öğretim süreçlerine ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerinin, başarılarında etkili olan öğrenme algı ve yaklaşımlarına etki ettiğini ifade etmek mümkündür (Biggs, 2003; Brenbaum, 2003; Struyven ve diğerleri, 2005). Diğer bir anlatımla, öğrencilerin öğrenme işini nasıl ele aldıkları ve ortamdaki nasıl etkilendikleri öğrenme ürünleri ve değerlendirme tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Öğrenme yaklaşımlarının ve değerlendirme tercihlerinin öğrenme-öğretme sürecinde etkisinin ortaya çıkması konu üzerine yapılan araştırmaların yaygınlaşmasını sağlamıştır. İlgili konuda yapılan araştırmalar öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarıları ve değerlendirme tercihleri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir (Gijbels ve Dochy, 2006; Mayya, Rao ve Ramnarayan, 2004; McManus, Richards ve Winder 1999; Sambell ve diğerleri, 1997; Scouller, 2000).

Yapılan çalışmaların bir kısmı üniversite öğrencilerinin ne tür sınavları tercih ettiği ve bu tercihlerinin cinsiyete, bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine odaklanırken (Anderson, 1987; Beller ve Gafni, 2000; Grandt, 1987; Zeinder, 1987; Zoller ve Ben Chaim, 1990), diğer kısmı ise öğrencilerin öğrenme stratejileri; güdülenme stratejileri, akademik başarıları, öğrenme yaklaşımları ve tercih ettikleri öğretmen tipi ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Beaten, Dochy, ve Struyven, 2008; Birenbaum ve Gutvitz, 1995; Birenbaum, 1997, 2003, 2007; Birenbaum ve Feldman, 1998; Birenbaum ve Rosenau, 2006; Cohen, 1995; Gijbels ve Dochy, 2006; Sambell, McDowell ve Brown, 1997; Scouller, 2000; Struyven, Dochy ve Jansens, 2005; Watering, Gijbels, Dochy ve Rijt, 2008; Wilson ve Fowler, 2005).

Alanyazın incelendiğinde değerlendirme tercihleri üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerini (Bal, 2012a; Bal, 2012b; Büyüköztürk ve Gülbahar, 2010; Doğan, 2011; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ya da öğrenmeye ilişkin özellikler ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyonel çalışmalar (Bal, 2013; Doğan, Atmaca ve Aslan, 2012; Doğan ve Kutlu, 2010) olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyonel çalışmaların verdiği bilgiler son derece önemlidir. Ancak değerlendirme tercihleri üzerine yapılmış olan bu tür araştırmalar değişkenler arasında manidar bir ilişkinin varlığı ve düzeyini ortaya koyarken daha çok hangi sınav türlerinin tercih edildiği ve bunların sıralamaları konusunda gerekli bilgileri vermekte eksik kalmaktadır. Ölçekleme çalışmaları bu konudaki eksikliği gidermek adına alana önemli katkılar sağlamaktadır. Lise öğrencilerinin değerlendirme tercihlerini belirlemeye yönelik bir ölçekleme çalışmasına rastlanmaması bu konudaki ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Çoğunlukla yükseköğretime devam eden öğrencilere ve öğretmen adayları üzerine yoğunlaşan çalışmalar öğrenme yaklaşımları gibi öğrenmeye ilişkin özelliklerin değerlendirme tercihleri üzerinde etkilere sahip olduğunu göstermiştir (Sabzevari ve diğer., 2013; Sander, 2000; Tynjala, 1998). Bu durum öğrenme- öğretme etkinlikleri yapılandırılırken öğrenmeye ilişkin özellikler (öğrenme yaklaşımları, öğrenme stili ve biçimleri, öğrenme stratejileri vb.) ile birlikte değerlendirme tercihlerinin de dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının dikkate alınarak değerlendirme tercihlerinin belirlenmesi gerekli görülmektedir.

Öğretimin niteliğinin artması açısından öğrenci başarısını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu değişkenler arasında yer alan öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihlerini birlikte ele alan bir ölçekleme çalışmasına alan yazında rastlanmaması bu konudaki eksikliği göstermekte olup bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak değerlendirme tercihlerinin ve bunların ölçek değerlerinin belirlenmesidir.

Amaç

Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerini ikili karşılaştırma yöntemini kullanarak belirlemek bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri nelerdir?
 - 1.1. Ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri sınıf düzeyine göre nasıldır?
 - 2.1. 9. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
 - 2.2. 10. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
 - 2.3. 11. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
 - 2.4. 12. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına göre nasıldır?
 - 3.1. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?

- 3.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
- 3.3. Derin öğrenme yaklaşımını üst ve alt düzeyde benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?
- 3.4. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını üst ve alt düzeyde benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?

Önem

Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde kullanılmasını tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri onların başarılarında farklılıklara neden olmaktadır. Bunun ortaya çıkması ile birlikte değerlendirme tercihleri birçok çalışmanın konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerindeki farklılıkların onların akademik başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğretim sürecini etkileyen birçok değişkenle ilişkili olduğunu göstermiştir (Anderson, 1987; Philips, 1999; Zeinder, 1987). Öğrenci başarısını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve öğretim süreci yapılandırılırken dikkate alınması, öğretimin niteliğinin artması açısından önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan değerlendirme tercihlerinin belirlenmesi ve tercihlerindeki farklılıkların ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu anlamda araştırma bulgularının, öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretim sürecinin ve etkinliklerinin planlanmasında değerlendirme tercihlerinin kullanılmasına dikkat çekmesi planlanmaktadır.

Öğretim süreci biçimlendirilirken bireysel farklılıkların dikkate alınması öğretimin niteliğini arttıran önemli bir unsurdur. Öğrencilerin benimsedikleri farklı öğrenme yaklaşımları, bireysel farklılık olarak ele alınan ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Son yıllarda yürütülen çalışmalar öğrencilerin öğrenme yaklaşımı gibi öğrenmeye yönelik unsurların değerlendirme tercihleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Birenbaum ve Rosenau, 2006; Doğan ve diğ., 2012; Doğan ve Kutlu, 2010; Wilson ve Fowler, 2005). Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme yaklaşımları ile birlikte değerlendirme tercihlerindeki farklılıkların da dikkate alınması gerektiğini

göstermektedir. Bunun gerçekleşmesi için öncelikle öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına göre tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerinin nasıl değiştiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda çalışmanın, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ağırlıklı olarak hangi test türlerini tercih ettiklerini somut olarak ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemeleri öğretim sürecinde istendik bir durumdur. Sınıf ortamında yapılan değerlendirme etkinliklerinin öğrenme yaklaşımlarını etkilediği ve yön verebildiği bir gerçektir. Bu anlamda araştırma bulgularının öğretmenlere değerlendirme etkinliklerini hazırlama aşamasında hangi değerlendirme yöntemlerini kullanmaları gerektiği konusunda yol gösterici olması planlanmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarının alanda hala devam eden sınavlarda kullanılması gereken soru türleri konusundaki tartışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de ve dünyada değerlendirme tercihlerini belirlemeye yönelik az sayıda çalışma yapılmıştır. Öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirme tercihlerini ölçekleme çalışmasına ise rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğu öğrenmeye ilişkin özellikler ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yöneliktir. Bu tür araştırmalar değişkenler arasında manidar bir ilişkinin varlığı ve düzeyini ortaya koyarken daha çok hangi sınav türlerinin tercih edildiği ve bunların sıralamaları konusunda gerekli bilgileri vermekte eksik kalmaktadır. Ölçekleme çalışmaları bu konudaki eksikliği gidermek adına alana önemli katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda çalışmanın alandaki bu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı düşünülmekte ve bu durum çalışmanın önemini arttıran diğer bir nokta olarak görülmektedir.

Sayıtlar

Katılımcılara, Öğrenme Yaklaşımları Envanterini ve araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formunu yanıtlamaları için yeterli süre verilmiş, uygun koşullar sağlanmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ancak kontrol edilemeyen değişkenler var olabileğinden katılımcıların uygulama esnasında samimi ve içten davrandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma öğrencilerin deneyim sahibi olduğu sekiz yöntem (Çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtli açık uçlu sorular, uzun yanıtli açık uçlu sorular, doğru yanlış türündeki sorular, eşleştirme soruları, boşluk doldurma türündeki sorular, performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar), performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar) ile sınırlıdır.

Öğrenme yaklaşımlarını farklı boyutları ile ele alan envanterler mevcuttur. Bu çalışma SAL (Student Approach Learning) teorisine dayandırılarak geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin ele aldığı boyutlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Derin Öğrenme Yaklaşımını Üst Düzeyde Benimseyen Öğrenciler: Derin öğrenme alt ölçeği puanlarından üst %27'lik dilimde olan öğrencileri ifade etmektedir.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Alt Düzeyde Benimseyen Öğrenciler: Derin öğrenme alt ölçeği puanlarından alt %27'lik dilimde olan öğrencileri ifade etmektedir.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Üst Düzeyde Benimseyen Öğrenciler: Yüzeysel öğrenme alt ölçeği puanlarından üst %27'lik dilimde olan öğrencileri ifade etmektedir.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Alt Düzeyde Benimseyen Öğrenciler: Yüzeysel öğrenme alt ölçeği puanlarından alt %27'lik dilimde olan öğrencileri ifade etmektedir.

Akademik başarı: Öğrencinin bulunduğu öğrenim kurumunda almış olduğu derslere göre belirlenmiş hedef davranışlara ulaşma düzeyini ifade etmektedir.

Kısaltmalar

ÖYE : Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

DTİKF: Değerlendirme Tercih İkili Karşılaştırma Formu

İKY : İkili Karşılaştırma Yöntemi

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma için önem arz eden ve araştırma için temel oluşturan kavramsal ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda sırasıyla Öğrenme yaklaşımları ve ortaya çıkışı, alt boyutları olan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları, öğrenme yaklaşımlarını etkileyen etmenler ve değerlendirme tercihleri ile ilgili kuramsal ve kavramsal bilgiler sunulmuştur.

Öğrenme Yaklaşımları

Öğrencilerde, aynı öğrenme ortamında bulunmalarına rağmen neden farklı öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim bilimi alanında her zaman yanıtı aranan ve cevabı üzerinde tam bir uzlaşmaya varılamamış bir durum olmuştur. Öğrenme yaş, olgunluk, zekâ, çevre, derse karşı ilgi ve beklenti, öğretimin niteliği, öğretmen ve diğer paydaşlarla etkileşimin niteliği, öğretim yöntemi, öğretmenden ve dersten hoşlanıp hoşlanmama gibi birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik boyuta sahiptir. Bu durum öğretimi planlarken herkes için geçerli olan kullanılabilir tek bir öğrenme formülünü imkânsız kılmaktadır (Yılmaz, 2009). Bu kapsamda eğitim öğretim planlanırken bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemi ortaya çıkmış ve bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme yaklaşımları kavramı üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin hangi amaçla öğrenme eylemine giriştikleri öğrenme yaklaşımlarının karşılığı olarak belirlenir. Öğrenenin öğrenme nesnesi üzerinde çalışırken ki amacı, izlediği esas yol ve öğrenme işini nasıl örgütlediği öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilir (Spencer, 2003). Burada söz konusu olan öğrenme işi gerçekleştirilirken öğrenen tarafından nasıl bir yol izlendiği ve öğrenenin kendisini nasıl organize ettiğidir. Entwistle (1997) bireylerin öğrenme yaklaşımları arasında farklar olduğunu belirtmiş ve bu farklılıkların bilinmesinin öğretim gerçekleştirilirken daha etkili ve yaratıcı yollar bulunmasına yardımcı olacağına altını çizmiştir. Ayrıca Abraham ve diğ., 'ne (2008) göre öğrencilerin daha iyi bir şekilde öğrenmeleri için onları destekleme, kendi öğretiminin etkinliğini izlemek ve geliştirmek isteyen öğretmenlere yardımcı olma, kullanılan eğitim stratejilerinin etkin olmaması nedeni ile risk alan öğrencileri belirleme ve öğrenme

çıktılarını ve deneyimlerini gözleme açısından da öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme yaklaşımları bireylerin kişilik özellikleri arasında yer alsa da değiştirilemez bir özellik olarak görülmez. Kişiler erken çocukluk dönemlerinden itibaren, farklı dönemlerde farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyebilirler. Kişinin benimsediği yaklaşımı, kendisi ve o sırada öğrendiği konu arasındaki ilişki belirler (Ramsden, 1991). Öğrenme yaklaşımı, her ne kadar kişinin niyetine bağlı olarak benimsenen, öğrenme olayının ne şekilde ele alındığı ile ilişkili olan ve öğrenme ortamındaki etkilere göre değişime uğrayan bir olgu olarak kabul edilse de aslında bireylerin öğrenme yaşantıları ve yetkinliklerine dayanarak edinmiş oldukları belirli bir yaklaşımı kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir (Biggs, 1999a).

Öğrenme Yaklaşımı Kavramının Ortaya Çıkışı

Gothenburg Okulu (İsveç), günümüz öğrenme yaklaşımlarının temelini oluşturan çalışmalara 1970'li yılların ortalarında öncülük etmiştir. Bu okulun öğrenci gruplarından olan Marton ve Saljo, öğrencilerin akademik bir makalenin okunması üzerine verilen bir görevi ele alış biçimlerini deneysel bir çalışma ile ilk olarak araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin makaleyi okumaya nasıl yaklaştıklarını, okuma sırasındaki davranışlarını ve okuduktan sonra neler öğrendiklerini belirlemeye çalışmışlar ve bu amaca yönelik öğrencilerle görüşmeler yapmışlardır. Çalışmalarının sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış şekillerinin temelinde iki yapının var olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bir kısmının okuma esnasında anlam arama ve kavrama üzerine yoğunlaşarak derinlemesine bir süreci izlediğini, diğer kısmının ise kavramlar arasında ilişki kurmayıp, bilgiyi verilen şekliyle kabul ederek istenildiğinde aktarma biçiminde ele aldığı sonucunu ortaya koymuştur. Öğrenmenin gerçekleştirildiği bu iki yaklaşım derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı şeklinde nitelendirilmiştir (Marton ve Saljo, 1976a, 1976b). Ayrıca çalışma bulguları öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sonucu kavrama düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilere hem çalışma ardından hem de birkaç hafta sonrasında sorular sorulduğunda derinlemesine kavramının ötesinde daha fazla olgusal bilgiyi hatırlayabildikleri görülmüştür.

Marton ve Saljo (1976b), yaptığı başka bir çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile soru tipleri arasındaki ilişkiyi ele almışlar ve elde ettikleri sonuçta soru

tipi değiştikçe öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımının farklılaştığını göstermişlerdir. Bu araştırmaya göre, öğrencilere anlam aramaya yönelik sorular sorulduğunda onların derin öğrenme yaklaşımına yöneldikleri, bilginin verilen şekliyle aktarımına ilişkin sorular sorulduğunda ise yüzeysel öğrenme yaklaşımına yöneldikleri ortaya konmuştur.

Gothenburg Okul grubunun çalışmalarından sonra Avustralya’da Biggs (1978, 1979) ve İngiltere’de Lancaster Üniversitesi’nde Entwistle ve Ramsten (1983) çalışmalarının öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine önemli katkıları olmuştur. İsveç’te yapılan çalışmalarda çoğunlukla nitel yöntem kullanılırken, İngiltere ve Avusturalya’da yapılan araştırmalarda nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır.

Öğrenme Yaklaşımı Kavramında Alt Boyutlar

Öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin ne amaçla ders çalıştıkları ve çalışırken nasıl bir strateji izledikleri ile yakından ilgilidir (Case ve Marshall, 2004). Öğrencilerin kendilerine “neden ders çalışıyorum?” ve “çalışırken ne yapmalıyım?” sorularını sorduklarında farklı cevaplar vermeleri mümkündür. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin bir görevi ele alırken içeriği kavrama (derinlemesine), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) şeklinde tanımlanan üç yaklaşımdan biriyle gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır (Reid, Duvall ve Evans, 2007). Bu nedenle bireylerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçeklerde, maddelerin oluşturulmasında öğrencilerin hangi güdülenmelerle ders çalıştıkları ve kullandıkları stratejilerin neler olduğu maddelerin oluşturulmasında yol gösterici olmuştur (Yılmaz, 2009). Biggs (1987), yaptığı çalışmasında öğrenme yaklaşımlarını derin, yüzeysel ve başarı olmak üzere üç boyutta nitelendirirken daha sonra yapılan çalışmalar öğrenme yaklaşımlarının derin ve yüzeysel olmak üzere iki boyut altında daha iyi uyum indeksleri verdiğini göstermiştir (Donnon ve Violato, 2003; Sachs ve Gao, 2000; Wong, Lin Watkins, 1996).

Her ne kadar farklı alt boyutlarından bahsedilse de öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı net iki boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin öğrenme yaklaşımının belirlenmesinde derin ve yüzeysel öğrenme boyutları ele alındığından bu iki boyutun özelliklerinin açıklanması öğrenme yaklaşımları kavramının daha iyi anlaşılabilmesi açısından uygun olacaktır.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme, verilen fikirleri sorgulamadan kabullenme ve onları birbirleriyle ilişkisi olmayan ayrık durumlar olarak saklama eğilimi olarak ifade edilebilir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı öğrenme yetisinin sabit olduğu, bilginin dışsal odaklar tarafından dayatıldığı, kesin ve değiştirilmesinin mümkün olmadığı inancını yansıtmaktadır (Chan, 2003). Daha somut ifadeyle, yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğretim materyalinde verilen bilgileri ya da fikirleri soru sormaksızın kabullenen; olguları ve bunların temel ilkelerini çözümlenmeden, eleştirmeden, bağlamlarıyla değerlendirmeden sadece ezberlemeye çalışan öğrencileri tanımlamaktadır (Enwistle ve Ramsden, 1983).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerde amaç, öğrenmeyi bir görev olarak algılamak ve bu görevi yerine getirirken en az sorun çıkaracak şekilde işi bitirmeye çalışmaktır. Bu durumdaki öğrenciler üst düzey biliş süreçleri yerine ağırlıklı olarak düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanır ve bağlamları yansımaz olarak ilişkilendirir (Biggs, 1999b; Boekaerts, 1996). Ekinci (2008), bu yaklaşımı evi süpürüp çöpleri halının altına saklamaya benzetmiştir. Bu tip öğrenciler iş doğru dürüst yapılmadığı halde yapılmış gibi gösterirler, olguları bağlamlarıyla değerlendirmeden ezberlemeye çalışırlar, nedenleri ve sınırlıkları düşünmeden alışlagelmiş çözüm yollarını bulurlar. Genellikle otorite tarafından güdülenmeye bağımlı olan bu öğrenciler verilen içeriğe ait her şeyi sorgulamaksızın kabullendikleri gibi metnin kendisine odaklanırlar ve mümkün olduğunca çok şey ezberlemeye çalışırlar (Felder ve Brent, 2005; Marshall ve Case, 2007).

Aşağıda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrencinin açıklaması verilmiştir (Newble ve Entwistle, 1986).

Verilen bir makaleyi okurken genellikle olgulara ve örneklere odaklanırım. Makaleyi ilgili sorulara vereceğim yanıtları düşünerek dikkatli bir şekilde okurum ve buna göre notlar alırım. Makaledeki olaylar ile ilgili karşıma gelebilecek soruları düşünürüm. Bu durum da okurken izlediğim yolu etkiler, isimleri ve şekilleri ezberlemeye çalışırım.

Bireylerin süreç içinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı ve işe koşuluş biçimi açısından yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrencinin genel özelliklerini literatürdeki çalışmalardan faydalanılarak aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Beattie, Collins ve McInnes, 1997; Minbashian, Huon ve Bird, 2004; Ramsden, 1991):

- Metin içerisindeki kavramları anlamaya çalışmaz; terimler, cümleler ya da formüller gibi işaretlere odaklanır.

