



**ÖĞRETMENLERİN BİÇİMLENDİRİCİ
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE
UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hatice Nur ARIN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ
VE UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Examining Teachers' Views and Practices of Formative Assessment in Terms of Various
Variables)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice Nur ARIN

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum

Ocak, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Hatice Nur ARIN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması 25/01/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Zehra Sedef KORKMAZ

Artvi Çoruh Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

25/01/2023

Aslı ıslak imzalıdır

Hatice Nur ARIN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmam konusunda beni cesaretlendiren, desteklerini benden esirgemeyen, bilgi, tecrübe ve önerilerini benimle paylaşan, kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a, Yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen ve kendilerinden ders aldığım kıymetli hocalarıma,

Sürecin en başından sonuna kadar her türlü yardımını benden esirgemeyen, daima yanımda olan kardeşim Havva ARIN ERBAY'a,

Mesleki hayatım boyunca bana hep destek olan ve bu süreçte de her türlü desteğini benden esirgemeyen, çalışmamda gerekli izinleri verip bana yardımcı olan değerli Ardıçlı Ortaokulu Müdürü Murat YILDIZ hocama,

Çalışmamda desteklerini benden esirgemeyerek veri toplamamda yardımcı olan dostlarım ve meslektaşlarım Şeyma MACİT KILIÇ, Fatmagül SOYLU, Kübra KARA ÇAMDİBİ, Alev AKKUŞ, Uluhan KURT ve tüm sevgili arkadaşlarıma,

Araştırmaya katılım sağlayarak tezimi anlamlı kılan değerli öğretmenlere,

Yaşamımın tüm dönemlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitimim boyunca da desteğini ve güvenini esirgemeyen, en büyük teşvik kaynağım olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hatice Nur ARIN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK GÖRÜŞ VE UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hatice Nur ARIN

Ocak 2023, 85 sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretim kademesi, lisans mezuniyeti, öğrenim durumu ve yerleşim birimine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem: Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezine bağlı merkez ilçelerdeki 252 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretim kademesi, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenlerine göre ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Lisans mezuniyeti değişkenine göre ölçeğin duyuşsal, tutum, öznel norm, öz yeterlik, niyet ve davranış boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamış olup ölçeğin kontrol edilebilirlik boyutunda ise anlamlı farka ulaşılmıştır.

Sonuç: Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları açısından cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretim kademesi, öğrenim durumu, yerleşim birimi değişkenlerinin önemli faktörler olmadığı belirlenmiştir. Lisans mezuniyeti değişkeninin ise öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, ölçme ve değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES ON FORMATIVE ASSESS IN TERMS OF VARIOUS VARIOUS VARIABLES

Hatice Nur ARIN

December 2022, 85 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine whether the views and practices of teachers towards formative assessment differ significantly according to gender, age, Professional seniority, teaching level, undergraduate degree, education level and settlement.

Method: The survey model was used in this study, in which the views and practices of teachers towards formative assessment were examined in terms of various variables. The sample of the study consists of 252 teachers in the central districts of Erzurum city center. In order to collect data in the research, "Personal Information Form" and "Teachers' Formative Assessment Scale Concepts and Practices" scale were used. The data obtained in the study was first tested for normality. Based on the normal distribution of the data, t-test and one-way analysis of variance were performed.

Findings: According to the research findings, no significant difference was found in any dimension of the scale according to the variables of gender, age, professional seniority, teaching level, education status and settlement of teachers' views and practices towards formative assessment. According to the undergraduate graduation variable, no significant difference was reached in the affective, attitude, subjective norm, self-efficacy, intention and behavior dimensions of the scale, but a significant difference was in the controllability.

Conclusions: As a result of the research, it was determined that the variables of gender, age, professional seniority, teaching level, education status and settlement were not important factors in terms of teachers' views and practices towards formative assessment. It was concluded that variable of undergraduate graduation significantly affected the views and practices of teachers towards formative assessment.

Keywords: education, measurement and evaluation, formative assessment

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
İKİNCİ BÖLÜM	4
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	4
Yapılandırmacılık.....	4
Değerlendirme.....	4
Yapılandırmacılık ve Değerlendirme	5
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	6
Değerlendirme Türleri.....	6
Tanılayıcı Değerlendirme	6
DüzeY Belirleyici Değerlendirme	7
Biçimlendirici Değerlendirme.....	8
Biçimlendirici Değerlendirmenin Karakteristik Özellikleri.....	10
Biçimlendirici Değerlendirme Süreci	11
Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi ve Başarı Kriterlerinin Paylaşılması	12
Öğrencilerin Öğrenmesine Dair Verilerin Toplanması.....	12
Geri Bildirim Sunma	13
Öğrencilere Öğrenmelerine Dair Sorumluluk Verme/Sunma ve Öğrencilerin Birbirlerine Öğrenme Kaynağı Olması İçin Olanak Sağlama	13

Biçimlendirici Değerlendirmenin İlkeleri	14
Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileri.....	15
Hedef Belirleme	16
Akran Değerlendirme.....	17
Öz Değerlendirme	18
Geri Bildirim	19
Öğrencilerin Değerlendirme Algısı.....	20
Öğretmenlerin Değerlendirme Algısı.....	21
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
Yöntem	40
Araştırma Yöntemi.....	40
Evren ve Örneklem	40
Veri Toplama Araçları	41
Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği.....	42
Verilerin Analizi	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	44
Bulgular	44
BEŞİNCİ BÖLÜM	52
Tartışma ve Sonuç	52
Öneriler.....	57
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	57
Uygulamaya Yönelik Öneriler	57
KAYNAKÇA	58

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Farklılıkları</i>	9
Tablo 2. <i>Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmenin Karakteristik Özellikleri</i>	10
Tablo 3. <i>Biçimlendirici Değerlendirme Sürecinde Temel Bileşenler</i>	11
Tablo 4. <i>Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	44
Tablo 5. <i>Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	44
Tablo 6. <i>Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	45
Tablo 7. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	46
Tablo 8. <i>Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	47
Tablo 9. <i>Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları</i>	48
Tablo 10. <i>Lisans Mezuniyeti Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	49
Tablo 11. <i>Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	50
Tablo 12. <i>Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Bulgular</i>	51

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ÖBTNU	: Öğretmenler için Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Tutum, Niyet ve Uygulamalar Ölçeği
ÖTMG	: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PDT	: Planlanmış Davranış Teorisi
SPSS	: Statistical Package for The Social Sciences



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Biçimlendirici değerlendirme yöntemi öğrenme esnasında öğretim aracı niteliğinde olmakla birlikte öğrenmenin ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi açısından değerlendirme aracı niteliğini de taşımaktadır. Bu sayede biçimlendirici değerlendirme, öğretim ve değerlendirme yönteminin bir arada bulunması demektir. Yapılan pek çok araştırma biçimlendirici değerlendirme yönteminin gerçekten doğru şekilde uygulanması durumunda öğrenme sürecine ciddi ölçüde fayda sağladığını göstermiştir (Ateh & Wyngowski, 2015).