- Bilgileri anlamaya çalışmaz doğrudan ezberler, olguları ve kavramları üzerinde düşünmeden, yorumlamadan ilişkilendirir.
- Verilen örneklerden çıkarımda bulunamaz.
- Öğrenmeye ilişkin verilen ödev ya da görevleri dışsal bir dayatma olarak algılar.
- Sonuç odaklıdır, ders sonunda değerlendirmeye yönelik ne istenecekse ona odaklanır.
- Ders içeriğini sadece sınavı geçmek için öğrenilmesi gereken materyal olarak görür.
- Yeni bilgilerin önceki bilgilerin üzerine inşa edilebileceğinin farkında olmaz.
- Ders içeriğini gerçek hayat ile ilişkilendiremez.
- Verilen görev ve uygulamalarda kaygılanır ve sıkıntı yaşar.
- Sadece bir işi başarmaya yetecek kadar gayret sarf eder, üstüne bir şey katmaya çalışmaz.
- Sadece genel bilgileri hatırlar, ayrıntıları hatırlayamaz.
- Öğrendiği bilgileri günlük yaşamda uygulamada güçlük yaşar.

Biggs'e (1999a) göre metin içindeki işaret ve formüllere odaklanıp bilgileri ezberlemeye çalışan öğrenciler okuduklarının anlamını ve yapısını çözemez. Bu durumdaki öğrenciler, öğrenmeleri duygusal bir mecburiyet olarak algıladıkları için öğrenme işinden bir an önce kurtulmaya çalışırlar. Dolayısıyla öğrenmeye karşı bu olumsuz durumlar endişe ve sıkılma faktörünü beraberinde getirir ve yapılan işten mutluluk duyulmaz.

Derin Öğrenme Yaklaşımı

Derin öğrenme yeni durum ve fikirleri eleştirel bir bakış açısı ile irdeleme, onları mevcut yapılara bağlama ve bilgiler arasında pek çok bağlantı kurma eğilimi olarak ifade edilebilir. Daha somut bir ifade ile derin öğrenme yaklaşımı, konuları iyi anlayabilmek için çabalayan ve buna yönelik araştırma yapan, eleştirel bir bakış açısı ile öğretim materyallerini irdeleyen, öğrendiği yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirebilen öğrencileri ifade etmektedir (Beattie, Collins ve Mc Innes, 1997; Entwistle ve Ramsden, 1983). Derin öğrenme yaklaşımının en belirgin özelliği konuyu anlama amacı güdümesidir. Bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler metin altında yatan anlamı kavramayı amaçlar (Marshall ve Case, 2007). İçsel güdülenme ve merak dayanan

derin öğrenme yaklaşımında birey meraktan kaynaklanan strateji ile anlam aramaya yönelmektedir. Bu yaklaşımın benimsenmesi bireyde öğrenmeye karşı kişisel bir adanmışlık oluşturur. Derin öğrenme yaklaşımını katılım, meydan okuma, başarı gibi özelliklerle ve kişilik olarak kendini gerçekleştirme ve hoşnutluk gibi duygularla ilişkilendirmek mümkündür. Bu yaklaşımı benimseyen öğrenciler konuya ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma gibi olumlu tutumlara sahip olurlar (Ekinci, 2008). Bu tür öğrenciler derste sunulan bilgileri olduğu gibi ezberlemezler, dıştan güdülenme ve ödüllere bağlanmadan kişisel merak ve öğrenmeye dayalı içten güdülenmeye sahiptirler. Öğrendikleri kavram ve olguları anlamlandırır ve bunu var olan tutarlı bilgi yapısına içine yerleştirmeye çalışırlar (Felder ve Brent, 2005).

Aşağıda derin öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrencinin açıklaması verilmiştir (Newble ve Entwistle, 1986).

Verilen bir makaleyi okurken, yazarın ne demek istediğini anlamak için çok çaba harcarım. Dikkatimi argümanlara ve argümanları destekleyen olgulara veririm. Makaleyi okurken, sürekli kişisel deneyimlerimle ilişkilendiririm. Bu sayede makaleyi anlamam kolaylaşır.

Bireylerin süreç içinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı ve işe koşuluş biçimi açısından derin öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrencinin genel özelliklerini literatürdeki çalışmalardan faydalanarak aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Minbashian, Huon ve Bird, 2004; Prosser ve Trigwell, 1999; Ramsden, 1991):

- Asıl amaç anlamaktır ve konunun bütünlüğünü kaybetmez.
- Öğrendiği yeni bilgileri önceki bilgi birikimi ve deneyimleriyle ilişkilendirir.
- Öğrenme işi için gerekli tüm etkinliklere istekli bir biçimde katılır ve bunları özümser.
- Öğrendiği ilkelerden sonuçlar çıkarır ve eleştirel bir bakış açısı ile kontroller yapar.
- Elde ettiği bilgileri iyi bilenlerle tartışır ve çıkarımlarda bulunarak ilkeler edinir.
- Kuramsal bilgilerle günlük yaşantısı arasında bağlantı kurar.
- Öğrendiği içeriği yapılandırır ve var olan bilgi birikimi ile özdeşleştirir.
- Fikir ve kanıt düzeyindeki bilgileri ayırt edebilir.
- Bir problemi çözerken ana fikir ve kavramlar üzerine odaklanır.
- Öğrendiği bilgileri günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözerken kullanır.
- İçerikle yoğun bir etkileşime girer ve konunun mantığını irdeler.

- Verilen ödev ve etkinlikleri dışsal bir dayatma olarak algılamaz, istekli bir şekilde yerine getirir.
- Bilginin otorite tarafından sunulmasını beklemek yerine kendi muhakemeleriyle edinmeye çalışırlar.
- Konuyu tüm boyutlarıyla ele alır ve içselleştirir.

Öğrenme sürecinde ezberleme ve hatırlamaya verilen rol ve önem derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki en temel farklılıktır. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci için ezberleme ve hatırlama süreci anlam yaratmaya yöneltirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenci için sürecin sonudur (Ünal ve Ergin, 2006). Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait özellikler ve farklılıklar literatürdeki çalışmalardan derlenmiş ve Çizelge 1’de sunulmuştur (Biggs, Kember ve Leung, 2001; Ekinci, 2008; Entwistle ve Ramsden, 1983).

Çizelge 1.

Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Özellikleri ve Arasındaki Farklar

	Derin Öğrenme Yaklaşımı	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
Yönelim	Bilginin dönüşümü	Bilginin direkt aktarılması
Özellikler	Anlam arama Ana fikir, kavram ve olgulara odaklanma Aktif etkileşim kurma İlkeleri örneklerden ayırt edebilme Farklı konular arasında bağlantı kurabilme Yeni bilgilerle var olanı ilişkilendirme Ders içeriği ile günlük yaşamı ilişkilendirme İçeriği kendi ilgi ve merakından dolayı anlama niyeti Kanıtları sonuçlarla ilişkilendirme	Ezbere öğrenmeye sığınma Sembol ve formüllere odaklanma Bilgiyi pasif olarak alma İlkeleri örneklerden ayırt edememe Farklı konular arasında bağlantı kuramama Yeni bilgilerin önceki bilgilerin üzerine inşa edileceğinin farkında olmama Ders içeriğini sadece sınav için öğrenme İçeriğin bölümlerini basit anlamda aktarma niyeti Olguları ve prosedürleri rutin olarak ezberleme

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için “ezberlemek” belirli bir amaca ulaşmak için araç iken yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için amacın kendisidir. Ramsden (1991)’e göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler öğrenme materyalinde sunulan içerikle sınırlı kaldıkları için derinlemesine düşünmeleri ve öğrenme dereceleri engellenmektedir. Derin öğrenme yaklaşımı ise aksine öğrenciye etkin öğrenme sağlamakta, ona derinliğine analiz yapma becerisi kazandırmakta, yaratıcılığını arttırmakta, öğrendiği bilgileri etkili kullanma fırsatı

vermekle birlikte bu bilgiyi temaya uygun hale getirmesine olanak sağlamaktadır (Morgan, Dinsdag ve Saenger, 1998).

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin daha nitelikli öğrenme çıktıklarına sahip olduğu açık olmakla birlikte yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin belli zaman diliminde içeriği daha iyi hatırladıkları belirtilmektedir. Beydoğan (2007)'ye göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler sadece küçük bilgi parçacıklarını hatırlayabildikleri için öğrenci, mevcut bilgi alanı ile diğer bilgi alanları arasında bağ kuramamaktadır. Konunun yüzeysel özelliklerine odaklanıldığı için öğrenme hatırlama düzeyinde öteye gidememektedir. Böyle bir durumda öğrenmenin niteliği başka öğelerle sınırlandırılmaktadır. Derin öğrenmede ise öğrenilenler birbiriyle tutarlılık göstermekte ve bilgiler kendi arasında anlamlı ilişkiler ağı oluşturmaktadır.

Nitelikli bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için anlamın farklı boyutları ile ele alınması, bu bağlamdaki fikirlerin sorgulanması, bilinenler ile öğrenilenler arasında ilişki kurulması, öğrenilenlere farklı açılardan bakılabilmesi ve onları farklı durumlarda kullanma çabası içerisinde olunması yani derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesi gerekir. Derin öğrenmenin teşvik edilmesi bu anlamda önemlidir. Bunun için konuya ilginin sağlanması, etkili ve eğlenceli öğretimin gerçekleştirilmesi, öğrenilen öğenin gerekliliğinin algılanması ve öğrenme ortamının teşvik ediciliğinin artırılması noktalarının dikkate alınması araştırmacıların hem fikir olduğu bir sonuçtur. Ramsden'e (1991) göre öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlamak için alınabilecek tedbirleri aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür.

- Öğrencilere uzun süreli ve aktif etkileşimi besleyen öğretim ve ölçme yöntemleri kullanılmalı
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim tasarlanmalı
- Öğretmen konu ile ilgili görüşlerini, anlamını ve öğrencileri özellikle ilgilendiren kısımları vurgulamalı
- Öğretmen akademik beklentilerini açıkça ifade etmeli
- Öğretmen kullanılan yöntem ve ders içeriği ile ilgili öğrencilere seçim yapma fırsatı tanınmalı
- Öğretmen öğrenciye konunun özünü vermeli, bunun için yeterli zamanın olduğunu öğrenciye hissettirmeli ve odaklanmasını sağlamalı
- Öğretmen öğrencileri hataları ile yüz yüze gelmesini sağlayarak aktif öğrenme yöntemi ile bunları düzeltmelerine fırsat tanınmalı
- Konularda bireysel ilgi ve merakı öne çıkarmalı

- Konularda fikir ve düşünceleri bir arada vermeli ve öğrencilerin ilişki kurmasını sağlamalı
- Yeni bilgi ve düşünceleri öğrencinin anladığı konularla ilişkilendirerek vermeli

Öğrenme Yaklaşımı Tercihini Etkileyen Etmenler

Bireylerin hangi öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerinin belirlenmesinde rol oynayan bazı etkenler vardır. Bu tercihleri etkileyen özellikleri genel olarak beş grupta sınıflandırmak mümkündür (Ekinci, 2008):

- ✓ Cinsiyet, yaş, sınıf gibi kişisel özellikler
- ✓ İçe dönüklük, dışa dönüklük, akademik özgüven gibi bireysel farklılıklar
- ✓ Konu alanı
- ✓ Geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimleri
- ✓ Öğrenme ortamının özellikleri

Söz konusu özelliklerin öğrenme yaklaşımı tercihi üzerinde etkisinin varlığı ve etki düzeyleri farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Cinsiyet ile öğrenme yaklaşımı arasında manidar bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Clarke, 1986) ile birlikte cinsiyet ile tercih edilen öğrenme yaklaşımı arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişkiden söz edilemeyeceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Bernardo, 2003; Ellez ve Sezgin, 2002; Richardson, 1993; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007).

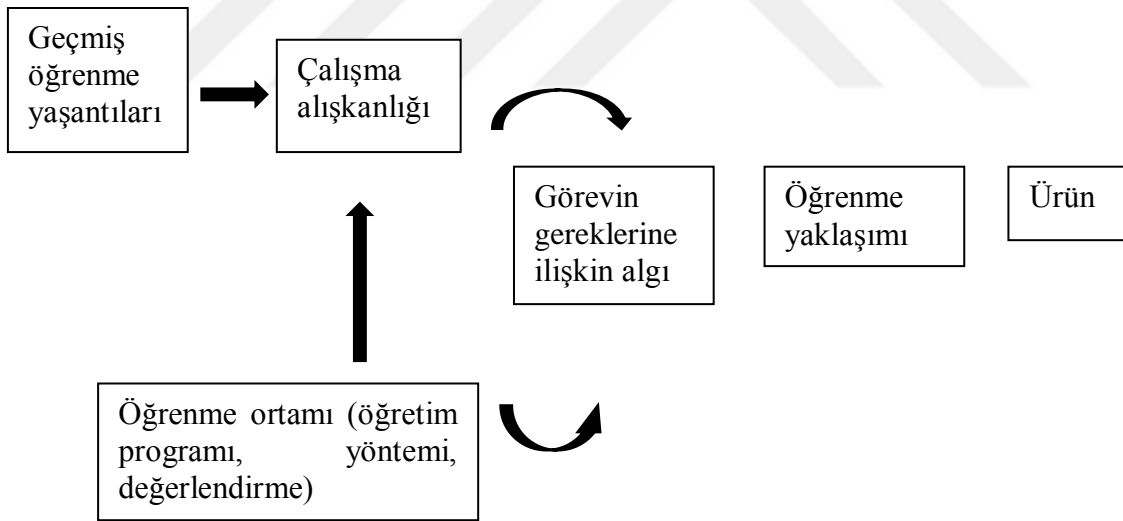
Yaş ve sınıf düzeyi ile tercih edilen öğrenme yaklaşımı arasında manidar bir ilişkinin saptandığı çalışmalarda yaş ve sınıf düzeyi arttıkça derin öğrenme yaklaşımına yönelimin arttığı görülmüştür. Bu çalışmalarda yaşı küçük olan öğrencilerin diğerlerine göre yüzeysel yaklaşımı daha çok benimsedikleri ortaya konulmuştur (Sadler-Smith, 1996; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu ve diğ., 2007; Watkins ve Hattie, 1981).

Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de tercih edinilen öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu ve aralarında manidar bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Fransson tarafından 1977 yılında yapılan ve içsel güdü düzeyi ile sınav kaygısının süreç ve ürüne etkisinin araştırıldığı çalışmada öğrencilere bir metin verilmiş ve okumaları istenmiştir. Çalışmada sahip olunan motivasyon türünün öğrenme yaklaşımı tercihi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Metin okunurken sınavın gerektirdikleriyle motive olan ve metnin içinde yer alan bilgilere yönelik ilgisi düşük olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri,

metin içerisindeki bilgilere ilgi duyan ve bir gereksinim olarak algılayan öğrencilerin ise derin öğrenme yaklaşımına yöneldikleri belirlenmiştir.

Birçok araştırmacı tarafından öğrenme çevresinin yani öğrenme ortamına ilişkin özelliklerin öğrenme yaklaşımları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Rhem'e (1995) göre kişilik özelliklerinden çok öğrenme ortamının özellikleri belirlenen yaklaşım üzerinde daha çok etkili olmaktadır. Bu sebeple çoğu araştırmacı, öğrenme ürünlerinin niteliğini arttırmak için öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Entwistle ve Tait, 1990; Franson, 1997; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003; Laurillard, 1997).

Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin tercihlerde etkili olan diğer bir faktör de geçmiş öğrenme yaşantıları ve sınav deneyimleridir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları kısmen önceki deneyimleri ve öğrenme ürününe olan ilgisine bağlıdır. Cuthbert'e (2005) göre bireylerin öğrenme yaşantıları ve konuya yönelik bakış açıları, belirli bir öğrenme ortamında benimsediği öğrenme yaklaşımını etkilemektedir. Ramsden (1991) öğrenme yaklaşımının oluşumunu ve onu etkileyen durumları Şekil 1'de özetlemiştir.



Şekil 1. Öğrenme yaklaşımının oluşumu ve etkileyen faktörler

Şekil 1'de görüldüğü gibi bireyin geçmiş öğrenme yaşantıları ve öğrenme-öğretme ortamına ilişkin özellikler, onun çalışma alışkanlığını etkilemekte bu da verilen göreve ve öğrenmeye ilişkin bir algı geliştirmesine sebep olmaktadır. Öğrenmeye yönelik gelişen bu algı ise bilgileri öğrenirken derinlemesine ya da yüzeysel hareket etme konusunda önemli bir etken olmaktadır. Bireyin daha önceki öğrenme yaşantısı ile yeni

öğrenme ortamı arasındaki benzerlik benimsenen yaklaşımı pekiştirdiği gibi aksi durumda ise değişmesine neden olabilmektedir. Bu da öğrenme çıktısını nitelik açısından etkilemektedir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan kavramların başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir.

Günlük yaşamımızda olduğu gibi bilimsel çalışmalarda da ölçme önemli bir yer tutar. Ölçme, bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi olarak Tekin (2000) tarafından tanımlanmıştır. Bir başka ifade ile ölçme, öğrencilerin gözlenen özelliklerinin sayılara karşılık getirilmesi ve bu sayılar yardımıyla gözlenemeyen davranışları hakkında kestirimlerde bulunulması anlamına gelir (Turgut ve Baykul, 2013).

Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1992). Diğer bir ifade ile değerlendirme çeşitli teknikler kullanılarak öğrencilerin özellikleri hakkında durum belirlemek olarak görülebilir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008). Değerlendirme, öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitim ile ilgili verilerin toplanmasını ve bu verilerin yorumlanmasını içeren sistematik bir süreçtir (MEB, 2006). Öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve öğrencilerin öğrenmedeki ihtiyaçlarının analizinde değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarılması ve bu çıkarımlara dayanarak ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşılması işidir. Tanımlarda açıkça ifade edilmese de her değer yargısı kesinlikle bir ölçme sonucu ile karşılaştırılmasına dayanır. Çünkü elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarılması ancak ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması ile mümkündür. Ölçme bir betimleme işi, değerlendirme ise bir yargılama ve karar verme işlemi olarak görülebilir. Değerlendirme süreci ölçme sonucu yani ölçüm, ölçüt ve karar olmak üç öğeden oluşur.

Eğitimde değerlendirme, ölçme sonuçlarının kullanımına göre tanıma ve yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik değerlendirme olmak üzere üç amaca bağlı olarak gerçekleştirilebilmektedir (Tekin, 2000).

Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: Eğitim süreci başlamadan önce öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin, donanımının, hazır bulunuşluk düzeyinin,

tutum ve ilgilerinin belirlenmesi eğitim-öğretimin ilerleyen aşamalarını etkilemesi açısından önemlidir. Bu amaçla öğrenciyi tanımaya yönelik yapılan değerlendirmeler tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme olarak ifade edilmektedir. Bu tür değerlendirmeler öğrencinin mevcut durumunu ortaya koyar. Burada amaç öğrencinin bir kursa katılmadan önce, derse veya üniteye başlamadan önce ön koşulu olan giriş davranışlarına sahip olup olmadığını sahipse bunun derecesini belirlemektir.

Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme: Eğitim süreci devam ederken eğitimin aksayan yönlerini ortaya çıkarmak, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi amaçlarla yapılan değerlendirmeler biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme olarak tanımlanır. Bu değerlendirme türünde elde edinilen bilgiler öğrenciye not vermek için kullanılmaz, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmede kullanılır. Buradaki veriler öğretmene etkili bir öğrenme-öğretme ortamı planlamada yol gösterir. Bu değerlendirme türünde amaç her bir ünitedeki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli planlamaları yapmaktır. Bu sebeple öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir.

Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme: Eğitim sürecinin sonunda öğrenci hakkında karar almada kullanılan değerlendirme değer biçmeye yönelik değerlendirme olarak ifade edilir. Bu değerlendirmede amaç öğrencilerin istenilen hedef davranışlara ulaşma düzeylerini belirlemektir. Buradan elde edinilen bilgiler doğrultusunda öğretmen, öğrenci veya programa ilişkin yargılarda bulunulur.

Eğitimde temel amaç öğrenci davranışlarının istendik yönde değiştirilmesidir. Bir öğretimin etkililiği ancak öğrencide oluşturulması hedeflenen davranış değişikliklerinin belirlenmesi ile mümkündür. Öğrencilerin konulardaki öğrenme eksikliklerinin belirlenerek programda yer alan kazanımlara ulaşma düzeylerini tespit etmek, öğrenmenin anlamlı hale gelmesi için geri bildirim sağlamak, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek, velilere öğrencilerin öğrenmeleri konusunda dönüt sağlamak ve öğretim stratejilerinin etkililiğini belirlemek için değerlendirme sonucu elde edilen bilgilere ihtiyaç vardır.

Doğru ve etkili bir ölçme değerlendirme yapılmadan öğrencilerin süreç başında tanınması ve ön öğrenmelerinin belirlenmesi, süreç devam ederken ortaya çıkan güçlüklerin ve eksikliklerin belirlenmesi, süreç sonunda öğrencilerin istenilen hedef davranışlara ulaşma düzeylerinin tespiti ve bu sayede eğitim sisteminin geliştirilmesi güçtür. Bu nedenle doğru ve yerinde karar vermede, eğitimin kalitesinin belirlenerek

mevcut ve gerekli düzenlemelerin yapılmasında ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi büyüktür.

Özoğlu ve Koç'a (1995) göre öğretim süreci ölçme ve değerlendirme mekanizmasıyla bir bütün olarak ilerlemelidir. Bu süreçte önemli olan öğrencilere kazandırılması gereken davranışların ve öğrenme çıktılarının değerlendirilirken bilimsel yöntem ve araçlar kullanılmalıdır. Öğretim ve değerlendirme süreçlerinin etkileşim ve uyum içinde olması eğitim ve öğretimin niteliğini arttıran bir faktördür.

Öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmenin birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmesi öğretim ve değerlendirmeye ilgili olan bazı özellikler arasında ilişki kurulmasını zorunlu kılmıştır. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin algıları, öğrenme yaklaşımları gibi özellikleri değerlendirme sürecine ilişkin algılarını ve tercihlerini etkilemektedir. Öğrenme öğretme sürecinin niteliği, öğrenme ortamının planlanırken öğrencilerin hem öğrenmeye ilişkin özelliklerinin hem de değerlendirme sürecine ilişkin tercihlerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu anlamda değerlendirme tercihleri kavramının açıklanması çalışmanın amacının daha iyi anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

Değerlendirme Tercihleri

Öğretmenler öğrencilerin başarıları hakkında karar verirken farklı değerlendirme yöntemlerinden faydalanırlar. Öğrencilerin bilgiye ulaşma düzeyleri ve edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürme becerileri, öğrenme düzeyleri, çalışma stratejileri ve öğrenme yaklaşımları gibi birçok değişken uygulanan değerlendirme yöntemine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu durum öğretim ve değerlendirme sürecinin etkileşim içinde olduğu nitelikli eğitim sistemlerinde öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme yaklaşımları gibi öğrenmeye ilişkin özellikleri ile birlikte değerlendirme tercihlerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu sebeple öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerinin belirlenmesi öğrenme-öğretme süreci ve öğrenci konusunda doğru ve yerinde kararlar vermek açısından önemli görülmektedir.

Öğrenci başarılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarına, soru türleri ve düzeylerine, puanlama aşamalarına kısacası değerlendirme yöntemleri ve o yöntemlerin özelliklerine ilişkin görüş, tutum ve tercihlerine genel olarak değerlendirme tercihleri denir (Birenbaum, 1994; 1997). Öğrencilerin değerlendirme tercihleri, değerlendirme

yöntemlerine ilişkin boyutlar, öğrencilere ilişkin boyutlar ve puanlama ve raporlamaya ilişkin boyutlar olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır:

Değerlendirme Yöntemlerine ilişkin Boyutlar: Bu boyut altında değerlendirme türü, madde biçimi ve değerlendirmeye hazırlık olmak üzere üç kavram tanımlanmaktadır.

Değerlendirme türü ile öğrencilerin geleneksel veya alternatif (tamamlayıcı) (tamamlayıcı) yöntemlere ilişkin seçimleri ifade edilmektedir. Performans görevi, portfolyo gibi amacı üst düzey düşünme becerilerini ölçebilmek olan ve öğrencinin performansının sadece sınıf ortamında değil gerçek yaşam durumlarında gözlenebildiği yöntemler alternatif (tamamlayıcı) (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemleri kapsamında ele alınmaktadır. Sınıf ortamında öğrencilere aktarılan bilgilerin öğrenilme düzeylerini belirlemek için kullanılan açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma testleri gibi öğrencilerin daha çok hatırlama ve kavrama düzeyindeki becerilerini ölçen testler ise geleneksel değerlendirme yöntemleri altında ele alınmaktadır.

Madde biçimi ile öğrencilerin basit-seçmeli sınav türü ile karmaşık-oluşturmacı sınavlara yönelik seçimleri ifade edilmektedir. Basit-seçmeli sınav türü ile öğrencilerin çoğunlukla bilgi seviyesindeki davranışlarının ölçülebildiği çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme türündeki maddelerden oluşan sınavlar belirtilirken karmaşık-oluşturmacı yoklama türü ile öğrencilerin öğrendikleri farklı içerikleri birlikte kullanabilmelerini sağlayacak açık uçlu sorulardan oluşan genellikle kâğıt ve kalem kullanılmasını gerektiren sınavlar belirtilmektedir.

Değerlendirmeye hazırlık ise değerlendirme öncesinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yönelik öğrenci tercihlerini ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Öğrenciye İlişkin Boyutlar: Bu boyut altında öğrencilerin analiz yapma, problem çözme, eleştirel düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan soru yapılarına yönelik tercihleri bilişsel süreçler olarak ele alınırken öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımlarına ilişkin tercihleri ise öğrenci sorumlulukları olarak ele alınmaktadır.

Puanlama ve Raporlamaya ilişkin Boyutlar: Öğrencilerin sınav sonuçlarının puanlanmasına ve verilen geribildirim şekline yönelik tercihleri bu boyut altında ele alınmaktadır.

Değerlendirme tercihleri kavramı öğrencilerin fikirlerine, tutumlarına ve değerlendirme yöntemlerindeki tercihlerine işaret eden oldukça kapsamlı bir kavramdır.

Bu çalışmada değerlendirme tercihleri olarak öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihleri boyutu ele alınmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacına ulaşması açısından okullarda yaygın olarak kullanılan ve öğrencilerin deneyim ettikleri yöntemler belirlenmiştir. Kavram yanılgısını önlemek adına bu yöntemler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Arıkan ve diğ., 2014; Haladyna, 1997; Özçelik, 2011).

Çoktan Seçmeli Sorular: Her soru ile birlikte o sorunun cevabının ve cevabı sanılabilecek olan ifadelerin verildiği ve öğrenciden bunlardan hangisinin sorulan sorunun cevabı olduğunun istendiği soru türüdür. Çoktan seçmeli sorular kök, doğru yanıt ve çeldiriciler olmak üzere üç temel kısımdan oluşur. Kök, soru tümcesi olarak ifade edilen kısımdır. Doğru yanıt, sorunun yanıtını oluşturan kısımdır. Çeldiriciler ise sorunun mantıklı yanlış yanıtı olan şıklardır.

Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular: Yanıtının en fazla iki ya da üç cümle ile verildiği maddelerdir. Bu tip maddelerde, öğrenciden yanıtı bir kelime, bir ifade, bir tanım, sembol ya da sayı olarak vermesi, işlem basamaklarını göstererek problem çözmesi, en fazla iki-üç cümlelik açıklamalar yazması beklenmektedir.

Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular: Bu madde türü öğrencinin yanıtını düşünüp düzenleyerek yazılı olarak vermesinin beklendiği soru ve problemlerden oluşur. Bu tür maddeler öğrencilere bilgileri düzenleme, bilgileri yeni karşılaştığı durumlarda kullanabilmesi, orijinal fikirler üretmesi, sentez ve birleştirme yeteneğinin ölçülebilmesi açısından avantaj sağlar.

Doğru Yanlış Türünde Sorular: Öğrencinin yanıtını doğru ya da yanlış olarak işaretleyebileceği önerme ya da sorulardan oluşur. Öğrenciden soruyu okuması ve soru kapsamındaki düşünceye göre onu doğru ya da yanlış olarak sınıflaması istenir. Bu soru tipi genellikle öğrencinin bilimsel gerçeklikleri, tarihi olayları, kesin yargıları tanınması ve hatırlaması istendiğinde kullanılır.

Eşleştirme Türündeki Sorular: Bu tür sorularda öğrenciden bir sütunda verilen maddeyi, diğer sütunda verilen çok sayıda yanıtta biriyle ilişkilendirmesi beklenir. Eşleştirme türündeki maddeler, eşleştirme için yönerge, ifadeler listesi ve yanıtlar listesi olmak üzere üç bileşenden oluşur. Öğrenciden yönerge doğrultusunda, soru durumundaki her bir sözel ya da sembolik ifadeyi bir yanıtla eşleştirmesi istenir.

Boşluk Doldurma Türündeki Sorular: Bu tür sorularda öğrenciye bir cümle ya da ifade boşluk bırakılarak verilir, öğrenciden boşluğa gelecek uygun kelime, sembol ya da rakamı bulması istenir. Daha çok hatırlama ve bilgi düzeyindeki davranışları ölçen soru türleridir.

Performans Görevi: Öğrencilere gerçek yaşam durumlarında karşılaşılabilecekleri problemleri sunan ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarını gerektiren etkinlik ve görevlerdir. Linn ve Gronlund 'a (1995) e göre araştırmaya dayalı genişletilmiş yanıtı ve sınırlandırılmış yanıtı olmak üzere iki tür performans görevi vardır. Araştırmaya dayalı performans görevlerinde öğrenciye bir problem durumu verilir ve öğrenciye bu görev için bilgi toplaması, düzenlemesi, çözümlemesi ve yorumlaması için zaman verilir. Bu sebeple genellikle sınıf dışında öğretmen rehberliğinde yapılan çalışmalardır. Sınırlandırılmış performans görevleri ise çok fazla veri toplanmasını gerektirmeyen daha çok sınıf içinde öğretmen gözetiminde yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada performans görevi olarak araştırmaya dayalı genişletilmiş performans görevleri ele alınmıştır. Ayrıca araştırmaya dayalı raporlar ve araştırmaya dayalı sunumlar şeklinde iki formatta incelenmiştir. Bunun sebebi okullarda daha çok öğretmenlerin performans görevlerini bu iki formatta istemeleridir.

İlgili Araştırmalar

Son yıllarda öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihleri üzerine yurt içinde ve yurt dışında sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde araştırmaların bir kısmının yalnızca öğrencilerin değerlendirme tercihleri ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye odaklanırken bir kısmının ise öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihlerinin akademik başarı, ders ortamı, ders tasarımı, sınıf düzeyi, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiye odaklandığı görülmüştür. Bu bölümde son yıllarda öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihleri üzerine yapılan yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar tarih sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Yurt İçindeki Çalışmalar

Atmaca, Aslan ve Doğan'ın (2009) sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına sahip olma düzeylerinin ne tür değişkenlerden etkilendiği üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin eleştirel düşünebilme stratejisi ile bilişötesi düşünme stratejisinin öğrenme yaklaşımlarının benimsenme düzeylerini yordadığı belirlenmiştir. Ancak bağımsız değişken olarak ele alınan alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerini tercih düzeyinin ise öğrenme yaklaşımının düzeyini yordamada etkili olmadığı saptanmıştır.

Ayrıca çalışmaya, elde edilen bulgular doğrultusunda nitel bir boyut eklenerek öğrencilerin alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemleri ve bunların uygulanması sürecindeki görüşleri alınmıştır. Nitel çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda alternatif (tamamlayıcı) durum belirleme yöntemlerinin uygulanması sürecinin gerektiği şekilde gerçekleşmediği ve üst düzey zihinsel süreçleri içermediği belirlenmiştir.

Doğan ve Kutlu (2010) tarafından İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin değerlendirme yöntemlerine yönelik tercihleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma verileri İngilizce bölümünde okumakta olan 150 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma bulgularında öğrencilerin değerlendirme tercihleri ve öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme stratejisi olarak eleştirel düşünme ve bilişötesi; değerlendirme tercihi olarak ise alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerinin bu ilişkiye en çok katkı yapan değişkenler olduğu araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Kazu, Eroğlu ve Şenol (2010) tarafından ilköğretim bölümünde öğrenimine devam eden öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Değerlendirme Tercihleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri çeşitlilik göstermekle birlikte çoğunlukla çoktan seçmeli soruların tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunun değerlendirmeden önce değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi sahibi olmak istedikleri araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Erkek öğretmen adaylarının klasik değerlendirme yöntemlerini, kadın öğretmen adaylarının ise alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri araştırmada ortaya çıkan önemli bir bulgudur.

Semerci ve Yeşilyurt (2010) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada öğretmen adaylarının değerlendirilirken tercih ettikleri yöntemler belirlenmiştir. Tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler Gülbahar ve Büyüköztürk tarafından uyarlanan “Değerlendirme Tercihleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik başarıları belirlenirken en fazla kişisel açıklama, fikir ve örnekler sunma, analiz ve yorumlama, sonuç çıkarma, içeriğin yeni durumlara uygulanması, farklı kavram ve fikirlerin karşılaştırılmasını gerektiren sorular ile çoktan seçmeli, doğru-yanlış türü ve kısa yanıtı açık uçlu soruların kullanılmasını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının değerlendirme biçimi ve sınav sonucu hakkında bilgi sahibi olmak istemeleri, öğrenme sürecinin ve çabalarının

değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmasını istemeleri çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur. Öğretmen adaylarının geleneksel değerlendirme yöntemlerini alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerine göre daha çok tercih etmeleri çalışma sonucunda elde edilen önemli bir bulgudur.

Doğan ve Kutlu (2011), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerini yüksek ve düşük düzeyde tercih eden öğrencilerin öğrenmeyle ilişkili olan özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmaya Ankara ili sınırları içinde biri vakıf dördü devlet üniversitesi olmak üzere 719 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada korelasyonel model kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ve öğrenmeyle ilgili olan özellikleri arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarını alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemlerini yüksek düzeyde veya düşük düzeyde tercih edenler olarak ayırma hususunda, bilişötesi öğrenme stratejisi ve işitsel-bedensel öğrenme biçiminin benimsenme düzeyi ile karmaşık oluşturmacı sınav türünün tercih edilme düzeyi değişkenlerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bal (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik dersindeki değerlendirme tercihlerini belirlemiştir. Çalışmaya Öğretim Teknolojileri ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan 677 öğrenci katılmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmada öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada veriler Türk kültürüne uyarlanan “Değerlendirme Tercihleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, kız öğretmen adaylarının alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme türlerini erkek öğrencilere göre daha çok tercih ettiklerini göstermiştir. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında klasik değerlendirme türlerini 2. sınıf öğrencileri daha çok tercih ederken 3. ve 4. sınıf öğrencileri alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme türlerini ve karmaşık oluşturmacı ölçme araçlarını daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme türlerini ve basit seçmeli madde türlerini diğerlerine oranla daha çok tercih ettiği elde edilen diğer bir bulgudur. Bunun dışında orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin basit seçmeli madde türünü daha çok tercih ettiği çalışmada elde edilen sonuçlardan biridir.

Doğan, Atmaca, Yolcu (2012) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sekizinci sınıfa devam eden 150 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde kanonik korelasyon katsayısı

kullanılmıştır. Çözümleme sonucunda değişken dizileri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularında değerlendirme tercihleri kapsamında yer alan karmaşık oluşturmacı sınav türü ile öğrenme yaklaşımları kapsamında yer alan derin öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin yüksek düzeyde yük değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Yurt Dışındaki Çalışmalar

Birenbaum (1997) tarafından mühendislik ve eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrenciler değerlendirme tercihlerine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada değerlendirme tercihleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda mühendislik fakültesi öğrencilerinin, diğer bölüm öğrencilerine kıyasla alternatif (tamamlayıcı) durum belirleme tercihlerine daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlayan sınavların tercih edilme düzeyleri ile kritik düşünme ve bilişötesi öğrenme stratejisini kullanabilme düzeyleri arasında yüksek ilişki olduğunu göstermektedir.

Scouller (1998) tarafından yapılan çalışmada öğrenme yaklaşımları ile seçme gerektiren sınav türleri ve yazmaya yönelik ödevler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya eğitim fakültesinde öğrenim gören 206 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulguları seçme gerektiren sınavların çoğunlukla kullanıldığı öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin yüzeysel öğrenmelere meyilli olduğu ve dolayısıyla bu yaklaşımdan aldıkları puanların daha yüksek olduğunu göstermiştir. Seçme gerektiren sınavların bilgiyi baz alan bir değerlendirme yöntemi olarak algılandığı çalışmada vurgulanan önemli bir noktadır. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda daha düşük başarıya sahip olduğu belirlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin yazılı ödevlerden yüksek puan alırken yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin daha düşük puanlar aldığı çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur.

Tynjala (1998) değerlendirme etkinliklerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerin öğretim süreci geleneksel yöntemlerle, ders kitabı ve sınav ile yürütülmüştür. İkinci gruptaki öğrencilerin öğretim süreci ise ev ödevleri ve bu ödevler üzerine yapılandırılmış essay tipi sınavlarla yapılan değerlendirme etkinlikleriyle yürütülmüştür.

Daha sonra bu iki grup yapılan bir sınav ile karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları ikinci gruptaki öğrencilerin sorulara daha kompleks, orijinal ve yapılandırılmış cevaplar verdiğini göstermiştir.

Sander (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin öğrenme, öğretme ve değerlendirme tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 395 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrenciler en çok grup temelli etkinlikler ve etkileşimli ders öğretim yöntemlerini tercih ederken en az geleneksel anlatım yöntemini ve öğrenci sunumlarını tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kompozisyon yazma, araştırma yapma ve problem çözme egzersizleri gibi ödevlerle değerlendirilmeyi, sınavlarla değerlendirilme yöntemine tercih ettikleri araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgudur.

Hall, Ramsay ve Raven (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme-öğretme ortamına ilişkin değişkenlerin öğrenme yaklaşımlarını ne derecede etkilediği incelenmiştir. Çalışmanın temeli Ramsden'nin "öğretim ortamı kavramı, değerlendirme yöntemleri ve kurum atmosferini kapsamaktadır" şeklindeki görüşüne dayanmaktadır. Çalışma, Monash Üniversitesi'nin ilgili bölümlerinde mali muhasebe dersini almış olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri "Çalışma Süreci Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma ön test-son test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle öğrencilere öğretimin başında ve sonunda ölçek uygulanarak grup temelli problem çözme egzersizlerinin, sunumlarının ve ödevlerinin yoğun şekilde kullanıldığı bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarında manidar bir farklılık gözlenip gözlenmediği incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, uygulanan öğretim programının öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeylerini arttırırken yüzeysel öğrenme düzeylerini düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Sturyven, Dochy ve Janssens (2005) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme etkinliklerine ilişkin deneyimleri ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yaklaşımları ve algıları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının deneyim yaşamadıkları yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları ve bu sebeple bu yöntemleri kullanmadıkları vurgulanmıştır. Aday öğretmenlerin bu yöntemlerle ilgili deneyim sahibi oldukça yöntemlere ilişkin negatif bakış açılarının azaldığı ve tercihlerinin olumlu yönde değiştiği araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulgudur. Ayrıca çalışmada yüzeysel öğrenme ile klasik değerlendirme yöntemleri, derin öğrenme ile alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır.

Wilson ve Fowler (2005) tarafından üçüncü sınıfa devam eden davranış bilimi öğrencileri üzerinde yürütülen deneysel çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının dersin düzenlenme biçiminden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada deney grubu öğrencileriyle proje ve grup çalışmaları gibi etkin öğrenmeye dayalı ders işlenirken kontrol grubu öğrencileriyle düz anlatım, not alma gibi geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Çalışma 50 öğrenci ile yürütülmüştür ve veriler “Çalışma Süreci Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin geleneksel ve etkin öğrenme gibi farklı öğrenme ortamlarında bu eğilimlerini sürdürdüklerini, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin ise etkili öğrenme ortamlarında derin öğrenme yaklaşımını benimsemeye yönelik eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çalışmada öğrencilerin derin veya yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmelerinde farklı öğrenme ortamlarının etkisi olduğu ortaya çıkmış ve derslerin etkin öğrenmeye dayalı tasarlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Gijbels ve Dochy (2006) tarafından yürütülen çalışmada, sürece yönelik değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme tercihleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme tercihleri arasında manidar düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Derin öğrenme yaklaşımına eğilimi olan öğrenciler diğerlerine kıyasla daha çok üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara yönelmişlerdir. Çalışmada, yapılan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrası öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile öğrenme yaklaşımlarında düşünülenin tersi durumda değişme meydana gelmiştir. Öğrencilerin yapılan etkinlikler sonunda yüzeysel öğrenmelere ve daha düşük düzeyde düşünme becerilerini ölçen sorulara daha çok yöneldikleri gözlenmiştir.