Tüm bunların yanında okullarda eğitim reformlarının uygulanması zorlu ve karmaşık bir süreçtir. Öğretmenler eğitimde değişikliklerin sağlanmasında önemli role sahiptir (Carles, 2015). Öğretmenlerin eğitim felsefeleri, eğitime karşı tutumları veya inançlarından oluşan bütünlük sınıftaki davranışları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Brown, 2004). Özellikle, öğrenme yaklaşımı veya biçimsel değerlendirme uygulaması için değerlendirmenin kalitesi, büyük ölçüde öğretmenin sahip olduğu inanç, tutum ve niyetlere bağlıdır (Brown, 2012).

Biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda, sosyal yapılandırmacı öğrenme-öğretme modelinde de oldukça fayda sağlayan bir değerlendirme şeklidir (Sach, 2015). Öğretim süreci başlamadan önce ve öğretim esnasında uygulanan bu değerlendirme yöntemi, öğrencilerin yetersiz bilgi seviyeleri ile kavram yanlışlarını düzeltmek için yapılmaktadır (Black & Wiliam, 2009). Öğretim esnasında öğrenciye de öğretmene de verdiği geri dönüşler, öğrenme ve öğretim sürecinin daha verimli olacak şekilde düzenlenmesini sağlayarak öğrencinin de odaklı ilerleyişine olanak tanır (Karaman, 2019). Biçimlendirici değerlendirme öğrenme süreci içinde iki araç olarak kullanılabilir; bir öğretim aracı olmasının yanında öğrenmenin hangi ölçüde gerçekleştiğini ortaya koyan bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Bu sayede, öğretim ile değerlendirme sürecinin bütünlüğünü sağlamaktadır. Tüm bu yönleriyle bakıldığında; biçimlendirici değerlendirme yöntemi öğrenim süreci içine dâhil edildiğinde ve gerçekten etkili bir şekilde uygulanması durumunda öğrenmeye önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Ateh & Wyngowski, 2015).

Öğreticiler yönüyle bakıldığında, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci içinde çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini uygulamaları oldukça önemlidir. Fakat biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğretmenler yönünden yeterince dikkate alınmadığı,

biçimlendirici değerlendirmenin planlama ve uygulamasında yeterli zamanın ayrılmadığı söylenebilir (Bennett & Cunningham, 2009). Yapılan çok sayıda araştırmada, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmen adayları tarafından aktif ve etkili bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür (Buck vd., 2010). Bundan dolayı, genel olarak öğretmen yetiştirme programları içeriğinde öğretmen adaylarına sunulan biçimlendirici değerlendirmeye dair bilgi, beceri ve uygulamaların desteklenmesine, bunların geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Bennett & Cunningham, 2009). Öğretim sürecinde katkısı çok olan öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yönteminde dair sahip oldukları bilgi ve becerilerinin gelişiminde, bu alanda yapacakları uygulamaları en ince detayına kadar incelemeleri ve uygulamaya dair yansıtma yapmaları gerekmektedir ve bu önemlidir. Başka bir deyişle ise, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik edindikleri kuramsal bilgiler ile uygulamaya yönelik becerileri arasında bir bağlantı kurmaları önemlidir. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının girdikleri derslerde teorik olarak öğrendiklerini, pratiğe yani gerçek öğrenme ortamlarına aktarma becerilerinin yetersiz olması ve bu konuda güçlük yaşamalarıdır (Luehmann, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmaya yön verecek araştırma soruları şu şekildedir:

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları,

- a) cinsiyet
- b) yaş
- c) mesleki kıdem,
- d) öğretim kademesi,
- e) lisans mezuniyeti,
- f) öğrenim durumu ve
- g) yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirme uygulaması öğretmen öğrenci arasında devamlı iletişimi sağlaması, öğretmenin öğrencisinin durumu hakkında sürekli bilgi almasına katkısı, sadece öğrenciye değil öğretmene de verdiği sonuçlardan dolayı öğretim sürecini daha verimli hâle getirmesi, öğrencinin başarısını yükseltmesi, hem öğrenciye hem

öğretmene dersin öğretimi ile ilgili geri bildirim vermesi, öğrencilerin akranlarıyla düşüncelerini paylaşp, bu düşüncelerini sorgulama imkânı vermesi, öğretimle iç içe olup hem bir değerlendirme hem de öğretim metodu olması açısından üzerinde önemle durulması gereken bir değerlendirme türüdür. Bu eğitim öğretim sürecinde bu uygulamanın ana uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu değerlendirmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi, kendilerinin ve başkalarının bakış açısından biçimlendirici değerlendirmeye yönelik düşünceleri ve eğitim öğretim sürecinde bu değerlendirme türünü ne şekilde ne sıklıkla uyguladıklarına yönelik görüşlerinin alınması mevcut durumu gözler önüne sermesi açısından ve hem sonraki uygulamalar hem de ileride yapılacak araştırmalar noktasında yol gösterici olması açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür (Bulunuz & Bulunuz, 2013; Bulunuz vd., 2017; Doğan, 2016; Elden, 2019; Gedikli & Buldur, 2019; İnaltun & Ateş 2018; Karaman & Karaman, 2017; Kaya vd., 2020; Metin & Özmen 2010; Ozan, 2017). Karaman (2017) tarafından öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik tutum ve niyet ölçeği uyarlaması yapılmıştır. Fakat biçimlendirici değerlendirmede tüm öğretmen görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen görüşleri açısından biçimlendirici değerlendirmenin inceleneceği bu çalışma alanyazındaki boşluğu doldurması açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırı

Araştırmanın evreninin Erzurum iline bağlı merkez ilçelerdeki öğretmenlerden oluşması çalışmanın sınırını oluşturmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Biçimlendirici Değerlendirme: Öğretim ve öğrenme etkinliklerini derlemede kullanılacak geri bildirim destek olan, öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaya koyulan etkinliklerin bütünüdür (Black & William, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Yapılandırmacılık

Son 30 yılda eğitim uygulamalarını en fazla etkileyen felsefe yapılandırmacılık olmuştur. Bunun sebebi ise ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen nitelik sorunlarının çözümsüz kalmasıdır. Son dönemlerde uygulanan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, ABD ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde eğitim gören öğrencilerin de özellikle okuduğunu anlama, matematik ve fen eğitimlerindeki başarılarının diğer gelişmekte olan ülke öğrencilerine kıyasla geride kaldıklarını göstermiştir (Pisa-Schock, 2002). Ancak öğretimde yapılandırmacı yaklaşım esas alındığında öncelik öğrencinin öğrenmesine dayandığı için başarı artacaktır. Yapılandırmacılıkta sistem yeni karşılaşılan bilgilerin daha önce öğrenilmiş bilgilerle ilişki kurularak öğrenilmesi ve bu sayede daha önce bilinen konuya bağlı kalarak yeni öğrenmelerin oluşturulmasına dayanmaktadır (Thomas vd., 2005). Yapılandırmacılık ifadesi, aslında son dönemlerde eğitimde fazlaca yer alan “aktif öğrenme” ifadesiyle eş zamanlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aktif öğrenmede kuramsal temeller yapılandırmacılığa ve yine yapılandırmacılığın öğrenme alanındaki şekli olan bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır (Ün-Açıkgöz, 2003).