Birenbaum (2007) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile tercih ettikleri öğretmen tipi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile tercih ettikleri öğretmen tipi arasında orta düzeyde manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışma sonucunda, üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru yapılarına yönelen öğrencilerin, derse daha aktif katılım sağlayacak öğretme metotlarıyla ders işleyen, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırabilecek sorumluluklar veren öğretmenleri seçtikleri belirlenmiştir. Sınava nasıl hazırlanması gerektiği konusunda ipucu ve yönlendirme bekleyen, sınavda derste işlenen sorulara benzer soru tiplerinin sorulmasını tercih eden öğrencilerin ise konuları net ve anlaşılır bir şekilde sunan, dersi ilgi çekici hale getiren öğretmenleri seçmeleri araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur.

Segers, Gijbels ve Thurlings (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları ile bu algıların öğrenme yaklaşımları ile ilişkileri incelenmiştir. Çalışma bir yıllık portfolyo deneyimine sahip 1. ve 2. sınıf lisans öğrencilerinden seçilen 110 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Çalışma Yaklaşımları Ölçeği ve Değerlendirme Deneyimi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin süreç sonunda aldıkları dönütler arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda derin öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin portfolyoya dayalı değerlendirmeye ilişkin öğrenmeye teşvik ve motive edilmesine yönelik algıları arasında manidar ilişki bulunmuştur. Geri bildirimleri iyi algılamayan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına daha çok yöneldiklerinin belirlenmesi çalışmada elde edilen diğer bir bulgudur.

Watering, Gijbels, Dochy ve Rijt (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarına maruz kaldıkları zamanlar daha çok kapalı uçlu yanıtlar içeren klasik değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin belirli bir değerlendirme yöntemini tercih etme düzeyi ile o yöntemden alınan akademik başarı puanı arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır.

Sabzevari, Abbaszade ve Borhani (2013) tarafından hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile tıbbi cerrahi derslerindeki geleneksel değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, hemşirelik bölümünde öğrenim gören 198 lisans öğrencisi üzerinde tarama modelinde tasarlanarak yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği ve Değerlendirme tercihleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, derin öğrenme yaklaşımının puan ortalamasının, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca öğrenme yaklaşımlarıyla değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve yalnızca yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından grup şeklinde, sözlü ve uygulamalı yapılan objektif proje değerlendirmeleri arasında manidar bir fark bulunmuştur. Bunun dışında doğru yanlış türündeki sorular ile derinsel güdü boyutu arasında ve projeye dayalı değerlendirme ile yüzeysel boyut arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalardan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında öğrencilerin değerlendirme tercihlerinde ve öğrenme yaklaşımlarında birçok faktörün etkili olduğu belirlenmiştir. Daha çok yükseköğretim öğrencileri ve aday

öğretmenler üzerinde yoğunlaşan araştırma bulguları, değerlendirme tercihleriyle öğrenme stratejileri, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme yaklaşımları gibi pek çok değişkenin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bir anlamda öğrencilerin öğrenmeye ve değerlendirme tercihlerine ilişkin algılarının öğretim sürecine ilişkin algılarını ve başarılarını etkilediğini göstermektedir. Bu anlamda düşünüldüğünde araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme-öğretme süreci yapılandırılırken öğrenmeyle ilişkili olan özelliklerin yanı sıra öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmalar incelendiğinde çoğunluğunun değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyonel çalışmalar olduğu konu üzerine yapılan ölçekleme çalışmasının olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla değerlendirme tercihleri ile öğrenmeye ilişkin özellikler arasındaki manidar ilişkinin varlığını ve düzeyini ortaya koyarken hangi sınav türlerinin daha çok tercih edildiği ve bunların sıralamaları konusunda gerekli bilgileri elde etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu durum ölçekleme çalışmasına olan ihtiyacı ortaya koymakla birlikte bu anlamda çalışmanın alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veriler ve toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, Mersin’de bulunan biri anadolu lisesi, biri fen lisesi, biri imam hatip lisesi ve biri meslek lisesi olmak üzere toplam dört devlet lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 465 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri seti incelendiğinde 21 öğrencinin Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE)’nden eşit puan aldığı görülmüştür. Envanterin iki alt ölçeği arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğundan bu öğrencilerin maddeleri dikkatli yanıtlamadıkları yönünde şüphe duyulmuştur. Dolayısıyla söz konusu öğrencilere ait Değerlendirme Tercih İkili Karşılaştırma Formu (DTİKF) yanıtları incelenmiş ve iç tutarlık ölçüsü hesaplanmıştır. Kendall zeta istatistiği (1948) olarak bilinen bu değer gözlemcilerin yargılarındaki iç tutarlılığın hesaplanmasında ve bunun manidarlığının yoklanmasında kullanılır. Bu yöntemle 21 katılımcının yanıtlarına ait ki kare değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlerin her biri, ki kare tablosunda bulunan 21 serbestlik derecesine ait değerle karşılaştırılmıştır. Bulunan değerler, 0,95 güvenilirlik derecesinde tablodan belirlenen değerden ($X_{21}^2 = 32.671$) büyük olduğundan söz konusu katılımcıların formu yanıtlarken 0,95 güvenilirlik düzeyinde tutarlı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle katılımcıların çalışma grubu dışında tutulmasına karar verilmiştir. Analizler kalan veri seti üzerinden yani 444 katılımcıya ait veri üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada, okul türleri açısından çeşitlilik sağlanmasına ve her sınıf düzeyinden ve her okuldan yakın sayıda öğrenci katılmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik ile örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik ile örnekleme yönteminde amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak olguların var olup olmadığının belirlenmesi ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarının ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Çeşitlilik alanı olarak çalışma kapsamında farklı sınıf düzeyleri ve okul türleri belirlenmiştir. Çizelge 2’de araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin okul türü ve düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 2.

Öğrencilerin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Meslek Lisesi	Toplam Öğrenci Sayısı
9. sınıf	31	30	27	22	110
10. sınıf	29	25	30	47	131
11. sınıf	23	30	13	53	119
12. sınıf	29	23	0	32	84
Toplam	112	108	70	154	444

Çizelge 2’de görüldüğü gibi araştırmaya anadolu lisesinden katılan öğrencilerin 31’i 9. sınıfta, 29’u 10. sınıfta, 23’ü 11. sınıfta, 29’u 12. sınıfta bulunmaktadır. Fen lisesinden katılan öğrencilerin 30’u 9. sınıfta, 25’i 10. sınıfta, 30’u 11. sınıfta, 23’ü 12. sınıfta yer alırken imam hatip lisesinden katılan öğrencilerin ise 27’si 9. sınıfta, 30’u 10. sınıfta, 13’ü 11. sınıfta yer almaktadır. Bunun yanı sıra meslek lisesinden katılan öğrencilerin 22’si 9. sınıfta, 47’si 10. sınıfta, 53’ü 11. sınıfta, 32’si 12. sınıfta bulunmaktadır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, belirtilen amaç doğrultusunda iki ölçme aracından faydalanılmıştır. İlk araç öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını

belirlemek amacıyla kullanılan Biggs (1987) tarafından geliştirilen, Kember, Biggs ve Leung (2004) tarafından revize edilen ve Çolak ve Fer (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri; diğeri ise öğrencilerin değerlendirme tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu'dur. Aşağıda bu veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

SAL (Student Approach Learning) teorisine dayandırılarak geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere Biggs (1987) tarafından oluşturulmuştur. Envanter ilk şekli ile 36 madde ve derin, yüzeysel ve başarı olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Birçok çalışmada kullanılan bu envanter için elde edilen yapı geçerliği çalışmaları envanterin iki faktör altında daha iyi uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir (Donnon ve Violato, 2003; Sachs ve Gao, 2000; Wong, Lin ve Watkins, 1996). Bu çalışmaları dikkate alan Kember ve arkadaşları (2004) Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'ni revize etmişlerdir. Son haliyle envanter derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterin son versiyonuna ilişkin elde edilen Cronbach Alfa değerleri; yüzeysel öğrenme yaklaşımı için .71, derinlemesine öğrenme yaklaşımı için .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki faktörlü modele ilişkin uyum indeksleri (CFI=0,804, SRMR=0,049) kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Envanterin iki faktörlü yapısının daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu başka çalışmalarla da desteklenmiştir (Phan ve Deo, 2007; Socha ve Sigler, 2011).

Çolak ve Fer (2007) envanterin son versiyonunun uyarlama çalışmasını yapmıştır. Güvenirlik kanıtları test tekrar test yöntemiyle ve Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Envanterin derin öğrenme yaklaşımı boyutu için elde edilen güvenirlilik katsayısı .96, yüzeysel yaklaşım boyutu için .88'dir. Derin yaklaşıma ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .82 iken yüzeysel yaklaşıma ilişkin bu katsayı .71 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerlik kanıtlarının elde edilmesi için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Bu kapsamda madde toplam korelasyonu ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon değerleri .20'nin üzerinde ve pozitif bulunmuştur. Envanterin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri ise düşük şekilde çıkmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik değerleri envanter maddelerinin ayırt edici olduğunu

göstermiştir. Envanterin yapı geçerliğine ilişkin faktör analizine dayalı bir çalışma yapılmamıştır. Çolak ve Fer (2007) dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından elde ettiği bulgular doğrultusunda Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nin Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde kullanılmak üzere uygun olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışkan, Yurt ve Aydın (2013), yaptıkları başka bir çalışmada Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nin geçerli ve güvenilir olduğunu destekler nitelikte kanıtlar elde etmişlerdir. Güvenirlik kestirimi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve bu değerler derin öğrenme yaklaşımı için .80, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için ise .60 olarak kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Geçerlik kanıtı elde etmek için doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmış ve elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/sd = 3.09$, RMSEA= .05, GFI= .93, AGFI= .91 ve CFI= .83 olarak belirlenmiştir. Bu değerler istenen düzeyde ve Kember ve arkadaşları (2004) çalışması sonucunda elde edilen değerleri destekler niteliktedir.

Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi Lisrel programı kullanılarak yeniden yapılmış ve uyum indeksleri $\chi^2/sd = 4.60$, RMSEA= .09, GFI= .92 olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinde kestirimler için normallığın sağlanamadığı durumda kullanılan ağırlıklandırılmış en küçük kareler yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen değerler diğer çalışmalarla paralellik göstermekle birlikte kabul edilebilir düzeydedir. Güvenirlik kestirimi için çalışmada hesaplanan Cronbach alfa katsayısı derin öğrenme yaklaşımı için .72, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için ise .62 olarak bulunmuştur. Bu değerler görece olarak düşük olmakla birlikte bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları; Cronbach alfa katsayıları nispeten biraz düşük olmakla beraber genel olarak yeterli düzeydedir. Ayrıca maddeleri açık ve anlaşılır olan kullanışlı bir araçtır. Bu nedenle araştırma kapsamında kullanılması uygun görülmüştür. Envanter 5'li Likert tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterin derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı olmak üzere iki ana boyutu mevcuttur. Her boyut 11 maddeyi içermekte olup her biri için alınabilecek puanlar 11-55 arasında değişmektedir. Ağırlıklı olarak hangi boyuttan yüksek puan alınıyorsa öğrencinin o öğrenme yaklaşımına sahip olduğu belirtilmiştir (Çolak ve Fer, 2007). Bu sebeple pratik nedenler de göz önünde bulundurulduğundan envanter için ayrıca bir standart belirleme çalışması yapılmamıştır. Ancak derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını alt ve üst düzeyde benimseyen öğrencilerin

değerlendirme tercihleri arasındaki farklara ayrıca bakılmıştır. Bunun için öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra derin öğrenme alt ölçeği puanlarından üst %27'lik dilimde yer alan öğrenciler derin öğrenme yaklaşımını üst düzeyde benimseyen; alt %27'lik dilimde yer alan öğrenciler alt düzeyde benimseyen öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Yüzeysel öğrenme alt ölçeğinden alınan puanlar için de aynı adımlar izlenerek yüzeysel öğrenme yaklaşımını alt ve üst düzeyde benimseyen öğrenciler sınıflaması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE) Ek A'da verilmiştir.

Değerlendirme Tercihi İkili Karşılaştırma Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Değerlendirme Tercihi İkili Karşılaştırma Formu için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlarla birlikte özgün formu Birenbaum (1994) tarafından geliştirilen, Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Değerlendirme Tercihi Ölçeği'nin maddeleri incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin deneyim sahibi olduğu yöntemleri belirlemek, aşına olmadıkları yöntemleri kapsam dışı bırakmak adına öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda okullarda yaygın olarak kullanılan ve öğrencilerin deneyim sahibi olduğu 8 değerlendirme yöntemi belirlenmiştir. Proje hazırlama her öğrencinin deneyim yaşamadığı bir yöntem olması sebebi ile öğretmen görüşleri alınarak araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Sonuç olarak çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtı açık uçlu sorular, uzun yanıtı açık uçlu sorular, doğru-yanlış türünde sorular, eşleştirme türünde sorular, boşluk doldurma türündeki sorular, performans görevleri (Araştırmaya dayalı raporlar), performans görevleri (Araştırmaya dayalı sunumlar) olmak üzere sekiz değerlendirme tercihi belirlenmiş ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurularak forma son şekli verilmiştir. Form hazırlandıktan sonra 25 öğrenci üzerinde ön deneme uygulaması yapılmış ve eksiklikler doğrultusunda revize edilerek nihai form oluşturulmuştur. Nihai Form Ek B'de verilmiştir.

Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak yapılmıştır. İzin belgeleri Ek C'de verilmiştir. Uygulama öncesi belirlenen yöntemler konusunda anlam karışıklıklarını önlemek için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden

kendilerine ikili olarak sunulan değerlendirme yöntemlerinden en çok tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularının yanıtı için analizler, Thurstone'un (1927) karşılaştırmalı yargı kanununa dayanan ikili karşılaştırmalar yoluyla ölçekleme yönteminin V. Hal ve III. Hal denklemi ile gerçekleştirilmiştir. Uyarıcıların, katılımcılara ikişerli olarak verilebileceği her durumda uygulanabilen bu yöntem, duyuşsal alandaki birçok özelliğin ölçeklenmesinde tercih edilmektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu ölçekleme yönteminde V. Hal denklemi ile ölçekleme yapılırken öncelikle katılımcıların ikili karşılaştırmalara verdiği yanıtlara ait frekanslar hesaplanarak frekans matrisi (F) oluşturulur. Bir sonraki aşamada bu değerler, katılımcı sayısının toplamına bölünerek oranlar matrisi (P) oluşturulur. İkinci adımda, oranlar matrisinde bulunan her bir değere karşılık gelen (z) standart değerleri bulunarak birim normal sapmalar matrisi (Z) oluşturulur. Üçüncü adımda, standart z değerlerinin ortalamaları hesaplanarak ölçek değerleri bulunur. Son adımda ise ölçek değerlerinin en küçüğünün mutlak değeri bütün değerlere eklenir. Böylece ölçek değerlerinin başlangıç noktası sifıra kaydırılarak bu değerler sıralanmış olur.

İkili karşılaştırma yönteminin V. Hal denklemine göre yapılan hesaplamalar sonucu elde edilen ölçek değerleri, katılımcıların yargıları ile birlikte bazı varsayımlara dayandırılır. Katılımcıların yargılarında ne derece tutarlı olduğunun ve varsayımların sağlanabilirliğinin kontrolü için ölçeklemenin iç tutarlılığı yoklanır. Bunun için gözlenen oranla teorik oran arasındaki farkın ortalama değeri diğer bir ifade ile ortalama hata hesaplanır. Hesaplanan ortalama hata, küçük ve sifıra yakın bir değer ise ölçek değerlerinin iç tutarlılığının yüksek yani güvenilir olduğu şeklinde bir yorum yapılırken büyük olması durumunda ise ölçek değerlerinin güvenilir olmadığı şeklinde yorum yapılır. Diğer bir ifade ile ortalama hata değeri, gözlenen değer ile ampirik değerler arasındaki uyumu gösteren bir ölçüdür. Ortalama hatanın manidarlığının yoklanması için ise ki-kare testi kullanılır. Guilford'a (1954) göre ki-kare testi sonucu hesaplanan değerler manidar olması durumunda III. Hal denklemi kullanılmalıdır. Bu yöntemle ölçekleme yapılırken izlenen adımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Z matrisinde bulunan sütun elemanlarının standart sapmaları,

$$V_j = \frac{1}{K} \sqrt{K \sum_{k=1}^K z_{kj}^2 - \left(\sum_{k=1}^K z_{kj} \right)^2} \quad (1)$$

formülü yardımıyla bulunur.

2. KC sabiti,

$$KC = \frac{2K}{\sum_{j=1}^K \frac{1}{KV_j}} \quad (2)$$

formülü yardımı ile bulunur.

3.

$$\sigma_j = \frac{K.C}{K.V_j} - 1 \quad (3)$$

formülü ile ayırt etme yargılarının standart sapmaları hesaplanır.

4. Varyans değerleri, standart sapmaların karelerinin alınması ile hesaplanır. Bu değerlerin ikiye katlanmasıyla alınıp varyans toplamları matrisi oluşturulur. Daha sonra bu matrisde bulunan değerlerin karekökleri alınarak varyans toplamları karekökü matrisi oluşturulur.
5. Varyans toplamları karekökü matrisinin esas köşegeni üzerinde yer alan her bir elemanla birim normal sapmalar matrisinin esas köşegeni üzerinde bulunan elemanlar birbirleriyle çarpılarak S matrisi oluşturulur.
6. S matrisinde bulunan elemanların sütun ortalamaları alınır ve en küçük ortalamanın başlangıç noktası sıfıra kaydırılarak ölçekleme tamamlanır.

Verilen bilgiler doğrultusunda, çalışmaya dahil olan her öğrenciye belirlenen sekiz değerlendirme yöntemi ikili şekilde verilmiş ve her bir ikiliden karşılaştırma yaparak en çok tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra katılımcıların ikili olarak yaptıkları karşılaştırmalara ait frekanslar hesaplanarak frekans matrisi elde edilmiştir. Frekans matrisi oluşturulurken kullanışlı olması açısından belirlenen sekiz değerlendirme yöntemi sırasıyla [A-H] harfleri ile eşleştirilerek kodlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular (A), kısa yanıtı açık uçlu sorular (B), uzun yanıtı açık uçlu sorular (C), doğru-yanlış türünde sorular (D), eşleştirme türünde sorular (E), tamamlamalı sorular (F), performans görevleri (Araştırmaya dayalı raporlar) (G), performans görevleri (Araştırmaya dayalı sunumlar) (H) harfleri ile ifade edilmiştir. Oluşturulan frekans matrisinde bulunan değerler, kişi sayısının toplamına bölünmüş ve oranlar matrisi elde edilmiştir. Sonraki aşamada oranlar matrisinde bulunan her bir elemana karşılık gelen standart z değerleri hesaplanarak birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Bu matrisin sütun ortalamaları bulunarak ölçek değerleri hesaplanmıştır. Son adımda ise elde

edilen ölçek değerlerinin en küçüğünün mutlak değeri bütün değerlere eklenmiş ve V. Hal denklemine göre ölçek değerleri belirlenmiştir. İzlenen bu adımlardan sonra V. Hal denkleminin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığını yoklamak, katılımcı yargılarının uyumluluğunu tespit etmek için ortalama hata miktarı hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmıştır. Hata miktarının manidar çıkması durumunda ölçekleme III. Hal denklemi ile yapılmıştır. Buna göre araştırmanın “ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?” şeklinde olan ilk sorusu için yapılan analizler sonucu hata miktarının manidar olduğu saptanmıştır ve analizlere III. Hal denklemi kullanılarak devam edilmiştir [$\chi^2_{21} = 57.127$, $p < .05$]. Aynı şekilde araştırmanın “yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?” şeklinde olan 3. alt problemi için yapılan analizler sonucu hata miktarının manidar olduğu saptanmıştır ve analizlere III. Hal denklemi kullanılarak devam edilmiştir [$\chi^2_{21} = 38.470$, $p < .05$]. III. Hal denklemine göre bu iki araştırma sorusu için ayırt etme yargılarının standart sapmaları belirlenmiştir. Belirlenen standart sapmaların kareleri bulunarak varyans değerleri hesaplanmıştır. Bulunan varyansların ikişerli toplamları alınarak varyans toplamları matrisi elde edilmiştir. Elde edilen matriste bulunan her bir elemanın karekökü bulunarak varyans toplamları karekökü matrisi elde edilmiştir. Bu matrisin esas köşegeni üstünde bulunan her bir eleman ile birim normal sapmalar matrisinin aynı köşegeni üzerinde yer alan elemanlar birbirleriyle çarpılmış ve S matrisi oluşturulmuştur. Daha sonra S matrisinde bulunan elemanların sütun ortalamaları alınmış ve en küçük değer sıfıra kaydırılarak ölçek değerleri bulunmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularının yanıtlarını bulmaya yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İkili Karşılaştırma Yöntemine (İKY) Göre Ölçek Değerlerinin Belirlenmesi

Bu araştırmanın birinci sorusu “ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt oluşturmak üzere öncelikle Thurstone ikili karşılaştırma kanununun V. hal denklemi ile ölçekleme yapılmıştır. Daha sonra V. Hal denkleminin varsayımlarını test etmek, katılımcıların verdikleri yanıtların uyum derecesini tespit etmek için ortalama hata değeri hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre bu değer 0,014 olarak bulunmuştur. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olduğu saptanmıştır [$\chi^2_{21} = 57.127, p < .05$]. Bu sebeple analizlere III. Hal denklemi kullanılarak devam edilmiştir.

Bunun için öncelikle katılımcılara uygulanan Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu’ndan (DTİKF) elde edilen verilere göre uyarıcılara ilişkin frekanslar belirlenerek frekans matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan frekans matrisine ilişkin değerler Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3.

Frekans Matrisi (F)

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		201	137	247	271	168	206	190
B	243		123	269	267	203	207	168
C	307	321		309	322	281	278	240
D	197	175	135		231	162	179	146
E	173	177	122	213		172	149	161
F	276	241	163	282	272		198	196
G	238	237	166	265	295	246		246
H	254	276	204	298	283	248	198	

Çizelge 3'teki frekans matrisinin her bir hücresinde yer alan değer, sütundaki yöntemin satırdaki yöneme göre tercih edilme sayısını göstermektedir. Örneğin A yöntemi B yöntemine tercih eden kişi sayısı 243 iken B yöntemi A yöntemine tercih eden kişi sayısı 201'dir. Daha açık bir ifade ile 243 kişi kendilerinin kısa yanıtlı açık uçlu sorulara kıyasla çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesini isterken 201 kişi ise çoktan seçmeli sorulara kıyasla kısa yanıtlı açık uçlu sorularla kendilerinin değerlendirilmesini tercih etmiştir. Bir uyarıcının kendisi ile karşılaştırılması mümkün olmadığından matris köşegeni üzerinde değer bulunmamaktadır. Ayrıca matris incelendiğinde köşegene göre simetrik olan elemanların toplamının kişi sayısının toplamını verdiği görülmektedir.

Bir sonraki adımda oranlar matrisini bulmak için frekans matrisinin her bir elemanı kişi sayısının toplamı olan 444'e bölünmüştür. Oranlar matrisi Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.

Oranlar Matrisi (P)

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.453	0.309	0.556	0.61	0.378	0.464	0.428
B	0.547		0.277	0.606	0.601	0.457	0.466	0.378
C	0.691	0.723		0.696	0.725	0.633	0.626	0.541
D	0.444	0.394	0.304		0.52	0.365	0.403	0.329
E	0.39	0.399	0.275	0.48		0.387	0.336	0.363
F	0.622	0.543	0.367	0.635	0.613		0.446	0.441
G	0.536	0.534	0.374	0.597	0.664	0.554		0.554
H	0.572	0.622	0.459	0.671	0.637	0.559	0.446	

Çizelge 4 incelendiğinde esas köşegen üstünde ve altında yer alan elemanların simetrik olduğu ve bu değerlerin toplandığında 1 sayısını verdiği görülmektedir. Oranlar matrisini ortalaması 0, standart sapması 1 olan birim normal sapmalar matrisine dönüştürmek için oranlar matrisinde yer alan elemanlara karşılık gelen z değerleri tablo yardımı ile elde edilmiştir. Oluşturulan birim normal sapmalar matrisi Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.118	-0.499	0.141	0.279	-0.311	-0.09	-0.181
B	0.118		-0.592	0.269	0.256	-0.108	-0.085	-0.311
C	0.499	0.592		0.513	0.598	0.34	0.321	0.103
D	-0.141	-0.269	-0.513		0.05	-0.345	-0.246	-0.443
E	-0.279	-0.256	-0.598	-0.05		-0.287	-0.423	-0.35
F	0.311	0.108	-0.34	0.345	0.287		-0.136	-0.148
G	0.09	0.085	-0.321	0.246	0.423	0.136		0.136
H	0.181	0.311	-0.103	0.443	0.35	0.148	-0.136	

Çizelge 5 incelendiğinde birim normal sapmalar matrisinin esas köşegenine göre simetrik olan elemanların birbirinin ters işaretlisi olduğu görülmektedir. Birim normal sapmalar matrisindeki değerler üzerinde ilgili formüller kullanılarak gerekli işlemler yapılmıştır. Böylece ayırt etme yargılarının standart sapmaları ve varyans değerleri bulunmuştur. Bulunan bu değerler Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6.

Birim Normal Sapmalar Matrisi ve Gözlemci Varyanslarının Kestirilmesi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A	0	-0.118	-0.499	0.141	0.279	-0.311	-0.09	-0.181
B	0.118	0	-0.592	0.269	0.256	-0.108	-0.085	-0.311
C	0.499	0.592	0	0.513	0.598	0.34	0.321	0.103
D	-0.141	-0.269	-0.513	0	0.05	-0.345	-0.246	-0.443
E	-0.279	-0.256	-0.598	-0.05	0	-0.287	-0.423	-0.35
F	0.311	0.108	-0.34	0.345	0.287	0	-0.136	-0.148
G	0.09	0.085	-0.321	0.246	0.423	0.136	0	0.136
H	0.181	0.311	-0.103	0.443	0.35	0.148	-0.136	0
$\sum z^2$	0.498	0.618	1.449	0.734	0.887	0.466	0.395	0.499
$K\sum z^2$	3.986	4.943	11.596	5.87	7.098	3.726	3.158	3.994
$(\sum z)$	0.779	0.453	-2.966	1.907	2.243	-0.427	-0.795	-1.194
$(\sum z)^2$	0.607	0.205	8.797	3.637	5.031	0.182	0.632	1.426
KV_j	1.838	2.177	1.673	1.494	1.438	1.883	1.589	1.603
$1/KV_j$	0.544	0.459	0.598	0.669	0.696	0.531	0.629	0.624
KC	3.368							
σ_j	0.832	0.547	1.013	1.254	1.343	0.789	1.119	1.102
σ_j^2	0.693	0.3	1.027	1.573	1.803	0.623	1.252	1.214

Çizelge 6’da görüldüğü gibi birim normal sapmalar matrisinin her bir elemanın karesinin toplamı alınmış daha sonra bu değer uyarıcı sayısı olan 8 ile çarpılmıştır. Bu değerden birim normal sapmalar matrisinin her bir sütununun toplamının karesi alınarak elde edilen sayı çıkarılmıştır. Elde edilen değerın karekökü bulunarak KVj değerleri hesaplanmıştır. Bu değer 1 sayısına bölünerek elde edilen değerler matris satırına eklenmiştir. Daha sonra uyarıcı sayısının iki katı hesaplanan bu 1/KVj değerleri toplamına bölünerek KC sabiti bulunmuştur. Son işlem olarak KC sabiti KVj satırındaki her bir elemana bölünüp elde edilen değerden 1 sayısı çıkarılarak ayırt etme yargılarının standart sapmaları bulunmuştur. Standart sapmaların kareleri alınarak ayırt etme yargılarının varyansları kestirilmiş ve matrisin en son satırına eklenmiştir.

Ayırt etme yargılarının varyansları belirlendikten sonra bu varyansların toplamaları alınmıştır. Bunun için varyanslar ikişerli şekilde toplanmış ve ilgili değerler esas köşegenin üstündeki hücelere yazılmıştır. Oluşturulan varyans toplamaları matrisi Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7.

Varyans Toplamları Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.993	1.72	2.266	2.496	1.316	1.945	1.907
B			1.327	1.873	2.103	0.923	1.552	1.514
C				2.6	2.83	1.65	2.279	2.241
D					3.376	2.196	2.825	2.787
E						2.426	3.055	3.017
F							1.875	1.837
G								2.466
H								

Çizelge 7’de yer alan her bir değerın karekökü hesaplanarak varyans toplamalarının karekökü matrisi oluşturulmuştur. Varyans toplamalarının karekökü matrisi Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8.

Varyans Toplamları Karekökü Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.996	1.311	1.505	1.58	1.147	1.395	1.381
B			1.152	1.369	1.45	0.961	1.246	1.23
C				1.612	1.682	1.285	1.51	1.497
D					1.837	1.482	1.681	1.669
E						1.558	1.748	1.737
F							1.369	1.355
G								1.57
H								

Çizelge 8'deki varyans toplamları karekökü matrisinin elemanları ile birim normal sapmalar matrisinin esas köşegeni üstünde kalan elemanlar çarpılarak S matrisi elde edilmiştir. Elde edilen değerler Çizelge 9'da verilmiştir.

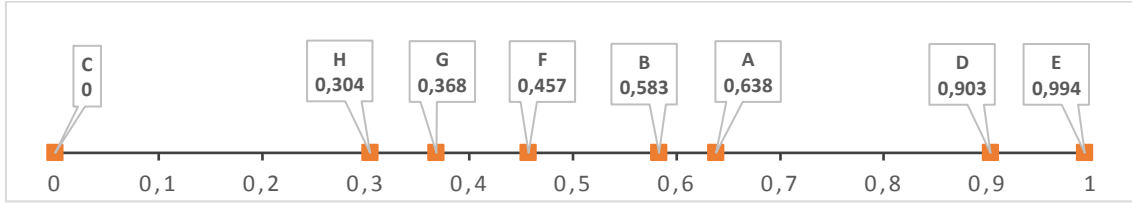
Çizelge 9.

Değerlendirme Tercihlerine İlişkin S Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.118	-0.654	0.212	0.441	-0.357	-0.126	-0.25
B	0.118		-0.682	0.368	0.371	-0.104	-0.106	-0.383
C	0.654	0.682		0.827	1.006	0.437	0.485	0.154
D	-0.212	-0.368	-0.827		0.092	-0.511	-0.414	-0.739
E	-0.441	-0.371	-1.006	-0.092		-0.447	-0.739	-0.608
F	0.357	0.104	-0.437	0.511	0.447		-0.186	-0.201
G	0.126	0.106	-0.485	0.414	0.739	0.186		0.214
H	0.25	0.383	-0.154	0.739	0.608	0.201	-0.214	
Toplam	0.852	0.418	-4.245	2.979	3.704	-0.595	-1.3	-1.813
S _j	0.107	0.052	-0.531	0.372	0.463	-0.074	-0.163	-0.227
S _c	0.638	0.583	0	0.903	0.994	0.457	0.368	0.304

Çizelge 9'da verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamlarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8'e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler S_j satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını S_j satırında

bulunan en küçük değere yani -0.531 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.531 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ölçek değeri bulunmuştur. Elde edilen ölçek değerleri Şekil 2'deki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 2. Değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 2'deki ölçek değerlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 10'da tercihlere ilişkin bu sıralama kod açıklımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 10.

Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.994	1
Doğru-yanlış Türünde Sorular (D)	0.903	2
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.638	3
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.583	4
Tamamlamalı Sorular (F)	0.457	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.368	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.304	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 10 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine eşleştirme türündeki soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok eşleştirme türündeki sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Doğru yanlış türündeki sorular yine yakın bir ölçek değeriyle eşleştirme türündeki soruları takip eden bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtlı açık uçlu sorular, tamamlamalı sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı raporlar), performans görevleri (araştırmaya dayalı sunumlar) ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin, kendilerinin öğretmenleri tarafından değerlendirilirken çoğunlukla eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorular gibi şans başarısı oldukça yüksek olan yöntemleri tercih ettikleri dikkati çekmektedir. Bu tür sorularda şans başarısının yüksek olması tercih sebebi olarak görülebilir. Yine şans başarısının önemli bir etki sağladığı çoktan seçmeli soruların üçüncü sırada tercih edilmesi bu olasılığı güçlendirmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu tür soruları daha basit, anlaşılır ve adil bulmaları da tercihlerinde rol oynamış olabilir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın bulguları öğrencilerin çoktan seçmeli sınavları daha basit, ilgi, çekici, anlaşılır ve adil buldukları için daha çok tercih ettiklerini göstermiştir (Zeidner, 1987). Anderson'nun (1987) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada da yine benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kısa yanıtı açık uçlu ve tamamlamalı soruları, performans görevleri ve uzun yanıtı açık uçlu sorulara tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak eğitim öğretim sürecinde bilgiyi yorumlama, gündelik yaşamla ilişkilendirme, araştırma yapma gibi zihni daha fazla çalıştıran zihinsel süreçler içeren etkinliklere yer verilmemesi görülebilir. Nitekim Biggs'in (1999) ve Gijbels ve Dochy'nin (2006) çalışmalarının bulguları bu yorumu güçlendirmektedir. Üniversite yerleştirme sınavında bu tür değerlendirme yöntemlerine yer verilmemesi de öğrencilerin diğer soru türlerine yönelmesini sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin hem okul dışında araştırma yapmak ve çalışmak zorunda olmaları hem de yaptıkları çalışmalarını sınıf önünde sunmak zorunda olmaları performans görevlerini daha az tercih etmelerinin sebepleri arasında sayılabilir. Doğan (2016), üniversite öğrencilerinin değerlendirme tercihlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin daha çok çoktan seçmeli ve doğru yanlış türündeki sorulara yöneldiğini belirlemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular bu anlamda araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İKY ile Ölçek Değerlerinin Sınıf Düzeyine Göre Belirlenmesi

Bu araştırmanın ikinci sorusu “ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçek değerleri sınıf düzeyine göre nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt oluşturmak üzere öncelikle her bir sınıf düzeyi için Thurstone ikili karşılaştırma kanununun V. hal denklemi ile ölçekleme yapılmıştır. Daha sonra V. Hal denkleminin varsayımlarını test etmek, katılımcıların verdikleri yanıtların

uyumluluk derecesini yoklamak için ortalama hata miktarı bulunmuştur. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile sınanmıştır.

9. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

9. sınıf öğrencilerine uygulanan DTİKF'ndan elde edilen verilere göre her bir uyarıcıya ilişkin frekanslar belirlenmiş ve frekans matrisi oluşturulmuştur. Belirlenen frekanslar Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11.

9. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		47	41	74	80	50	53	46
B	63		37	72	76	63	59	44
C	69	73		80	83	69	72	57
D	36	38	30		66	45	47	36
E	30	34	27	44		45	35	43
F	60	47	41	65	65		44	51
G	57	51	38	63	75	66		61
H	64	66	53	74	67	59	49	

Çizelge 11'deki frekans matrisinin her bir hücresinde yer alan, sütundaki yöntemin satırdaki yöntemle göre tercih edilme sayısını göstermektedir. Örneğin A yöntemini B yöntemine tercih eden kişi sayısı 63 iken B yöntemini A yöntemine tercih eden kişi sayısı 47'dir. Daha açık bir ifade ile 63 öğrenci kendilerinin kısa yanıtı açık uçlu sorulara kıyasla çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesini isterken 47 öğrenci ise çoktan seçmeli sorulara kıyasla kısa yanıtı açık uçlu sorularla kendilerinin değerlendirilmesini tercih etmiştir. Bir uyarıcının kendisi ile karşılaştırılması mümkün olmadığından matris köşegeni üzerinde değer bulunmamaktadır. Ayrıca matris incelendiğinde köşegene göre simetrik olan elemanların toplamının çalışmaya katılan 9. sınıf öğrenci sayısı olan 110 sayısını verdiği görülmektedir.

Bir sonraki adımda oranlar matrisini bulmak için frekans matrisinin her bir elemanı kişi sayısının toplamı olan 110'a bölünmüştür. Oranlar matrisi Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12.

9. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.427	0.373	0.673	0.727	0.455	0.482	0.418
B	0.573		0.336	0.655	0.691	0.573	0.536	0.4
C	0.627	0.664		0.727	0.755	0.627	0.655	0.518
D	0.327	0.345	0.273		0.6	0.409	0.427	0.327
E	0.273	0.309	0.245	0.4		0.409	0.318	0.391
F	0.545	0.427	0.373	0.591	0.591		0.4	0.464
G	0.518	0.464	0.345	0.573	0.682	0.6		0.555
H	0.582	0.6	0.482	0.673	0.609	0.536	0.445	

Çizelge 12 incelendiğinde esas köşegen üstünde ve altında yer alan elemanların simetrik olduğu ve bu değerlerin toplandığında 1 sayısını verdiği görülmektedir. Oranlar matrisini ortalaması 0, standart sapması 1 olan birim normal sapmalar matrisine dönüştürmek için oranlar matrisinde yer alan elemanlara karşılık gelen z değerleri tablo yardımı ile belirlenmiştir. Oluşturulan birim normal sapmalar matrisi birim normal sapmalar matrisi Çizelge 13'te gösterilmiştir.

Çizelge 13.

9. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

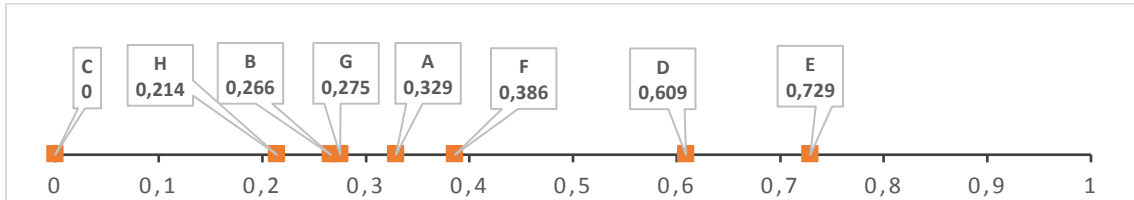
	A	B	C	D	E	F	G	H
A	0	-0.184	-0.324	0.448	0.604	-0.113	-0.045	-0.207
B	0.184	0	-0.423	0.399	0.499	0.184	0.09	-0.253
C	0.324	0.423	0	0.604	0.69	0.324	0.399	0.045
D	-0.448	-0.399	-0.604	0	0.253	-0.23	-0.184	-0.448
E	-0.604	-0.499	-0.69	-0.253	0	-0.23	-0.473	-0.277
F	0.113	-0.184	-0.324	0.23	0.23	0	-0.253	-0.09
G	0.045	-0.09	-0.399	0.184	0.473	0.253	0	0.138
H	0.207	0.253	-0.045	0.448	0.277	0.09	-0.138	0
Toplam	-0.179	-0.68	-2.809	2.06	3.026	0.278	-0.604	-1.092
S _j	-0.022	-0.085	-0.351	0.258	0.378	0.035	-0.076	-0.137
S _c	0.329	0.266	0	0.609	0.729	0.386	0.275	0.214

Çizelge 13'te verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamalarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı

uyarıcı sayısı olan 8'e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler Sj satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını Sj satırında bulunan en küçük değere yani -0.351 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.351 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ilişkin ölçek değeri bulunmuş ve bu değerler Sc satırında gösterilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.020 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 29.24, p > .05$]. Diğer bir ifade ile ölçek değerlerinin iç tutarlılığının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple III. Hal denklemine dayalı ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Guilford'a (1954) göre ortalama hata miktarının manidar bulunmaması durumunda ikili karşılaştırmalar yönteminin aksiyomlarının ve V. Hal denkleminin varsayımlarının karşılandığı kabul edilir. Bu durumda III. Hal denklemi ile ölçekleme yapılmasına ihtiyaç duyulmaz.

9. sınıf öğrencileri için V. Hal denklemine ilişkin elde edilen ölçek değerleri Şekil 3'teki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 3. 9. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 3'teki ölçek değerlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 14'te tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 14.

9. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.729	1
Doğru-yanlış Türünde Sorular (D)	0.609	2
Tamamlamalı Sorular (F)	0.386	3
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.329	4
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.275	5
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.266	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.214	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 14 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine eşleştirme türündeki soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok eşleştirme türündeki sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Yine doğru yanlış türündeki sorular, eşleştirme türündeki soruları takip eden bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla tamamlamalı sorular, çoktan seçmeli sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı raporlar), kısa yanıtlı açık uçlu sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı sunumlar) ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

10. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

10. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihleri ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Çalışmaya 10. Sınıf öğrencileri arasından 131 kişi katılmıştır. Analizler benzer şekilde 131 kişi üzerinden yapılmıştır. Her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 15, 16, 17'de verilmiştir.

Çizelge 15.

10. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		73	43	77	86	51	63	57
B	58		33	77	84	56	52	43
C	88	98		88	97	88	78	65
D	54	54	43		65	46	54	46
E	45	47	34	66		48	42	38
F	80	75	43	85	83		52	51
G	68	79	53	77	89	79		73
H	74	88	66	85	93	80	58	

Çizelge 16.

10. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.557	0.328	0.588	0.656	0.389	0.481	0.435
B	0.443		0.252	0.588	0.641	0.427	0.397	0.328
C	0.672	0.748		0.672	0.74	0.672	0.595	0.496
D	0.412	0.412	0.328		0.496	0.351	0.412	0.351
E	0.344	0.359	0.26	0.504		0.366	0.321	0.29
F	0.611	0.573	0.328	0.649	0.634		0.397	0.389
G	0.519	0.603	0.405	0.588	0.679	0.603		0.557
H	0.565	0.672	0.504	0.649	0.71	0.611	0.443	

Çizelge 17.

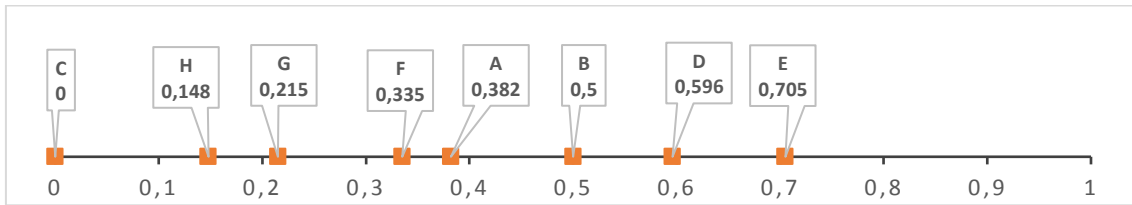
10. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.143	-0.445	0.222	0.402	-0.282	-0.048	-0.164
B	-0.143		-0.668	0.222	0.361	-0.184	-0.261	-0.445
C	0.445	0.668		0.445	0.643	0.445	0.24	-0.01
D	-0.222	-0.222	-0.445		-0.01	-0.383	-0.222	-0.383
E	-0.402	-0.361	-0.643	0.01		-0.342	-0.465	-0.553
F	0.282	0.184	-0.445	0.383	0.342		-0.261	-0.282
G	0.048	0.261	-0.24	0.222	0.465	0.261		0.143
H	0.164	0.445	0.01	0.383	0.553	0.282	-0.143	
Toplam	0.172	1.118	-2.876	1.887	2.756	-0.203	-1.16	-1.694
S _j	0.022	0.14	-0.36	0.236	0.345	-0.025	-0.145	-0.212
Sc	0.382	0.5	0	0.596	0.705	0.335	0.215	0.148

Çizelge 17’de verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamlarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8’e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler S_j satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını S_j satırında bulunan en küçük değere yani -0.360 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.360 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir

değerlendirme tercihinin ilişkin ölçek değeri bulunmuş ve bu değerler Sc satırında gösterilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.018 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 29.13, p > .05$]. Diğer bir ifade ile ölçek değerlerinin iç tutarlılığının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple III. Hal denkleminin dayalı ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. 10 sınıf öğrencileri için V. Hal denkleminin ilişkin elde edilen ölçek değerleri Şekil 4'teki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 4. 10. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 4'teki ölçek değerlerine göre 10. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 18'de tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 18.

10. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.705	1
Doğru-yanlış Türünde Sorular (D)	0.596	2
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.500	3
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.382	4
Tamamlamalı Sorular (F)	0.335	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.215	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.148	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 18 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine eşleştirme türündeki soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok eşleştirme türündeki sorularla değerlendirilmesini tercih

ettiklerini göstermektedir. Yine doğru yanlış türündeki sorular, eşleştirme türündeki soruları takip eden bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla kısa yanıtlı açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, tamamlamalı sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı raporlar), performans görevleri (araştırmaya dayalı sunumlar) ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

11. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

11. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihleri ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Çalışmaya 11.sınıf öğrencileri arasından 119 kişi katılmıştır. Analizler benzer şekilde 119 kişi üzerinden yapılmıştır. Her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 19, 20 ve 21’de verilmiştir.

Çizelge 19.

11. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		47	41	60	65	43	57	57
B	72		42	69	61	48	61	55
C	78	77		74	78	67	75	66
D	59	50	45		59	35	49	44
E	54	58	41	60		51	42	54
F	76	71	52	84	68		63	60
G	62	58	44	70	77	56		71
H	62	64	53	75	65	59	48	

Çizelge 20.

11. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.395	0.345	0.504	0.546	0.361	0.479	0.479
B	0.605		0.353	0.58	0.513	0.403	0.513	0.462
C	0.655	0.647		0.622	0.655	0.563	0.63	0.555
D	0.496	0.42	0.378		0.496	0.294	0.412	0.37
E	0.454	0.487	0.345	0.504		0.429	0.353	0.454
F	0.639	0.597	0.437	0.706	0.571		0.529	0.504
G	0.521	0.487	0.37	0.588	0.647	0.471		0.597
H	0.521	0.538	0.445	0.63	0.546	0.496	0.403	

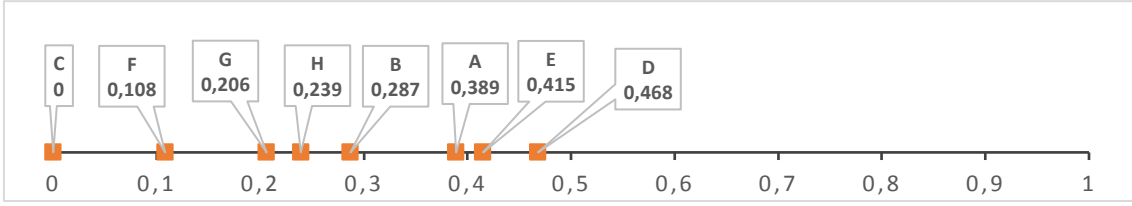
Çizelge 21.

11. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.266	-0.399	0.010	0.116	-0.356	-0.053	-0.053
B	0.266		-0.377	0.202	0.033	-0.246	0.033	-0.095
C	0.399	0.377		0.311	0.399	0.159	0.332	0.138
D	-0.010	-0.202	-0.311		-0.010	-0.542	-0.222	-0.332
E	-0.116	-0.033	-0.399	0.010		-0.179	-0.377	-0.116
F	0.356	0.246	-0.159	0.542	0.179		0.073	0.010
G	0.053	-0.033	-0.332	0.222	0.377	-0.073		0.246
H	0.053	0.095	-0.138	0.332	0.116	-0.010	-0.246	
Toplam	1.001	0.184	-2.115	1.629	1.210	-1.247	-0.460	-0.202
S _j	0.125	0.023	-0.264	0.204	0.151	-0.156	-0.058	-0.025
S _c	0.389	0.287	0	0.468	0.415	0.108	0.206	0.239

Çizelge 21’de verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamalarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8’e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler S_j satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını S_j satırında bulunan en küçük değere yani -0.264 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.2641 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ilişkin ölçek değeri bulunmuş ve bu değerler S_c satırında gösterilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.018 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 23.54$, $p > .05$]. Diğer bir ifade ile ölçek değerlerinin iç tutarlılığının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple III. Hal denklemine dayalı ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. 11. sınıf öğrencileri için V. Hal denklemine ilişkin elde edilen ölçek değerleri Şekil 5’teki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 5. 11. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 5'teki ölçek değerlerine göre 11. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 22'de tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 22.

11. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Doğru-yanlış Türünde Sorular (D)	0.468	1
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.415	2
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.389	3
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.287	4
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.239	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.206	6
Tamamlamalı Sorular (F)	0.108	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 22 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine doğru yanlış türündeki soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok doğru yanlış türündeki sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Eşleştirme türündeki sorular, doğru yanlış türündeki soruları takip eden bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtlı açık uçlu sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı sunumlar), performans görevleri (araştırmaya dayalı raporlar), tamamlamalı sorular ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

12. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

12. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihleri ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Çalışmaya 12.sınıf öğrencileri arasından 84 kişi katılmıştır. Analizler benzer şekilde 84 kişi üzerinden yapılmıştır. Her bir uyarıcıya

ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 23, 24 ve 25'te verilmiştir.

Çizelge 23.

12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		34	12	36	40	24	33	30
B	50		11	51	46	36	35	26
C	72	73		67	64	57	53	52
D	48	33	17		41	36	29	20
E	44	38	20	43		28	30	26
F	60	48	27	48	56		39	34
G	51	49	31	55	54	45		41
H	54	58	32	64	58	50	43	

Çizelge 24.

12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.405	0.143	0.429	0.476	0.286	0.393	0.357
B	0.595		0.131	0.607	0.548	0.429	0.417	0.31
C	0.857	0.869		0.798	0.762	0.679	0.631	0.619
D	0.571	0.393	0.202		0.488	0.429	0.345	0.238
E	0.524	0.452	0.238	0.512		0.333	0.357	0.31
F	0.714	0.571	0.321	0.571	0.667		0.464	0.405
G	0.607	0.583	0.369	0.655	0.643	0.536		0.488
H	0.643	0.69	0.381	0.762	0.69	0.595	0.512	

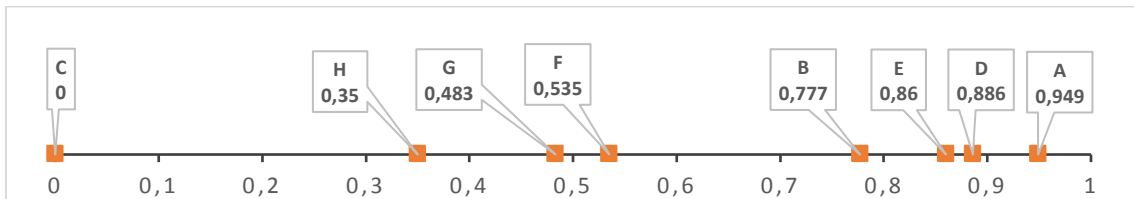
Çizelge 25.

12. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.240	-1.067	-0.179	-0.060	-0.565	-0.272	-0.366
B	0.240		-1.122	0.272	0.121	-0.179	-0.210	-0.496
C	1.067	1.122		0.834	0.713	0.465	0.335	0.303
D	0.179	-0.272	-0.834		-0.030	-0.179	-0.399	-0.713
E	0.060	-0.121	-0.713	0.030		-0.432	-0.366	-0.496
F	0.565	0.179	-0.465	0.179	0.432		-0.090	-0.240
G	0.272	0.210	-0.335	0.399	0.366	0.090		-0.030
H	0.366	0.496	-0.303	0.713	0.496	0.240	0.030	
Toplam	2.749	1.374	-4.839	2.248	2.038	-0.560	-0.972	-2.038
S _j	0.344	0.172	-0.605	0.281	0.255	-0.07	-0.122	-0.255
S _c	0.949	0.777	0	0.886	0.86	0.535	0.483	0.35

Çizelge 25’te verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamalarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8’e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler Sj satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını Sj satırında bulunan en küçük değere yani -0.605 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.605 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ölçek değeri bulunmuş ve bu değerler Sc satırında gösterilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.017 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 20.90$, $p > .05$]. Diğer bir ifade ile ölçek değerlerinin iç tutarlılığının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple III. Hal denklemine dayalı ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. 12. sınıf öğrencileri için V. Hal denklemine ilişkin elde edilen ölçek değerleri Şekil 6’daki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 6. 12. Sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 6’daki ölçek değerlerine göre 12. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 26’da tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 26.

12. Sınıf Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.949	1
Doğru-yanlış Türünde Sorular (D)	0.886	2
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.860	3
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.777	4
Tamamlamalı Sorular (F)	0.535	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.483	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.350	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 26 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine çoktan seçmeli soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Doğru yanlış ve eşleştirme türündeki sorular, çoktan seçmeli soruların ardından gelen tercihler olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla kısa yanıtlı açık uçlu sorular, tamamlamalı sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı raporlar), performans görevleri (araştırmaya dayalı sunumlar) ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ait bulgular incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri değerlendirme yöntemleri sınıf düzeylerine göre paralellik göstermektedir. Ölçek değerleri birkaç istisna dışında genel olarak birbirine benzer değerler olarak bulunmuştur. Olan farklılıkların da çalışma grubu büyüklüğünden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca 9., 10., ve 11. sınıf öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinde ilk iki sırayı eşleştirme ve doğru yanlış türü sorular alırken 12. sınıf öğrencilerinde ilk sırayı çoktan seçmeli soruların aldığı dikkat çekmektedir. 12. Sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavlarına hazırlandıkları düşünülürse bunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü üniversite giriş sınavları çoktan seçmeli soru türlerinin olduğu bir sınavdır. Dolayısıyla öğrenciler sınava hazırlanırken sürekli çoktan seçmeli soru türlerini çözmekte ve bu sorulara aşina olmaktadır. Buna karşın 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarı kaygısı ile şans başarısı oldukça yüksek olan doğru yanlış ve eşleştirme türündeki sorulara yöneldiği söylenebilir. Bütün sınıf düzeylerinde uzun yanıtlı açık uçlu soruların son tercih olarak belirlenmesi dikkat çeken bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bunun sebepleri arasında uzun yanıtlı açık uçlu soruların yoruma dayalı olması, ezber bilgiden uzak olması diğer sorulara göre çözülmesi biraz zaman alması, şans başarısı ile soruyu çözme ihtimalinin

olmaması ve objektif puanlanma kaygısı olabilir. Ayrıca performans görevlerinin tüm sınıf düzeylerinde uzun yanıtı açık uçlu sorulardan önce tercih edilmesi yine dikkat çeken önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak performans görevlerinin okullarda amacına uygun olarak kullanılmaması, öğrencilerin internetten hazır bir şekilde alabilecekleri ya da başkalarına yaptırabilecekleri ödevler olarak kullanılması görülebilir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihlerinin İKY ile Ölçek Değerlerinin Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenmesi

Bu araştırmanın üçüncü sorusu “ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile belirlenen ölçek değerleri benimsedikleri öğrenme yaklaşımına göre nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt oluşturmak üzere öncelikle öğrenciler ÖYE’nden elde edilen verilere göre derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki grup için DTİKF’ndan elde edilen veriler üzerinde Thurstone ikili karşılaştırma kanununun V. hal denklemi ile ölçekleme yapılmıştır. Daha sonra V. Hal denkleminin varsayımlarını test etmek, katılımcıların verdikleri yanıtların uyumluluk derecesini yoklamak için ortalama hata miktarı hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile sınanmıştır. Hata miktarının manidar çıkması durumunda ölçeklemeye III. Hal denklemi kullanılarak devam edilmiştir.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihleri, ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Analizler derin öğrenme yaklaşımını benimseyen 213 kişi üzerinden benzer şekilde yürütülmüştür. Her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 27, 28, 29’da verilmiştir.

Çizelge 27.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		99	74	109	126	85	95	103
B	114		67	112	120	97	97	83
C	139	146		136	135	122	117	112
D	104	101	77		110	94	91	83
E	87	93	78	103		93	74	83
F	128	116	91	119	120		94	101
G	118	116	96	122	139	119		133
H	110	130	101	130	130	112	80	

Çizelge 28.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.465	0.347	0.512	0.592	0.399	0.446	0.484
B	0.535		0.315	0.526	0.563	0.455	0.455	0.39
C	0.653	0.685		0.638	0.634	0.573	0.549	0.526
D	0.488	0.474	0.362		0.516	0.441	0.427	0.39
E	0.408	0.437	0.366	0.484		0.437	0.347	0.39
F	0.601	0.545	0.427	0.559	0.563		0.441	0.474
G	0.554	0.545	0.451	0.573	0.653	0.559		0.624
H	0.516	0.61	0.474	0.61	0.61	0.526	0.376	

Çizelge 29.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.088	-0.393	0.03	0.233	-0.256	-0.136	-0.04
B	0.088		-0.482	0.065	0.159	-0.113	-0.113	-0.279
C	0.393	0.482		0.353	0.342	0.184	0.123	0.065
D	-0.03	-0.065	-0.353		0.04	-0.148	-0.184	-0.279
E	-0.233	-0.159	-0.342	-0.04		-0.159	-0.393	-0.279
F	0.256	0.113	-0.184	0.148	0.159		-0.148	-0.065
G	0.136	0.113	-0.123	0.184	0.393	0.148		0.316
H	0.04	0.279	-0.065	0.279	0.279	0.065	-0.316	
Toplam	0.65	0.675	-1.942	1.019	1.605	-0.279	-1.167	-0.561
S _j	0.081	0.084	-0.243	0.127	0.201	-0.035	-0.146	-0.07
S _c	0.324	0.327	0	0.37	0.444	0.208	0.097	0.173

Çizelge 29’da verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret

olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamalarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8'e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler Sj satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını Sj satırında bulunan en küçük değere yani -0.243 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.243 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ölçek değeri bulunmuş ve bu değerler Sc satırında gösterilmiştir.

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.014 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olmadığı belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 30.65$, $p > .05$]. Diğer bir ifade ile ölçek değerlerinin iç tutarlılığının istenilen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple III. Hal denkleminin dayalı ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için V. Hal denkleminin ilişkin elde edilen ölçek değerleri Şekil 7'deki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 7. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 7'deki ölçek değerlerine göre derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 30'da tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 30.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.444	1
Doğru Yanlış Türünde Sorular (D)	0.370	2
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.327	3
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.324	4
Tamamlamalı Sorular (F)	0.208	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.173	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.097	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 30 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine eşleştirme türünde soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok eşleştirme türünde sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Doğru yanlış türündeki sorular, eşleştirme türünde soruların ardından gelen yakın bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla kısa yanıtlı açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, tamamlamalı sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı sunum), performans görevleri (araştırmaya dayalı rapor) ve son olarak uzun yanıtlı açık uçlu sorular takip etmektedir.

Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin doğası gereği yorumlamaya, ilişki kurmaya ve araştırmaya dayalı daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren yöntemleri ilk sıralarda tercih etmeleri gerekir. Birenbaum ve Feldman (1998) araştırma bulguları derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin açık uçlu soruları tercih etmeye meyilli olduklarını göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre ise derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin daha çok ezber dayalı hatırlama düzeyindeki becerileri ölçen soru türlerine yöneldiği görülmektedir. Bu anlamda araştırma bulguları literatür ile çelişmektedir. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin hem ortaöğretime hem de üniversiteye giriş sınavlarında daha çok çoktan seçmeli soru türleriyle karşılaşması, öğretmenlerin ders etkinlikleri ve ödevlerde üst düzey düşünme becerilerini ölçen etkinliklere yer vermemiş olması sayılabilir. Nitekim Doğan, Atmaca ve Aslan'ın (2012) araştırma bulguları bu yorumu desteklemektedir.

Öğretim etkinliklerinin ve öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve tercih ettiği değerlendirme yöntemlerini etkilediği konusunda literatürde çalışmalar mevcuttur (Gijbels ve Dochy, 2006; Hall, Ramsay ve Raven, 2004; Segers, Gijbels, ve Thurlings, 2008; Wilson ve Fowler, 2005). Bu doğrultuda

bakıldığında derin öğrenme yaklaşımına meyilli öğrenciler yapılan sınıf içi etkinlikler, öğretim yöntemleri ve yerleştirme sınavlarına hazır olma kaygısı gibi değişkenlerin etkisiyle daha yüzeysel öğrenmeleri gerektiren değerlendirme yöntemlerine yönelmiş olabilirler.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihleri, ikili karşılaştırma yöntemine göre III. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Analizler yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen 231 kişi üzerinden benzer şekilde yürütülmüştür. Bunun için öncelikle her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi ve birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 31, 32 ve 33'te verilmiştir.