Değerlendirme

Eğitim sistemlerinin gelişmesi ve ilerlemesinde öğrenme öğretme sürecindeki değerlendirme faaliyetleri önemli bir role sahiptir. Değerlendirme en basit tanımıyla; öğrenci ve eğitime yönelik süreçlerde karar vermek için kullanmak amaçlı nitel ve nicel bilgilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını kapsayan bir süreçtir (Cizek, 1997).

Değerlendirme olarak genellikle yazılı ve sözlü sınavlardan elde edilen notlar aklı gelmektedir. Hatta değerlendirme kelimesi birçok yerde sınavlar ve ödevlerle eş anlamda kullanılmaktadır. Ancak bu şekilde eş anlamda kullanılması değerlendirmenin geniş çerçevesini çok basit hâle getirmektedir (Black & William, 1998). Çünkü not verme olayı değerlendirme sürecinin sadece küçük bir parçasıdır. Ancak değerlendirme oldukça geniş yelpazesi olan bir kavramdır ve Bloom taksonomisinin en üst düzeyinde yer alan ve yüksek düzey performansı gerek kılan bir süreçtir. Değerlendirmede öncelikli olan öğrencinin eksik bilgilerinin, anlam karmaşalarının, kavram yanılgılarının belirlenip bunların nicel ve nitel

özmler ile aydınlatılmasıdır. Değerlendirme ğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve ğretim sürecinde ğretim programının ve öğretimin etkinliğinin belirlenmesi, eğitim sürecine dair geniş amaçlar, öğrencilerin öğrenmeye dair motivasyonları gibi çokça amaca hizmet etmektedir (Turgut & Baykul, 2011). Değerlendirme süreci sistemattır ve öğrencilerin bilgi düzeylerini, yapabileceklerinin ne olduğunu, ilgi duyduğu alanların belirlendiği değerlendirme süreci öğrencilerin hem öğrenmeleri hem de başarılarına yönelik önemli etkilere sahiptir (Black & William, 1998).

Yapılandırmacılık ve Değerlendirme

Ölçme, herhangi bir nesnenin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını özellikle sayı sembolleri ile ifade edilmesine denir (Tekin, 2007). Turgut'a (1997) göre ise ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve bu gözlem sonucunun sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir. Okullarda ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin derse hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etme, konu ile ilgili kazanımların ğrenci yönünden ne kadarının edinildiğini böylece öğrenmenin ne derece sağlandığını belirleme, öğrenciye konu ile ilgili noksanlıklarının ne olduğunu bildirme (Özçelik, 2016) ve bir eğitim programı ya da müfredatın etkililiğini değerlendirme (Yılmaz, 2004) için yapılmaktadır. Değerlendirme ise ölçme ile elde edilen sonuçların belli bir ölçüt veya ölçütler esas alınarak ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili karar açıklamaktır (Atılgan vd., 2009). Diğer bir ifadeyle değerlendirme, ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama yapabilmedir (Büyüköztürk, 2006). Karar ne kadar doğruysa değerlendirme o kadar anlamlıdır (Özçelik, 2016).

Eğitim sürecinde değerlendirme belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını göstermek amacıyla kullanılmaktadır (İşman, 2006). Yapılandırmacılıktaki ana fikir, insan bilgisinin, iki birey arasında pasif bilgi aktarımı aracılığıyla keskin bir şekilde zıtlık oluşturan önceki öğrenmenin temeli üzerine yeni bilgi inşa edilmesidir (Demirci, 2009). Yapılandırmacı kuramda öğrencilerin kazanımları ne derece elde ettiklerini belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenir. Süreç değerlendirme araçlarının yanında geleneksel ölçme araçları da kullanılabilir (Güneş, 2012; Taşar, 2011).

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme araçlarını da kullanarak, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorularla değerlendirme yapılabilir (Göçer, 2007). Bu bağlamda, geleneksel ölçme araçlarının kullanılmasının yanında, öğretmen gözlem formları, portfolyo, öz değerlendirme formları gibi süreç değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekebilir (Ekiz, 2009; Erdoğan, 2012; Karadüz, 2009; Özçifçi, 2012). Ancak etkili bir yapılandırmacı ğretim, öğrencilerin

bildiklerini ve bilgi ile nasıl bağlantı kurduklarını göstermelerine olanak tanıyan değerlendirme biçimlerine ihtiyaç duyulması nedeniyle değerlendirme yöntemlerinde büyük düzenlemeler gerektirir. Kâğıt ve kalem testleri ve objektif testler çok az kişisel müdahale gerektirir. Bunların yerine öğrenciler günlükler, raporlar, performanslar üretebilirler. Bu ürünlerin değerlendirilmesi, kurs hedefleri ile öğrencinin öğrenmesi arasında bir bağlantı sağlayan iyi tasarlanmış yöntemlerle mümkün olabilir. Yapılandırmacılık, öğretimsel gelişimin temel biçimlendirici değerlendirme hedefini korur. Bununla birlikte, öğrenme hedefleri artık tasarım ekibinin bir parçası olarak öğrenciler tarafından belirlenmektedir (Lake & Tessmer, 1997).

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme değerlendirme faaliyetleri eğitim sistemlerinin gelişip ilerlemesinde ciddi öneme sahiptir. Bu yüzden öğretim sürecinin olmazsa olmasıdır ve bu süreç boyunca pek çok amaca hizmet eder (Turgut, 1997). Eğitim sürecinde ölçmeden bahsederken; tüm değerlendirme tekniklerinin belirli kurallara (doğru cevapları sayılması gibi) göre puanlandırılması ile çıkan sonucun sayılarla ifade edilmesini ve “ne kadar” sorusunun cevaplanması kastedilir. Değerlendirmede ise durum farklıdır; alışılmış kâğıt-kalem testlerinden performans değerlendirmelerine, otantik değerlendirmelerden öğretmen gözlemleri ile öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmelerine kadar çok sayıda farklı yöntemler ile öğrencilerin performanslarına dair fikir vermektedir. Değerlendirmede “ne kadar” sorusu değil “bireyin performansı ne kadar iyi” sorusunun cevabı aranır. Bu bağlamda değerlendirmenin tanımı; öğrencilerin performanslarına yönelik bilgilerin toplanması, bunların tanımlanması ve kullanılmasını kapsayan süreç olarak yapılabilir (Özçelik, 2011).