Çizelge 31.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Frekans Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		102	63	138	145	83	111	87
B	129		56	157	147	106	110	85
C	168	175		173	187	159	161	128
D	93	74	58		121	68	88	63
E	86	84	44	110		79	75	78
F	148	125	72	163	152		104	95
G	120	121	70	143	156	127		113
H	144	146	103	168	153	136	118	

Çizelge 32.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		0.442	0.273	0.597	0.628	0.359	0.481	0.377
B	0.558		0.242	0.68	0.636	0.459	0.476	0.368
C	0.727	0.758		0.749	0.81	0.688	0.697	0.554
D	0.403	0.32	0.251		0.524	0.294	0.381	0.273
E	0.372	0.364	0.19	0.476		0.342	0.325	0.338
F	0.641	0.541	0.312	0.706	0.658		0.45	0.411
G	0.519	0.524	0.303	0.619	0.675	0.55		0.489
H	0.623	0.632	0.446	0.727	0.662	0.589	0.511	

Çizelge 33.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilere İlişkin Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.146	-0.604	0.246	0.327	-0.361	-0.048	-0.313
B	0.146		-0.7	0.468	0.348	-0.103	-0.06	-0.337
C	0.604	0.7		0.671	0.878	0.49	0.516	0.136
D	-0.246	-0.468	-0.671		0.06	-0.542	-0.303	-0.604
E	-0.327	-0.348	-0.878	-0.06		-0.407	-0.454	-0.418
F	0.361	0.103	-0.49	0.542	0.407		-0.126	-0.225
G	0.048	0.06	-0.516	0.303	0.454	0.126		-0.028
H	0.313	0.337	-0.136	0.604	0.418	0.225	0.028	

Birim normal sapmalar matrisinden faydalanılarak ortalama hata miktarı 0.015 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının manidarlığı ki kare testi ile yoklanmış ve manidar olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{21} = 38.47, p < .05$]. Ortalama hata miktarının manidar çıkması durumunda Guilford (1954) III. Hal denkleminin kullanılmasını önermektedir. Bu sebeple ölçekleme III. Hal denklemi kullanılarak yapılmıştır. Gözlemci varyanslarının kestirilmesinde kullanılan değerler, varyans kareleri toplamı matrisi, varyans toplamları karekökü matrisi ve S matrisi III. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek oluşturulmuştur. İlgili değerler Çizelge 34, 35, 36, 37’de verilmiştir.

Çizelge 34.

Birim Normal Sapmalar Matrisi ve Gözlemci Varyanslarının Kestirilmesi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0.146	-0.604	0.246	0.327	-0.361	-0.048	-0.313
B	0.146		-0.7	0.468	0.348	-0.103	-0.06	-0.337
C	0.604	0.7		0.671	0.878	0.49	0.516	0.136
D	-0.246	-0.468	-0.671		0.06	-0.542	-0.303	-0.604
E	-0.327	-0.348	-0.878	-0.06		-0.407	-0.454	-0.418
F	0.361	0.103	-0.49	0.542	0.407		-0.126	-0.225
G	0.048	0.06	-0.516	0.303	0.454	0.126		-0.028
H	0.313	0.337	-0.136	0.604	0.418	0.225	0.028	
$\sum z^2$	0.784	0.979	2.601	1.484	1.549	0.907	0.587	0.821
$K\sum z^2$	6.273	7.834	20.806	11.87	12.392	7.256	4.694	6.568
$(\sum Z)^2$	0.808	0.057	15.96	7.695	8.364	0.327	0.2	3.201
KV_j	2.338	2.789	2.201	2.043	2.007	2.632	2.12	1.835
$1/KV_j$	0.428	0.359	0.454	0.489	0.498	0.38	0.472	0.545
KC	4.414							
σ_j	0.888	0.583	1.005	1.16	1.199	0.677	1.082	1.405
σ_j^2	0.789	0.34	1.01	1.346	1.438	0.458	1.171	1.975

Çizelge 35.

Varyans Toplamları Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		1,129	1,799	2,135	2,227	1,247	1,96	2,764
B			1,35	1,686	1,778	0,798	1,511	2,315
C				2,356	2,448	1,468	2,181	2,985
D					2,784	1,804	2,517	3,321
E						1,896	2,609	3,413
F							1,629	2,433
G								3,146
H								

Çizelge 36.

Varyans Toplamları Karekökü Matrisi

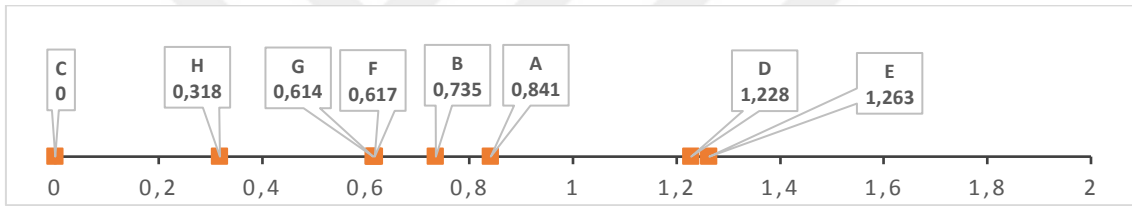
	A	B	C	D	E	F	G	H
A		1,063	1,341	1,461	1,492	1,117	1,4	1,663
B			1,162	1,298	1,333	0,893	1,229	1,522
C				1,535	1,565	1,212	1,477	1,728
D					1,669	1,343	1,587	1,822
E						1,377	1,615	1,847
F							1,276	1,56
G								1,774
H								

Çizelge 37.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerine İlişkin S Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		-0,155	-0,81	0,359	0,488	-0,403	-0,067	-0,521
B	0,155		-0,813	0,607	0,464	-0,092	-0,074	-0,513
C	0,81	0,813		1,03	1,374	0,594	0,762	0,235
D	-0,359	-0,607	-1,03		0,1	-0,728	-0,481	-1,1
E	-0,488	-0,464	-1,374	-0,1		-0,56	-0,733	-0,772
F	0,403	0,092	-0,594	0,728	0,56		-0,161	-0,351
G	0,067	0,074	-0,762	0,481	0,733	0,161		-0,05
H	0,521	0,513	-0,235	1,1	0,772	0,351	0,05	
Toplam	1,109	0,266	-5,618	4,205	4,491	-0,677	-0,704	-3,072
S _j	0,139	0,033	-0,702	0,526	0,561	-0,085	-0,088	-0,384
S _c	0,841	0,735	0	1,228	1,263	0,617	0,614	0,318

Çizelge 37’de verilen değerler incelendiğinde matrisin esas köşegenin üstünde ve altında simetrik olarak yer alan elemanların mutlak değerce birbirinin aynı ancak işaret olarak birbirine göre ters işaretli olduğu görülmektedir. Matriste sütun toplamalarının gösterilebilmesi için sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra her bir sütunun toplamı uyarıcı sayısı olan 8’e bölünmüş ve böylece ortalama z değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler Sj satırında gösterilmiştir. Ortalama z değerlerinin toplamı alındığında sıfırın elde edildiği görülmektedir. Bundan sonraki aşamada ise başlangıç noktasını Sj satırında bulunan en küçük değere yani -0.702 sayısına taşımak için bu sayının mutlak değerce eşiti olan 0.702 sayısı satırda yer alan tüm değerlere eklenmiştir. Böylece her bir değerlendirme tercihinin ölçek değeri bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler için III. Hal denkleminin elde edilen ölçek değerleri Şekil 8’deki sayı doğrusunda gösterilmiştir.



Şekil 8. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Şekil 8’deki ölçek değerlerine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sırası belirlenmiştir. Çizelge 38’de tercihlere ilişkin bu sıralama kod açılımlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Çizelge 38.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	1.263	1
Doğru Yanlış Türünde Sorular (D)	1.228	2
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.841	3
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.735	4
Tamamlamalı Sorular (F)	0.617	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.614	6
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.318	7
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0.000	8

Çizelge 38 incelendiğinde en yüksek ölçek değerine eşleştirme türünde soruların sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin en çok eşleştirme türünde sorularla değerlendirilmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Doğru yanlış türündeki sorular, eşleştirme türünde soruların ardından gelen yakın bir tercih olarak dikkat çekmektedir. Bu tercihleri sırasıyla, çoktan seçmeli sorular, kısa yanıtı açık uçlu sorular, tamamlamalı sorular, performans görevleri (araştırmaya dayalı rapor), performans görevleri (araştırmaya dayalı sunum) ve son olarak uzun yanıtı açık uçlu sorular takip etmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme ve en az çaba ile sadece sınava yönelik çalışma eğiliminde oldukları düşünüldüğünde araştırma bulgularının literatür ile örtüştüğü söylenebilir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin ilk iki sırada özellikle şans ile doğru yanıt bulma olasılığı yüksek olan soru türlerini yüksek ölçek değerleriyle tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin çaba harcamadan kolay yoldan yüksek not alma eğilimiyle ilişkilendirilebilir. Bu yaklaşıma sahip öğrenciler, çalışma stratejisi olarak bilgiyi tekrar etme ve ezberlemeyi tercih ederler (Ramsden, 1983). Öğrenmeler arası ilişki kurmazlar ve aktarma yapmazlar. Bu durum öğrencilerin kısa yanıtı açık uçlu sorular ve tamamlamalı soruları tercihlerinin sebebi olarak görülebilir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin çoktan seçmeli soruları tercih etmeye meyilli oldukları Birenbaum ve Feldman (1998) araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Bu durumda öğrencilerin üst sıralarda çoktan seçmeli soruları son sırada ise uzun yanıtı açık uçlu soruları tercih etmelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Çizelge 39'da derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihlerine ilişkin ölçek değerleri ve sıralamaları, aralarındaki farkları daha net görmek adına tek bir çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 39.

Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri		Uyarıcı Sıraları	
	Derin	Yüzeysel	Derin	Yüzeysel
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.444	1.263	1	1
Doğru Yanlış Türünde Sorular (D)	0.370	1.228	2	2
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.327	0.735	3	4
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.324	0.841	4	3
Tamamlamalı Sorular (F)	0.208	0.617	5	5
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.173	0.318	6	7
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.097	0.614	7	6
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0	0	8	8

Çizelge 39 incelendiğinde hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercih sıralamaları arasında çok büyük fark olmadığı görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler kısa yanıtlı açık uçlu soruları 3. sırada tercih ederken yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler çoktan seçmeli soruları aynı sırada tercih etmişlerdir. Bu durum çoktan seçmeli sorularda şans başarısının olması ile ilişkilendirilebilir. Bunun dışında derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler sunuma dayalı performans görevlerini, rapora dayalı performans görevlerine göre öncelikli olarak tercih etmişlerdir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin rapora dayalı performans görevlerini öncelikli tercih etmeleri onların en az çaba ve en hızlı yolu seçme eğilimiyle ilişkilendirilebilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğrencilere göre verilen ödevin ya da hazırlanan materyalin ayrıntılı olarak sınıf önünde sunulması, zaman kaybı ve bir güçlük olarak görülmüş olabilir.

Sonuç olarak her iki grup için de öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken kendilerinin daha çok alt düzey düşünme becerilerini ölçen soru türleri ile değerlendirilmelerini tercih ettikleri söylenebilir.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri

Derin öğrenme yaklaşımını üst ve alt düzeyde benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihleri, ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile

ölçeklenmiştir. Analizler derin öğrenme yaklaşımı ölçeği puanlarından üst %27'lik ve alt %27'lik gruba giren 120'şer öğrenci üzerinden benzer şekilde yürütülmüştür. Her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuş ve V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek ölçek değerleri hesaplanmıştır. Derin öğrenme yaklaşımını üst ve alt grupta benimseyen öğrencilerin tercihlerine ilişkin ölçek değerleri ve sıralamaları kod açılımlarıyla birlikte Çizelge 40'ta gösterilmiştir.

Çizelge 40.

Derin Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri		Uyarıcı Sıraları	
	Üst Düzey	Alt Düzey	Üst Düzey	Alt Düzey
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.471	0.838	1	1
Doğru Yanlış Türünde Sorular (D)	0.392	0.807	2	2
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.334	0.533	3	4
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.331	0.208	4	7
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.283	0.547	5	3
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.196	0.388	6	6
Tamamlamalı Sorular (F)	0.172	0.418	7	5
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0	0	8	8

Çizelge 40 incelendiğinde hem üst grupta hem de alt gruptaki öğrencilerde ilk iki sırayı eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki soruların aldığı görülmektedir. Üst gruptaki öğrenciler kısa yanıtlı açık uçlu soruları üçüncü sırada tercih ederken alt gruptaki öğrenciler çoktan seçmeli soruları tercih etmişlerdir. Ayrıca üst gruptaki öğrenciler sunuma dayalı performans görevlerini dördüncü sırada tercih ederken alt gruptaki öğrencilerin kısa yanıtlı açık uçlu soruları tercih etmesi dikkat çeken önemli bir farktır. Üst gruptaki öğrenciler çoktan seçmeli soruları beşinci sırada tercih ederken alt gruptaki öğrenciler tamamlamalı soruları tercih etmişlerdir. Rapora dayalı performans görevleri her iki grup için de altıncı sırada tercih edilmiştir. Yedinci sırada üst gruptaki öğrenciler tamamlamalı soruları tercih ederken alt gruptaki öğrenciler rapora dayalı performans görevlerini tercih etmişlerdir. Uzun yanıtlı açık sorular ise her iki grupta da son sırada tercih edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde derin öğrenme yaklaşımını üst ve alt düzeyde benimseyen öğrencilerin de aynı şekilde eşleştirme, doğru yanlış gibi şans başarıları

yüksek, ezbere dayalı soru türlerini üst sıralarda tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu Sabzevari, Abbaszade ve Borhani'nin (2013) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterse de derin öğrenme yaklaşımının doğası ile çelişmektedir. Bu durum eğitim sistemi, öğrenme ve öğretme ortamı, geçmiş öğrenme deneyimleri gibi öğrenmeye ilişkin değişkenlerin etkisi ile açıklanabilir. Zira bu yorumu destekleyen çalışmalar literatürde mevcuttur (Hall, Ramsay ve Raven, 2004; Wilson ve Fowler, 2005; Zeegers, 2001). Ancak sıralamalar arasındaki farklılara ayrıntılı bakıldığında, derin öğrenme yaklaşımını üst düzeyde benimseyen öğrencilerin performans görevlerini alt düzeyde benimseyenlere oranla daha üst sıralarda tercih etmeleri, çoktan seçmeli soru türlerini ise daha alt sıralarda tercih etmeleri göze çarpan ve derin öğrenme yaklaşımı ile paralellik gösteren bir bulgudur.

*Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin
Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri*

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını üst ve alt düzeyde benimseyen öğrencilerin değerlendirme tercihleri, ikili karşılaştırma yöntemine göre V. Hal denklemi ile ölçeklenmiştir. Analizler yüzeysel öğrenme yaklaşımı ölçeği puanlarından üst %27'lik ve alt %27'lik gruba giren 120'şer öğrenci üzerinden benzer şekilde yürütülmüştür. Her bir uyarıcıya ilişkin frekans matrisi, oranlar matrisi, birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuş ve V. Hal denklemi için izlenen adımlar tekrar edilerek ölçek değerleri hesaplanmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını üst ve alt grupta benimseyen öğrencilerin tercihlerine ilişkin ölçek değerleri ve sıralamaları kod açıklamalarıyla birlikte Çizelge 41'de gösterilmiştir.

Çizelge 41.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Üst ve Alt Düzeyde Benimseyen Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Değerlendirme Tercihleri	Ölçek Değerleri		Uyarıcı Sıraları	
	Üst Düzey	Alt Düzey	Üst Düzey	Alt Düzey
Doğru Yanlış Türünde Sorular (D)	0.926	0.177	1	2
Eşleştirme Türünde Sorular (E)	0.9	0.277	2	1
Çoktan Seçmeli Sorular (A)	0.708	0.171	3	3
Kısa Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (B)	0.534	0.15	4	4
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı rapor) (G)	0.492	0.07	5	6
Tamamlamalı Sorular (F)	0.413	0.045	6	7
Performans Görevleri (araştırmaya dayalı sunum) (H)	0.323	0.143	7	5
Uzun Yanıtlı Açık Uçlu Sorular (C)	0	0	8	8

Çizelge 41 incelendiğinde hem üst grupta hem de alt grupta ilk iki sırayı doğru yanlış ve eşleştirme türündeki soruların aldığı görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü sırada her iki grup için de çoktan seçmeli sorular ve kısa yanıtlı açık uçlu sorular yer almaktadır. Rapora dayalı performans görevlerini üst gruptaki öğrenciler beşinci sırada tercih ederken alt gruptaki öğrenciler sunuma dayalı performans görevlerini bu sırada tercih etmişlerdir. Tamamlamalı soruları üst gruptaki öğrenciler altıncı sırada tercih etmişlerdir. Buna karşı alt gruptaki öğrenciler aynı sıraya rapora dayalı performans görevlerini yerleştirmişlerdir. Sunuma dayalı performans görevleri üst gruptaki öğrenciler tarafından yedinci sırada tercih edilirken, tamamlamalı soruları alt gruptaki öğrenciler aynı sırada tercih etmişlerdir. Her iki grup da uzun yanıtlı açık uçlu soruları son sırada tercih etmişlerdir.

Bulgular incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımını alt ve üst düzeyde benimseyen her iki öğrenci grubunun da hatırlama düzeyindeki becerileri ölçen soru türlerine ilk sıralarda yöneldiği, yoruma ve araştırmaya dayalı soru türlerini ise son sıralarda tercih ettiği dikkati çekmektedir. Bu bulgu yüzeysel öğrenme yaklaşımının doğası ile örtüşen bir bulgudur. Zira Gijbels ve Dochy (2006) yaptığı çalışma araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Mersin’de bulunan biri Anadolu lisesi, biri fen lisesi, biri imam hatip lisesi ve biri meslek lisesi olmak üzere toplam dört devlet lisesinde öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 444 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sorularının yanıtı için Thurstone'un (1927) karşılaştırmalı yargı kanununa dayandırılan ve maddelerin, katılımcılara ikişerli şekilde verilebileceği durumlarda uygulanabilen ikili karşılaştırmalar yoluyla ölçekleme yönteminin V. ve III. Hal denklemleri kullanılmıştır.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgularda ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri belirlenmiş olup bu tercihler sıralanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ilk iki sırada daha çok hatırlatma düzeyinde davranışları ölçen, şans başarısının yüksek olduğu eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki soruları tercih ettiği görülmüştür. Yine aynı şekilde şans ile doğru yanıt bulma ihtimali olan çoktan seçmeli soru türlerini yüksek bir ölçek değeriyle tercih ettiği elde edilen diğer bir sonuçtur. Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken performans görevleri ve uzun yanıtı açık uçlu sorular gibi üst düzey zihinsel süreçleri gerektiren yöntemleri son sıralarda tercih ettiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuç; ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme, yorumlama, analitik düşünme, araştırma yapma, eleştirel düşünme, öğrendiği bilgiyi yeni durumlarla ilişkilendirme ve gündelik yaşamda kullanma gibi becerileri ölçen yöntemlerden kaçındığını buna karşın bilgiyi ezberlemeyi gerektiren hatırlama düzeyinde davranışları ölçen yöntemlere yöneldiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgularda ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçek değerleri sınıf düzeyine göre belirlenmiş olup bu tercihler sıralanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri akademik başarıları belirlenirken eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki soruları ilk iki sırada tercih ederken 12. sınıf öğrencilerinde ise bu durum farklılık göstermiştir. Buna göre 12. sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeylerinden farklı şekilde ilk tercih olarak çoktan seçmeli sorulara yer vermiştir. Bütün sınıf düzeylerinde uzun yanıtlu açık uçlu sorular son tercih olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin sınıf düzeylerine göre benzerlik gösterdiğini ve daha çok bilgi düzeyinde davranışları ölçen klasik yöntemlere yöneldiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgularda ortaöğretim öğrencilerinin benimsedikleri öğrenme yaklaşımına göre değerlendirme tercihlerinin ikili karşılaştırma yöntemine göre ölçek değerleri belirlenmiş olup bu tercihler sıralanmıştır. Araştırma bulguları hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin akademik başarıları belirlenirken tercih ettikleri yöntemlerin benzer olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin tercih ettikleri yöntemlere ilişkin ölçek değerleri farklılık göstermiş olsa da sıralamalarının genel olarak değişmediği elde edilen diğer bir sonuçtur. Derin öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin doğası gereği daha çok üst düzey zihinsel becerileri ölçen yöntemleri tercih etmeleri beklenirken yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerle benzer olarak hatırlama düzeyindeki davranışları ölçen yöntemlere yönelmeleri araştırmadan elde edilen önemli bir sonuçtur. Literatür ile çelişen bu sonuç Türkiye'deki eğitim sisteminde ciddi sorunlar olduğunu, potansiyeli olan öğrencilerin bile yüzeysel öğrenmelere yöneldiğini göstermektedir.