Değerlendirme Türleri

Değerlendirme, bilgilerin toplanmasını hedef alan bir sistemdir. Toplanan bilgiler değerlendirmenin amacına dayanmaktadır (Berry, 2008). Eğitimde değerlendirme, amacına göre üçe ayrılır: Tanılayıcı, Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirme.

Tanılayıcı Değerlendirme

Öğrencilerin herhangi bir konu veya alana ait ön bilgilerini, yanlış, eksik veya kavram yanılgılarını belirlemek için uygulanan değerlendirmedir (Keeley, 2008). Bu değerlendirme türü Türkiye’de seviye belirleme sınavı olarak adlandırılmaktadır ve çoğunlukla yabancı dil kursları ile dershanelere giden öğrencilerin başarı seviyelerine göre sınıflara ayrılmasında kullanılmaktadır. Sınav sonuçlarının bu şekilde seviyelere ayrılması öğrencilerin derse dair öğrenmelerine yönelik herhangi bir ek katkısı olmamaktadır. Oysaki tanılayıcı

değerlendirmede amaç öğretme başlamadan önce öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik olmalıdır. Eğitim öğretim sürecinin başlangıcında öğrencinin bilgi düzeyinin belirlenmesi, öğrenciyi tanıdıktan sonra ona uygun programa veya sınıfa yerleştirilmesini kapsayan değerlendirme türü tanılayıcı değerlendirme olarak tanımlanabilir. Bu durumda öğrenciyi tanımak önemlidir (Arık, 2014). Bu değerlendirme türünde amaç öğrenciye not vermek değil, öğrenciyi tanıyarak uygun yere yerleştirebilmektir (Tüysüz, 2014). Başka bir deyişle tanılayıcı değerlendirme öğrencinin var olan bilgilerinin ölçülüp onun için en uygun çalışma programının tasarlanması amacı ile gerçekleştirilir. Tanılayıcı değerlendirme bunun dışında öğrencinin öğretimden önce mevcut becerilerine dair bilgi vermesi sayesinde ön değerlendirme amacıyla da kullanılabilir (Popham, 2003). Ön değerlendirme sayesinde öğrencilerin derste daha başarılı olabilmesi adına, değerlendirme sonucunda uygun ön koşul davranışlara sahip olunmadığında yani öğrencilerde derse dair giriş davranışlarında yetersizlik bulunursa, sorunun çözümlenmesi adına telafi eğitimleri düzenlenir. Ön değerlendirme ile öğrencilerin bilgilerine dair fikir edinildiğinde derste kazandırılması hedeflenen davranışlardan zaten öğrencide kazanım varsa bu davranışlar planlanan programdan çıkarılır. Eğer derse dair hedeflerin tamamı öğrencilerde mevcutsa öğrenciler o dersten muaf olabilir (Arık, 2014).

Düzy Belirleyici Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde ise öğrencilerin herhangi bir ders sonrasında öğrencinin bu derse yönelik kazanımlara ulaşmış olup olmadığını belirlemek ve öğrenci başarısını not ile ölçmek amacıyla çoğunlukla ünite sonunda veya dönem bitiminde uygulanan sınavlardan meydana gelen bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme türünde öğrencilerin başarısı not ile ölçülür ve not derecesine göre öğrencilerin düzeyi belirlenir (Keeley, 2008). Yani düzey belirleyici değerlendirmede asıl olan öğrencilerin performanslarının belgelenmesidir. Düzey belirleyici değerlendirmenin amacı başka bir deyişle öğrencinin belirlenen hedefe ne derece ulaştığını tüm ilgililere en açık ve anlamlı şekilde sunulmasıdır (Snowman & McCown, 2015). Okullarda da en çok uygulanan değerlendirme türüdür. Okulda öğrencilerin bilgi düzeylerini notlandırma haricinde bazı mesleklere girmek ya da bir eğitim kademesine girişte öğrencileri seçmek için de kullanılabilen bir yöntemdir (Buldu & Buldu, 2010). Lisans öğretiminde uygulanan ara ve dönem sonu sınavları, ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanan yazılı veya sözlü sınavlar, öğrencilerin bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde ders başarılarını göstermek ve sıralamaya koymak amacıyla yapılan genel sınavlar bu tür değerlendirme türüne girmektedir (Tan, 2010).

Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme konusu oldukça geçmişe dayanmasına rağmen, konu üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda daha fazla artış göstermiştir. İlk ortaya çıkışından bu yana farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamaları yapılan biçimlendirici değerlendirme kavramının en çok benimsenen tanımını Black ve William (1998) yapmıştır ve öğretim ve öğrenme etkinliklerini derlemede kullanılacak geri bildirim destek olan, öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaya koyulan etkinliklerin bütünü şeklinde tanımlamışlardır. Shepard ve diğerleri (2000) yaptıkları çalışmada öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla öğretim esnasında yapılan değerlendirmedir şeklinde tanımlamışlardır. Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik çok fazla farklı tanımlar olsa da hepsinin içinde belirli ortak noktalar vardır. Bunlardan olmazsa olmaz iki nokta önemlidir. Birincisi bir biçimlendirici değerlendirme sürecinde öncelikli olarak öğretmenlere öğrencinin öğrenmesine dair bilgi verilmesi ve bu sayede öğretim sürecine katkı sağlanmasıdır. İkincisi ise bir biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğrencilere, öğretmenlerine yönelik bilgi sağlayarak, mevcut durumları ile hedefleri arasındaki farkın kapatılmasına katkı sağlayacak geri bildirim verebilmesidir (Andrade & Brookhart, 2014).

Biçimlendirici değerlendirmeyi daha iyi kavrayabilmek adına öğretim sürecinde en fazla kullanılan not verme amaçlı değerlendirme yöntemi ile kıyaslamak isabetli olacaktır. Not verme amaçlı değerlendirmede öncelik öğrencinin öğrenmesine dair fikir edinmek ve öğrenci başarısını belgelemektir (Cizek, 2010). Biçimlendirici değerlendirmede ise öncelik öğrencinin öğrenmesine yönelik delil ortaya koyma ve bu delilin ışığında öğrenciye geri bildirim verilmesi ya da öğretim sürecinde değişiklikler yapılarak öğrencinin öğrenmesini desteklemektir. Ek olarak biçimlendirici değerlendirme yönteminde öğrenci başarı düzeyini ölçmeye dair herhangi bir not sistemi olmamakla birlikte bunu belgelemek gibi bir durum da söz konusu değildir. Not verme amaçlı değerlendirme yöntemi farklı tekniklerle uygulansa da en sık kullanılanı kâğıt kalem teknikleridir. Buna benzer tekniklerde öğrenci ile öğretmen etkileşimleri genel olarak zayıftır. Değerlendirme süreci boyunca öğrenci sınav kâğıdındaki sorularla etkileşime girmektedir. Bunun dışında böyle bir değerlendirmede öğrenciler pasif kalır ve değerlendirme sürecine dâhil olamazlar, öğrencinin tek sorumluluğu sınav esnasındaki sorulara cevap vermektir (Shepard, 2000). Biçimlendirici değerlendirme yönteminde ise genel olarak öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleri ile etkileşimini sağlayan sınıf tartışmaları, soru-cevap teknikleri gibi yöntemlerden yararlanılır. Öğrenciler biçimlendirici değerlendirme sürecinde daha aktiftir ve sürecin planlanmasında öğretmenleri ile beraber hareket edebilirler. Not verme amacıyla uygulanan değerlendirme

genellikle öğrenme sürecinin belirli dönemlerinde uygulanmaktadır (Bluck & Trauth-Nare, 2009). Bu değerlendirmenin sonucundaki bilgi öğrencilere kısıtlı bir geri bildirim sunmaktadır. Bunun sebebi bu tür değerlendirme yöntemlerinden sonra öğrencilerin çoğunlukla derse dair farklı konulara geçmesi ve önceki konulara yönelik geri bildirimlerin öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemesidir. Biçimlendirici değerlendirme yöntemi planlı veya plansız olarak öğretim sürecinin tüm aşamalarında uygulanabilmektedir. Bu sayede öğrenciye verilen geri bildirimler, öğrenci zihni konu ile hâlen meşgulken verilmiş olur. Dolayısıyla öğrenciler geri bildirimlerden daha fazla faydalanabilir. Aynı durum öğretmenler için de söylenebilir. Not verme amaçlı değerlendirme yönteminde öğretmenin sonuca ulaşabilmesi için belki önceki konulara tekrar dönmesi gerekirken biçimlendirici değerlendirme yönteminde öğretmen öğretim sürecine dair alması gereken kararları ders konusu hâlen işlenirken alabilmektedir. Not verme amaçlı değerlendirme yönteminde öğrenciler genel olarak belirli kriterlere uygun olarak değerlendirilmektedirler. Bu da öğrencilerin birbiriyle kıyaslanmasına ortam oluşturmakta ve öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir (Ames, 1992). Dolayısıyla böyle bir yöntemde öğrencilerin öğrenmesi olumsuz sonuçlanmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yönteminde ise her öğrenci kendi durumuna ve hedefine göre değerlendirilmektedir. Bu sayede öğrencilerin değerlendirmeden olumsuz etkilenmesine müdahale edilmiş olunur. Not verme amaçlı değerlendirme ile biçimlendirici değerlendirme arasında bu farklardan yola çıkarak Tablo 1 oluşturulmuştur (İnaltun & Ateş, 2018).

Tablo 1. *Biçimlendirici ve Düzey Belirleyici Değerlendirmenin Farklılıkları*

Biçimlendirici Değerlendirme	Düzey Belirleyici Değerlendirme
Değerlendirme sonrasında ulaşılan bilgi öğretimi ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amaçlıdır	Değerlendirme sonrasında ulaşılan bilgi öğrencinin başarısını belgelemek amaçlıdır.
Öğrenci-öğretmen etkileşimi sık ve oldukça yüksektir	Öğrenci-öğretmen etkileşimi oldukça az ve düşüktür.
Öğrenciler yapmaları gerekenler ve öğrenmelerine dair geri bildirimleri değerlendirme boyunca her an alabilmektedir	Öğrenciler geri bildirimleri yalnızca değerlendirme sonrasında alabilmektedir.
Her öğrencinin öğrenmesi kendi gelişimine uygun olarak değerlendirilmektedir	Öğrencinin öğrenme durumu bir kritere göre değerlendirilmektedir.
Öğretim sürecinin her aşamasında planlı plansız uygulanabilmektedir	Çoğunlukla dönem sonu, yıl sonu veya ünite sonunda uygulanmaktadır.

Tablo 1. (Devamı)

Değerlendirme sonrasında öğretmenler öğretim tekniklerine dair zengin bir geri bildirim alabilmektedirler.	Değerlendirme sonrasında öğretmenler öğretim tekniklerine dair çok sınırlı geri bildirim alabilmektedirler.
--	---

Biçimlendirici Değerlendirmenin Karakteristik Özellikleri

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ile ilgili karakteristik özellikleri ile biçimlendirici değerlendirmenin hangi durumlarda düşük seviyede hangi durumların yüksek seviyede uygun olduğunu göstermek amacıyla Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmenin Karakteristik Özellikleri

Karakteristik	Düşük Düzey Biçimlendirmeye Yönelik	Yüksek Düzey Biçimlendirmeye Yönelik
Kanıtın niteliği	Genellikle objektif, standardize edilmiş	Çeşitli değerlendirmeler objektif, yapılandırılmış cevaplar, anekdotlar
Yapısı	Genellikle formel, planlanmış önceden belirlenmiş	İnformel, kendiliğinden
Katılımcılar	Öğretmen	Öğretmen ve öğrenciler
Geri bildirim	Genellikle ötelenmiş	Genellikle anlık
Uygulama zamanı	Genellikle öğretimin bitişinde	Genellikle öğretim süresince
Öğretimsel ayarlama	Genellikle katı ve önceden planlanmış	Genellikle esnek, planlanmamış
Öğretimsel görevlerin seçimi	Öğretmen tarafından	Öğretmen ve öğrenci birlikte
Öğretmen-öğrenci etkileşiminin doğası	Genellikle formel	İnformel, samimi
Öğrencinin rolü	Yok veya az	Sürece dâhil
Motivasyon türü	Genellikle dışsal	Genellikle içsel
Başarının özelliği	Dışsal faktörler	İçsel faktörler

Buna göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme tüm süreci kapsayan, öğretim süreci ile değerlendirmeyi birbirine entegre edebilen, öğrencilerin de aynı zamanda öğrenme sürecinde aktif rol aldığı, öğrencilerin tek yöntemle değil çok sayıda yöntemlerle değerlendirilmesini aynı zamanda öğrenme seviyelerinin yükselmesini sağlayan ve en önemlisi de öğrencilerin motivasyonunu artıran bir değerlendirme türüdür (Cauley & McMillan, 2010).

Biçimlendirici değerlendirme özellikleri:

- Biçimlendirici değerlendirme herhangi bir özel test değil, süreçtir.
- Sadece öğretmenler değil hem öğrenci ve hem öğretmen tarafından kullanılır.
- Biçimlendirici değerlendirme öğretim süreci boyunca devam eder.
- Biçimlendirici değerlendirme hem öğrenciler ve hem öğretmenlere geri bildirim sağlar.
- Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirimler öğrencilerin başarılarını artırmak ve öğretimsel amaçla kullanılır.