Öneriler

Öğretmenlere ve Karar vericilere Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları derin öğrenme yaklaşımına meyilli olan öğrencilerin bile alt düzey becerileri ölçen soru türlerine yöneldiğini göstermiştir. Literatür ile çelişen bu bulgu Türkiye'deki eğitim sisteminde ciddiye alınması gereken sorunların mevcut olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerek öğretim programlarının gerekse müfredatların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini

geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve uygulanması hususunda gerekli tedbirleri alması önerilmektedir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin farklı değerlendirme türlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken farklı türde soruları içeren karma sınav yapması öğrenci başarısının artmasına katkı sağlaması açısından faydalı olabilir. Bunun yanı sıra farklı zihinsel süreçleri ölçen soruların kullanılması öğrencilerin sadece hatırlama düzeyindeki davranışları ölçen sorulara yönelimlerini de azaltabilir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin genellikle alt düzey zihinsel süreçleri ölçen soru türlerine yöneldiklerini, özellikle 12. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerini göstermiştir. Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin yapılan geniş ölçekli sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla karşılaşmasıdır. Dolayısıyla yurt içinde yapılan geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli soru türlerinin dışında üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru yapılarına ağırlık verilmesi öğrencilerin hem derin öğrenme yaklaşımına yönelmelerine hem de üst düzey zihinsel süreçleri ölçen soru türlerini daha çok tercih etmelerine katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada ortaöğretim öğretim öğrencilerinin akademik başarıları belirlenirken hatırlama düzeyinde davranışları ölçmekle sınırlı kalan yöntemleri ilk sıralarda; yorumlama, araştırma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçen yöntemleri son sıralarda tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumun sebepleri arasında çalışma stratejileri, güdülenme ve öğrenme stratejileri, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve etkinlikler gibi birçok neden sayılabilir. Bu nedenler ve çözüm önerileri kapsamlı bir nitel araştırma ile ortaya çıkarılabilir.

Bu çalışma dört farklı okul türü ve 444 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Daha ayrıntılı bilgilerin elde edilebilmesi ve araştırma bulgularının zenginleştirilebilmesi açısından çalışma kapsamına alınacak okul türleri ve çalışma grubu genişletilebilir.

Değerlendirme tercihleri üzerinde öğrenme biçimleri, çalışma stratejileri, güdülenme ve öğrenme stratejileri gibi öğrenciye ilişkin birçok değişken etkilidir. Bu çalışmada sadece öğrenme yaklaşımları değişken olarak ele alınmıştır. Başka çalışmalarla diğer boyutların da ele alınması bu çalışmada ortaya çıkmayan bulguların elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışma lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma öğretmenler üzerinde yapıp öğrenci ve öğretmen görüşleri de alınarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu bağlamda farklı boyutlar ortaya çıkabilir.

Bu çalışma kapsamında ele alınmayan diğer değerlendirme yöntemleri dikkate alınarak benzer çalışmalar yapılması daha kapsamlı ve genel yorumların yapılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (ÖYE) kullanılmış ancak şartların sınırlılığından dolayı envanter için bir standart belirleme çalışması yapılmamıştır. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımları ile ilgili daha net bir sınıflamanın yapılabilmesi adına ÖYE üzerine bir standart belirleme çalışmasının yapılması yapılacak çalışmalar için faydalı olabilir.

Bu çalışmada kullanılan ÖYE için elde edilen güvenilirlik değerleri görece olarak düşük bulunmuştur. Ayrıca söz konusu ölçme aracının diğer çalışmalardan elde edilen geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının da çok yeterli olmadığı düşünülürse, bu aracı kullanacak araştırmacıların envanter için yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaları önerilir.

KAYNAKLAR

- Abraham, R. R., Vinod, P., Kamath, M. G., Asha, K. ve Ramnarayan K. (2008). Learning approaches of undergraduate medical students to physiology in a non-pbl- and partially pbl-oriented curriculum. *Advances in Physiology Education*, 32(1), 35-37.
- Anderson, P. S. (1987). *Comparison of Student Attitudes About Seven Formats of Educational Testing, With Emphasis on The MDT Multi-Digit Testing Technique*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Arıkan, S., Çelen, Ü., Gülleroğlu, H. D., Gültekin, S., Kilmen, S. ve Köse, İ. A. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Atmaca, S., Aslan-Yolcu, F. ve Doğan, D. (2009, 1-3 Ekim). İlköğretim Öğrencilerinin Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Benimseme Düzeylerini Etkileyen Faktörler. 18. Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir.
- Baeten, M., Dochy, F. ve Struyven, K. (2008). Students approaches to learning and assesment preferences in a portfolio- based learning environment. *Instructional Science*, 36 (5/6), 359-374.
- Bal, P. A. (2012b). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine İlişkin Ölçme Değerlendirme Tercihleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479.
- Bal, P. A. (2013). Lisans öğrencilerinin matematik dersine ilişkin değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 242-257.
- Bal, P. A. (2012a). Öğrencilerin matematik dersine ilişkin değerlendirme tercihleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 60-73.
- Beattie, V., Collins, B. ve McInnes, B. (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to learning and academic achievement of filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 164(1), 101-114.
- Beller, M. ve Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open – ended) account for gender differences in mathematics achivement? *Sex Roles*, 42 (1/2), 1-21.

- Beydoğan Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemalarının işlevi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 173, 258-269
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd edition). United Kingdom: The Society for Research into Higher Education and Open University Pres.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B. (Eds.) (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1999a). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (1999b). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and Group Differences in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266- 279.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B., Kember, D., ve Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birenbaum M. ve R. A. Feldman. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 8-16.
- Birenbaum, M. (1994). Toward adaptive assessment - the student's angle. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 239-255.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*. 33, 71-84.

- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. Segers, M., Dochy, F. ve Cascallar, E. (eds.). *Optimizing New Methods of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (pp.13-36). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *HigherEducation*, 53, 749-768.
- Birenbaum, M. ve Gutvirzt, Y. (1995). *On the relationship between assessment preferences, cognitive style, motivation and learning strategies*. Paper presented at the 11th conference of the Israeli Research Association. The Hebrew University, Jerusalem.
- Birenbaum, M. ve Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10(5), 377-404.
- Büyüköztürk, Ş. ve Gülbahar, Y. (2010). Assessment preferences of higher education students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 55-72.
- Byrne, M., Flood, B. ve Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of Irish accounting students. *Accounting Education*, 11(1), 27-42.
- Case, J. ve Marshall, D. (2004). Between deep and surface: Procedural approaches to learning in engineering education contexts. *Studies in Higher Education*, 29(5), 605-615.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cohen, V. (1995). *Relationships between assessment preferences, test anxiety, learning strategies, motivation and gender*. (Unpublished M.A. Thesis). School of Education, Tel Aviv University.
- Clarke, R. M. (1986). Students' approaches to studying in an innovative medical school: a cross sectional study. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 309-321.
- Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher education*, 10(2), 235-249.

- Çalışkan, M., Yurt, E. ve Aydın, M. (2013). Düzenlenmiş iki faktörlü öğrenme yaklaşımları envanteri'nin geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 107-121.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Doğan, C. D. (2016). Biçimlendirici değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin değerlendirme tercihleri üzerindeki etkisi: Bir ölçekleme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 413-431.
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C. D., Atmaca, S. ve Yolcu, F. A. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(1), 264-272.
- Doğan, D. ve Kutlu, Ö. (5-7 Mayıs 2010). *Değerlendirme tercihleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki: İngilizce öğretmen adayları örneği*. 2. Ulusal Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Sempozyumunda sunuldu. Mersin Eğitim Fakültesi Mersin. 5-7 Mayıs. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Doğan, D. ve Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının yeni durum belirleme yöntemlerini tercihlerinde etkili olan öğrenmeye ilişkin olan özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(2), 459-474.
- Donnon, T. ve Violato, C. (2003). Testing competing structural models of approaches to learning in a sample of undergraduate students: A confirmatory factor analysis. *Canadian Journal of School Psychology*. 18(1-2), 11-22.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Learning approaches of teacher candidates. V. National Science Mathematics Education Congress, Ankara.
- Entwistle, N. J ve Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

- Entwistle, N. ve Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. J. (1997). *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: Center for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. effects of intrinsic motivation and extrinsic text anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257
- Fry, H., Ketteridge, S. ve Marshall, S. (2003). Understanding student learning. H. Fry., S. Katteridge and S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 8-26). London: Kogan Page.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-147.
- Gijbels, D. ve Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?. *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Grandt, J. (1987). Characteristics of examinees who leave questions unanswered on the gre general test rights-only scoring. *ETS Research Report*, 87- 83, Princeton, NJ: Educational Teesting Service.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: Mc Graw-Hill.
- Güner-Kahraman, A. ve Aydoğdu, M. (2012, 27-30 Haziran). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihlerinin Belirlenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde.
- Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin türkçeye uyarlaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148-161.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. United States of America: Viacom Company.

- Hall, M., Ramsay, A. ve Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Jones, I. (1999). *Case studies of students transitioning from an alternative school back into high school* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Karaduman, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2011, 5-8 Ekim). *Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genle yeterlik algılarının belirlenmesi*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazu, İ.Y., Eroğlu, M. ve Şenol, C. (2010, 20-22 Mayıs). *İlköğretim öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği)*. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Elazığ.
- Kember, D., Biggs, J. ve Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları*. (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: NobelYayın-Dağıtım.
- Laurillard, D. (1997). Styles and approaches to problem solving. F. Marton, D. Hounsell ve N. Entwistle (Eds.), *The Experience Of Learning: Implications For Teaching and Studying In Higher Education* (pp.126-144). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Linn, R. L. ve Gronlund N. E. (1995). *Measurement assessment in teaching*. (7th ed). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Marshall, D. ve Case, J. (2007). Approaches to learning' research in higher education: A response to haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning I: -Outcome & process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning -II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

- Mayya, S., Rao, A.K. ve Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 2(4), 1-6.
- McManus, I.C., Richards, P. ve Winder, B.C. (1999). Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: Prospective longitudinal study of UK medical students. *British Medical Journal. International edition*, 319, 542-546.
- MEB, Talim ve Terbiye Genel Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.- 7.-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Minbashian, A., Huon, G. F. ve Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47,161-176.
- Morgan, C. J., Dingsdag, D. ve Saenger, H. (1998). Learning strategies for distance learners: do they help?. *Distance Education*, 19(1),142-153.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162–17.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özoğlu, S. Ç. ve Koç, N. (1995). *Çağdaş üniversitede öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Yayını, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Phillips, F. (1999). Business students' learning preferences and associated task performance. *Journal of Education for Business*, 75(1), 27-32.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). Relational perspectives on higher education teaching and learning in the science. *Studies in Science Education*, 33(1), 31-60.
- Ramsden, P. (2000). *Learning to teaching in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Ramsden, P. (1983). *The lancaster approaches to studying and course perceptions questionnaire: lecturers' handbook*. Mimeograph, educational methods unit, Oxford Polytechnic.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education*, 41(8), 754-762.

- Rhem, J. (1995). Deep/Surface approaches to learning: An introduction. *The National Teaching & Learning Forum*, 5(1), 1-5.
- Richardson, J. T. E. (1993). Gender differences in responses to the approaches to studying inventory. *Studies in Higher Education*, 18(1), 3-13.
- Sabzevari, S., Abbaszade, A. ve Borhani, F. (2013). The assessment methods and learning approaches in nursing students of Kerman University of Medical Sciences in Iran. *Creative Education*, 4(02), 160.
- Sachs, J. ve Gao, L. (2000). Item-level and subscale-level factoring of Biggs' Learning Process Questionnaire (LPQ) in a mainland Chinese Sample. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 405-418.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: age, gender and academics performance. *Educational Studies*, 22(3), 367-380.
- Sambell, K., McDowell, L. ve Brown, S. (1997). 'But is it fair?': An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. ve Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Educations*, 25(3), 309-323.
- Scouller, K. (2000). The influence of assessment method on student learning. *Australian Association for Research in Education*, 35(4), 453-472.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Seger, M., Gijbels, D., ve Thurlings, M. (2008, February). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, 34(1), 35-44.
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25- 41.
- Semerci, N. ve Yeşilyurt, E. (2010, 16-18 Mayıs). *Öğretmen adaylarının akademik başarısını değerlendirme tercihleri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Ankara.

- Senemoglu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Dogan, E., Savas, B. ve Çelik, K. (2007). *Approaches to learning and study skills of turkish and american students in colleges of education*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.
- Spencer, K. (2003). *Approaches to learning and contemporary accounting education. education in a changing environment*. Conference Proceedings.
- Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgement. *Psychological Review*, 34, 273-286.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (8. Basım). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Turgut, F., M., ve Baykul, Y. (1992). *Ölçme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tynjala, P. (1998). Traditional studying for examination constructivist learning tasks: do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-191.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Watering, G. V., Gijbels, D., Dochy, F. ve Rijt, J. V. (2008). Students' assesment preferences, perceptions of assesment and their relation ships to study results. *High Education*, 56, 645-658.
- Watkins, D. ve Hattie, J. (1981). The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Wilson, K. ve Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101.

- Wong, N. Y., Lin, W. Y. ve Watkins, D. (1996). Cross- cultural validation of models of approaches to learning: An application of confirmatory factor analysis. *Educational Psychology, 16*, 317-327.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zeinder, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The student's perspective. *Journal of Education Research, 80*, 352-358.
- Zoller, U. ve Ben-Chaim, D. (1990). Gender differences in examination-type performance test anxiety, and academic achievements in college science education -a case study. *Science Education, 74*, 597-



EKLER

Ek A. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. Soruları cevaplarken çok fazla zaman harcamayınız; çünkü ilk tepkiniz genellikle en doğrusudur. Her soruyu cevaplamamız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya yaptığımız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Cevaplama bölümünde yer alan harflerin anlamları aşağıda verilmiştir:

- 1: Bu ifade benim için asla geçerli değildir.**
- 2: Bu ifade benim için nadiren geçerlidir.**
- 3: Bu ifade benim için bazen geçerlidir.**
- 4: Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir.**
- 5: Bu ifade benim için her zaman geçerlidir.**

		1	2	3	4	5
1	Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.					
2	Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
3	Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım.					
4	Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.					
5	Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.					
6	İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.					
7	Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.					
8	Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırırım. Çünkü yapacak çok daha önemli işlerim vardır.					
9	Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.					
10	Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
11	Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.					
12	Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur.					
13	Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.					
14	Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.					
15	Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.					

16	Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17	Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18	Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.					
19	Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmaları sürekli zihnimde tekrarladığımı fark ediyorum.					
20	Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.					
21	Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman kendimi yeterli bulurum.					
22	Sınavlarda başarılı olmak için, konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum.					



Ek B. Değerlendirme Tercihleri İkili Karşılaştırma Formu

Yönerge:

Başarılarınızın belirlenmesinde çoğunlukla kullanılan 8 yöntem aşağıda verilmiştir. Size ikili olarak sunulan bu yöntemlerden, hangisini tercih ediyorsanız onun yanında bulunan kutucuğu işaretleyiniz.

Örnek 1:

Çoktan seçmeli testler Kısa yanıtı açık uçlu sorular

Örnek 1'de olduğu gibi çoktan seçmeli testleri tercih ediyorsanız yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

Örnek 2:

Çoktan seçmeli testler Kısa yanıtı açık uçlu sorular

Örnek 2'de olduğu gibi kısa yanıtı testleri tercih ediyorsanız yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

KARŞILAŞTIRILACAK ÇİFTLER

Her satırda bulunan iki yöntemden hangisini başarılarınızın belirlenmesinde kullanılmasını istiyorsanız onun yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

1.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Kısa yanıtı açık uçlu sorular
2.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Uzun yanıtı açık uçlu sorular
3.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Doğru Yanlış türündeki sorular
4.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Eşleştirme türündeki sorular
5.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Boşluk doldurma türündeki sorular
6.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)
7.	Çoktan seçmeli sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
8.	Kısa yanıtı açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Uzun yanıtı açık uçlu sorular
9.	Kısa yanıtı açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Doğru Yanlış türündeki sorular
10.	Kısa yanıtı açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Eşleştirme türündeki sorular
11.	Kısa yanıtı açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Boşluk doldurma türündeki sorular
12.	Kısa yanıtı açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)

13.	Kısa yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
14.	Uzun yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Doğru Yanlış türündeki sorular
15.	Uzun yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Eşleştirme türündeki sorular
16.	Uzun yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Boşluk doldurma türündeki sorular
17.	Uzun yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)
18.	Uzun yanıtli açık uçlu sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
19.	Doğru Yanlış türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Eşleştirme türündeki sorular
20.	Doğru Yanlış türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Boşluk doldurma türündeki sorular
21.	Doğru Yanlış türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)
22.	Doğru Yanlış türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
23.	Eşleştirme türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Boşluk doldurma türündeki sorular
24.	Eşleştirme türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)
25.	Eşleştirme türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
26.	Boşluk doldurma türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar)
27.	Boşluk doldurma türündeki sorular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)
28.	Performans görevi (araştırmaya dayalı raporlar) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Performans görevi (araştırmaya dayalı sunumlar)

Ek C. Uygulama İzin Belgeleri



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.6870482
Konu : Filiz İSNAÇ'ın
Uygulama izni

12/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ankara Üniversitesinin 10.05.2017 tarihli ve98761816-302.08.01-E.1863 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme tezli Yüksek Lisans programlı öğrencisi Filiz İSNAÇ' ın “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Değerlendirme Tercihlerinin Ölçeklenmesi” konulu talebi ile ilgili 12.05.2017 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Filiz İSNAÇ' ın söz konusu çalışmayı 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Akdeniz, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde ekli listede isimleri bulunan ortaöğretim öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Dilekçe ve Ekleri (8 sayfa)
- 2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
12/05/2017

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
15.05.2017

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Mehmet ŞİMSEKAYA-
VHKI-Canan YAŞA –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C2d5-9868-394e-9725-49df kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.6894906
Konu : Filiz İSNAÇ'ın
Tez Uygulama İzin Talebi

15.05.2017

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a)Ankara Üniversitesinin 10.05.2017 tarihli ve98761816-302.08.01-E.1863 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamının 12/05/2017 tarih ve 34776202-605.01-E.6870482 sayılı Oluru

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme tezli Yüksek Lisans programlı öğrencisi Filiz İSNAÇ' ın “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Değerlendirme Tercihlerinin Ölçeklenmesi” konulu izin incelenmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme tezli Yüksek Lisans programlı öğrencisi Filiz İSNAÇ' ın 2016-2017 eğitim öğretim yılında İlimiz Akdeniz, Toroslar ve Yenişehir ilçelerinde bulunan ekli listede isimleri bulunan ortaöğretim öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) ygulaması, uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir..

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Emre DURU
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Ek :
1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Anket Soruları (5 sayfa)
Dağıtım:
Ankara Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Akdeniz, Toroslar ve Yenişehir Kaymakamlığı
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
15.05.2017

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Sef-Mehmet SİMŞEKKAYA-
VHKI-Canan YAŞA –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eddd-c6ab-333a-a400-e5f0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Filiz İSNAÇ
İletişim Bilgileri : Yahya Günsür MTAL, Yenişehir/MERSİN
E-Posta Adresi : filiz.temel30@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Matematik	Hacettepe Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi	Devam ediyor

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Matematik Öğretmeni	Karacadağ ÇPAL, Konya	2013-2015
Matematik Öğretmeni	Yahya Günsür MTAL, Mersin	2016 – Devam ediyor

YAYIN LİSTESİ

İsnaç, F. ve Doğan, C. D. (2017). Lisansüstü öğrencilerin tez önerisi hazırlarken zorlandıkları bölümlerin ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 16-28.

Esen, Y. D., Temel, F., ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.