Biçimlendirici Değerlendirme Süreci

Biçimlendirici değerlendirmede en önemli konu geri bildirimdir (İnaltun & Ateş, 2018). Hattie ve Timperley (2007) en etkili geri bildirimi görebilmek adına şu üç soruya cevap verilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir; “Ne öğreneceğiz?”, “Şu an neredeyiz?”, “Hedefe nasıl ulaşabiliriz?”. Biçimlendirici değerlendirmeden kaliteli bir geri bildirim alınması adına bu sorular önemli yere sahiptir. Bu sorular sayesinde biçimlendirici değerlendirme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmenler mevcut durumlarını belirleyebilir, mevcut durumlarını öğrenmeye dair hedefleri ile karşılaştırabilir ve bu hedefe ne şekilde ulaşabileceklerine dair beraber çalışabilirler. William ve Thompson (2007) verimli bir biçimlendirici değerlendirme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için bu soruların kapsamında beş ana biçimlendirme bileşeni ortaya koymuşlardır. Bunlar; öğrencilerin öğrenmesine dair verilerin toplanması, geri bildirimde bulunulması, öğrenmeye dair hedeflerin ve başarı kriterlerinin öğrenciler ile paylaşılması, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını kendilerinin edinmesi ve öğrencileri birbirleri için bir öğrenme kaynağı olarak sunabilmesidir. Biçimlendirici değerlendirme süreci içinde bulunan bu üç soru ve beş bileşen Tablo 3’te bütün olarak verilmiştir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinin en etkili hâli için tabloda yer alan bileşenlerin beraber uygulanması tavsiye edilmektedir (William & Thompson, 2007).

Tablo 3. *Biçimlendirici Değerlendirme Sürecinde Temel Bileşenler*

Biçimlendirici değerlendirme süreci		
Ne öğreneceğiz?	Şuan neredeyiz?	Hedefe nasıl ulaşabiliriz?
Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi ve Başarı Kriterlerinin Paylaşılması	Öğrencilerin öğrenmesine dair verilerin toplanması	Geri bildirim sunma

Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi ve Başarı Kriterlerinin Paylaşılması

Öğrenci ve öğretmenin beraber “Ne öğreneceğiz” sorusu sorması biçimlendirici değerlendirme sürecini başlatmaktadır. Ders esnasında “Ne öğreneceğiz” sorusunun yöneltilmesi ile beraber öğretmen öğrencileriyle öğrenmeye dair hedeflerini belirleyip başarı kriterlerini paylaşmalıdır. Öğrenmeye dair hedeflerden bahsederken öğrencilerin bir öğrenme sürecinin sonrasında neler hakkında fikir edinebilecekleri, neler yapabilecekleri ve neyi kavrayabilecekleri anlatılmaktadır ve bunlar öğrencilerin net bir şekilde anlayabilecekleri şekilde ifade edilmektedir. Başarı kriteri ise öğrencilerin belirlenen hedefe başarılı olarak ulaştıktan sonra neler yapabileceklerinin en somut hâliyle açıklanmasıdır. İşte bu iki kavram biçimlendirici değerlendirmenin tüm süreçlerinde hem öğrenci hem öğretmen için rehber konumundadır (Cowie & Bell, 1999). Öğrencilerin öğrenme hedefleri ve başarı kriterlerinin belirlenmesinde sürece dâhil olması öğrencilerin kendi öğretim sürecine dair kendilerinin karar alabilmesini sağlarken aynı zamanda öğrenciler bu süreçte kendileri de öğrenmelerini değerlendirebilmektedir. Öğrencinin bunu kendisinin yapabilmesinin avantajı ise öğrenme sürecine motivasyon katmasıdır (Moss & Brookhart, 2010).

Öğrencilerin Öğrenmesine Dair Verilerin Toplanması

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenmesine dair verilerin toplanmasında öğrenci ve öğretmenlerin “şu an neredeyim” sorusu önemlidir. Bu sorunun cevabı öğretim sürecinde bir sonraki aşamayı planlayabilmeyi ve öğrencilere geri bildirim vermeyi sağlar (İnaltun & Ateş, 2018). Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yönelik veri edinmesi konusunda yararlanılabilecek kavram haritası, kavram karikatürü, kelime iletişim testi, soru sorma gibi pek çok teknik mevcuttur. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği teknik ise soru sormadır (Black & Harrison, 2001). Biçimlendirici değerlendirmede soru sorma tekniğindeki amaç öğrencilerin öğrenmelerine yönelik delil oluşturabilmektir. Bu yüzden bu evrede sorulan sorular öğrencileri düşünmeye sevk edecek türde olmalıdır. Bloom Taksonomisi’nde öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorular çoğunlukla daha üst bilişsel seviyede bulunan becerileri hedeflemektedir (Walsh & Sattes, 2015). Bu sorular öğrencinin işlenecek konuya dair neler hatırladığını öğrenmekten çok konuya dair farklı değişkenler arasında nasıl ilişki kurduğunu görmeyi sağlar. Bu bilgi sayesinde öğrencinin öğrenme hedefine yönelik mevcut durum belirlenirken öğrencinin öğrenmeye dair hedefine ulaşabilmesi için ne yapılabileceği de netleşmiş olur. Sürecin bu aşamasında öğretmenin göstermesi gereken iki önemli beceri mevcuttur. Birincisi öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine yönelik edindiği bilgilerde bulunan problemleri durumları çözümleyebilmesidir. İkincisi ise öğretmenin çözümlediği problemleri doğru-yanlış şeklinde sunmak yerine

öğrenmenin geliştirilebilmesi adına fırsata çevirebilmesidir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmesine dair delil edinme becerileri incelenirken çoğunlukla öğretmenlerin öğrenciye yönelttiği sorular ile öğrencilerin cevaplarına verdikleri tepkiler beraber incelenmektedir (İnaltun & Ateş, 2018).

Geri Bildirim Sunma

Geri bildirim sürecinin ilk aşaması öğrenci ve öğretmenin beraber öğrenme hedefini belirlemesidir. İkinci aşamada ise öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerine dair edindiği bulguları öğrenme hedefi ile karşılaştırmasıdır. Üçüncü aşamada karşılaştırma sonrasında öğrencilere öğrenme hedeflerini yakalayabilmeleri amacıyla geri bildirimde bulunmaktadır (Hattie & Timperley, 2007). Üç aşamadan oluşan bu süreci öğretmenler yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirebilir. Yazılı gerçekleşen geri bildirim içeriğine öğretmenlerin öğrencilerin yazılı olarak yaptığı çalışmalara verdiği geri bildirimler dâhil olmaktadır. Sözlü geri bildirim içeriğinde ise öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle beraber kurduğu diyaloglar yer almaktadır. Öğretmenler sınıf içinde çoğunlukla işlev açısından iki farklı geri bildirimde bulunmaktadır. İlk geri bildirim türü yargılayıcı geri bildirimdir. Bu geri bildirim türünde öğretici öğrencilere cevaplarının doğru ya da yanlış olduğunu belirtir. İkinci tür ise betimleyici geri bildirimdir. Bunda ise öğretici öğrenciye düşünmesini destekleyici geri bildirimler sunarken doğru ya da yanlış gibi yargılardan kaçınır. Verimli bir geri bildirim oluşması için yargılayıcı, öğrencinin öğrenmeye yönelik hedeflerini gerçekleştirebilmesi için bilgi içermeyen, öğrencinin öğrenme sürecindeki hatalarını düzelteren, öğrencinin ders konusuna yönelik düşünmesini sağlayan ve doğru zamanda verilen geri bildirimler gereklidir (Moss & Brookhart, 2010).

Öğrencilere Öğrenmelerine Dair Sorumluluk Verme/Sunma ve Öğrencilerin Birbirlerine Öğrenme Kaynağı Olması İçin Olanak Sağlama

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğrenciler kendi öğrenmelerinde diğer değerlendirme türlerine göre daha fazla sorumluluk almaktadır. Bunu sağlayan stratejilerden birisi öğrencilerin öz-değerlendirme uygulamalarını kullanmasıdır. Bu şekilde öğrenciler öğrenmelerini kendileri izleyerek veya sürecin başlangıcında belirlenen başarı kriterlerini kontrol ederek öğrenmelerine dair sorumluluk alma şansını yakalamış olurlar. Öğreticiler öğrencilerin öz değerlendirmede bulunmasına yardımcı olmak amacıyla farklı stratejilerden yararlanabilirler. Bu bağlamda bireysel veya grup çalışmalarında öğrencilerin kullanımına olanak sağlayan rubrikler geliştirebilir ve bu sürece öğrencileri de dâhil edebilirler (İnaltun & Ateş, 2018). Bunun haricinde öğrencilerin öz değerlendirme uygulamalarında verimi artırmak amacıyla bazı stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler öğrencilerin hem kendi öğrenmelerini takip edebilmesini sağlamakta hem de öğreticiler öğrencilerin öğrenmesine dair bilgi

edinmektedir. Biçimlendirici değerlendirmede bu aşamada öğrenciler birbirlerine öğrenme kaynağı olurlar. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanılan akran değerlendirme uygulaması öğrencilerin birbirleri arasında yaptıkları çalışmaları öğrenmeye dair hedefleri ve başarı kriterlerine uygun olarak değerlendirip, öğrenme hedeflerine ulaşabilmek adına önerilerde bulundukları süreçtir. Bu sayede öğrenciler birbirlerinden öğrenme olanağı bulmuş olurlar (Keeley, 2015).

Öğretim Sürecinde Bir Sonraki Evreyi Planlama

Öğrencinin öğretim öncesinde belirlediği hedeflere ulaşabilmesi biçimlendirici değerlendirmenin asıl amaçları arasındadır. Bunu başarabilmek adına bazen öğrencilere yalnızca geri bildirim vermek yeterli olmaz aynı zamanda öğretmenin öğretim planlarını geliştirmesi gerekebilir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının bir kısmı değişime dirençli olabilmektedir. Böyle bir durum karşısında öğrenciye iletilen geri bildirimlerle kavram yanılgılarının düzelmesi ve öğrencinin bu şekilde kendisinin öğrenme hedefine ulaşması oldukça zor olabilir. Bu durumda öğretmen öğretim planını öğrenci düşüncelerine uygun olarak düzenlerse öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha kolay ulaşmasına olanak sağlamış olur (Güngör & Özgür, 2009).

Biçimlendirici Değerlendirmenin İlkeleri

Biçimlendirici değerlendirmenin önemli ilkelerinden biri, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenciyi öğrenmenin merkezi olarak görmesi nedeniyle öğrencinin öğrenmesini geliştirmektir.

McAlphine (2002), biçimlendirici değerlendirmenin öğrenciye geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecine yardımcı olmak için tasarlandığını ve daha fazla çalışma için alanları vurgulamak ve dolayısıyla gelecekteki performansı iyileştirmek için kullanılabileceğini belirtmektedir.

Biçimlendirici değerlendirme ilkeleri, iyileştirme alanlarını belirlemek ve eğitim sistemleri boyunca yapıcı değerlendirme kültürlerini teşvik etmek için okulda ve politika düzeylerinde uygulanabilir. Araştırmalar, biçimlendirici değerlendirmenin yüksek öğrenci performansını teşvik etmek için en etkili stratejilerden biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenci sonuçlarının eşitliğini artırmak için de önemlidir (OECD, 2005, s. 13).

Biçimlendirici değerlendirmenin bazı ilkeleri vardır ve Değerlendirme Reform Grubu (2002, s. 2) tarafından biçimlendirici değerlendirmenin ilkeleri şu şekilde listelemiştir:

1. Biçimlendirici değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkili planlamasının bir parçası olmalıdır.
2. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanmalıdır.
3. Biçimlendirici değerlendirme, merkezi sınıf içi uygulama olarak kabul edilmelidir.
4. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenler için kilit bir mesleki beceri olarak görülmelidir.
5. Biçimlendirici değerlendirme hassas ve yapıcı olmalıdır çünkü herhangi bir değerlendirmenin duygusal bir etkisi vardır.
6. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci motivasyonunun önemini dikkate almalıdır.
7. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme hedeflerine bağlılığı ve değerlendirildikleri kriterlere ilişkin ortak bir anlayışı teşvik etmelidir.
8. Biçimlendirici değerlendirmede, öğrenciler nasıl geliştirilecekleri konusunda yapıcı rehberlik almalıdır.
9. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin kendi kendini değerlendirme kapasitesini geliştirir, böylece onlar yansıtıcı ve kendi kendini yönetebilirler.
10. Biçimlendirici değerlendirme, aşağıdakilerin tamamını tanımalıdır:

Bu ilkeler sınıflara uyarlanarak, öğretmenler olarak öğrencileri aktif şekilde sürece dâhil edebilir, özellikle öz ve akran değerlendirmeye yönelik beceriler geliştirilebilir. Son olarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına da yardımcı olabilir (Sönmez, 2013).

Biçimlendirici Değerlendirme Stratejileri

Biçimlendirici değerlendirme yardımıyla bilgi paylaşarak, öğrenci-öğretmen etkileşimi teşvik etmektedir. Biçimlendirici değerlendirme hedef merkezlidir; yani, önemli öğrenme hedeflerinin ve standartlarının başarılı bir şekilde öğretilmesine ve öğrenilmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri öğretme öğrenme sürecine dâhil edip kişisel hedefler belirleyerek ve anlamlı öğrenme için stratejiler seçerek öğrenmenin sorumluluğunu almaları için fırsatlar sunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yoluyla, öğrenciler diğer öğrencilerle değil kendileriyle rekabet etmektedirler (Hammerman, 2009).

Biçimlendirici değerlendirme etkinliklerini tasarlarlarken, öğrencilerin öğrenmesini güçlendireceğini, öğrencileri katılmaya ve katılmaya ve öğretme, öğrenim ve eğitimin bir parçası olmaya motive edeceklerini dikkate almak önemlidir (Irons, 2008). Biçimlendirici değerlendirme bir sınıf değerlendirme tekniği olarak kullanıldığında, öz değerlendirme ve

öğrenme yönetimi becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir, testleri hazırlamak için gereken süre olmadan öğrencilerin öğrendikleri hakkında yararlı bilgiler sağlayabilir ve kâğıtları okuyabilmektedir (Haugen, 1999).

Öğrenciler, kendini nasıl değerlendireceklerini ve hedefler koyacaklarını öğrenmek için öğretmenden gelen geri bildirimi kullandıklarında, kendi başarılarının sahipliğini artırır. Bu tür bir değerlendirme ortamında, öğretmenler ve öğrenciler, öğrenmeyi yargılamaktan ziyade iyileştirmek için değerlendirme bilgilerini kullanarak devam eden bir süreçte işbirliği yaparlar. Her şey, değerlendirmenin öğretmenlere ve öğrencilere zamanında, anlaşılır ve açıklayıcı geri bildirim sağlama becerisine bağlıdır.

Değerlendirmede kullanılan bir dizi biçimlendirici değerlendirme yöntemi vardır. Bu çalışmada, aşağıda belirtilen biçimlendirici değerlendirme yöntemleri ele alınmaktadır (Chappuis & Chappuis, 2007, 2008):

- Hedef belirleme
- Akran değerlendirme
- Öz değerlendirme
- Geri bildirim

Hedef Belirleme

Etkisi göz ardı edilmesine rağmen, hedef belirleme öğrencilerin eğitimdeki performanslarını iyileştirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrencileri hedef belirleme konusunda bilgilendirmek ve anlamını öğrencilere açıklamak, başlangıç için kolay bir yol olmaktadır.

Lunenburg ve Ornstein'e (2008) göre "hedefler okul organizasyonlarında davranış üzerinde önemli bir etkiye sahiptir". Hedef, davranıştan önce gelen bir uyarıcıdır. Öncül hedef, güçlendirilmiş bir yanıtla güvenilir bir şekilde eşlik ettiğinde, "ayrıt edici kontrol" elde eder ve bireyin davranışı tekrarlaması için işaret etme olasılığını artırır. Ayrıca, bir hedefe ulaşmak pekiştirici bir uyarıcı olarak işlev görebilir (Fellner & Sulzer-Azarof, 1984).

Hedef belirleme hemen hemen her modern okulda uygulanmaktadır. Hedef belirleme, daha yüksek görev performansına yol açabilmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2008). Hedef belirleme, üretim oranından işe yaramazlığa kadar çeşitli mesleki ve eğitimsel performans alanlarında iyileşmeye yardımcı olduğu için eğitimde gelecek vaat eden stratejilerden biridir (Fellner & Sulzer-Azarof, 2008).

Hedef belirleme prosedürlerinde maksimum başarı elde etmek için, öğrencilerin nasıl yaptıkları konusunda geri bildirim almaları, hedefi kabul etmeleri ve hedefe ulaşmak için

gerekli beceri ve yeteneklere sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin performansına ilişkin hedefin belirlenmesinde katılımın etkisinin daha fazla araştırılması gerekmesine rağmen, katılımcı hedeflerin istisnai bakıcılarla kullanılması tavsiye edilir ayrıca eğitim ortamlarında başarılı bir hedef belirlemeye ulaşmak için öğrencilerin hedefin gereklerini anlamaları ve hedefe ulaşmak için bağlılık göstermeye istekli olmaları gerekmektedir (Johnson & Graham, 1990).

Akran Değerlendirme

Eğitim ortamları, öğrenciler ve arkadaşları, yani akranları gibi farklı değişkenleri içerir (Sönmez, 2013). Topping (2009) akran değerlendirmesini, öğrencilerin bir ürünün seviyesini, değerini veya kalitesini veya diğer eşit statüdeki öğrencilerin performansını dikkate almaları ve belirtmeleri için bir düzenleme olarak tanımladı. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları hakkında geri bildirim sağladıkları ortak bir öğrenim biçimidir. Akran değerlendirmesi pek çok biçim alır ve sürecin farklı aşamalarında çeşitli roller üstlenen öğrencileri ve öğretmenleri içerir (Vickerman, 2009).

Biçimlendirici değerlendirmede, akran değerlendirmesi kullanılarak öğrencilerin birbirlerine öğrenmelerini planlamalarına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, iyileştirici eylem için hedef alanları belirlemelerine ve üst bilişsel ve diğer kişisel ve mesleki becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Sönmez, 2013). Akran değerlendirmesinin kullanımı son zamanlarda popülerlik kazanmıştır ve sınıfta akranlarla çalışmanın öğrenmeyi teşvik etmek için çok önemli bir araç olduğuna inanılmaktadır. Sınıftaki diğer üyelerin değerlendirilmesi bazen anonim veya yazılı veya sözlü olarak, bazen de grup hâlinde veya tüm sınıf ortamında yapılabilir (Blaz, 2008).

Değerlendirmeye akran katılımının öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Akran değerlendirmesinin özelliklerinin ve potansiyel faydalarının aşağıda listelendiği kabul edilmiştir (Irons, 2008).

1. Farklı organizasyonel ortamlarda, akran değerlendirmesinin eğitimci derecelendirmeleri ile bir korelasyona sahip olduğu düşünülmektedir.
2. Akran değerlendirmesinin kullanılmasıyla, öğrenciler başkalarının performanslarını gözlemleyerek ve performans kriterlerinin farkına vararak öğrenmeleri üzerine düşünmeye teşvik edilir.
3. Akran değerlendirmesi, öğrenciler arasında olumlu tepkiler oluşturabilir.

4. Akran değerlendirmesi ile öğrenciler arasında paylaşılan bir sorumluluk duygusu geliştirilebilir.

Akran değerlendirmesi yapıcı ve diyalogu teşvik etmede yardımcı olabilir, ancak aynı zamanda öğrencilerin değerlendirme faaliyetlerini anlamalarına, değerlendirmeden öğrenmelerine ve yapıcı ve değerli geri bildirim geliştirmelerine yardımcı olabilir (Irons, 2008). Akran değerlendirmesinin, özellikle yazma ile ilgili olarak en azından öğretmen değerlendirmesinden elde edilen kazançlar kadar iyi olan, öğrenmenin etkililiği ve kalitesinde iyileşmelerle sonuçlanabileceğine dair önemli kanıtlar vardır. Daha da önemlisi, ne değerlendirici ne de değerlendirici olarak işlev görenin kazançları vardır (Topping, 2009).

Akran değerlendirmesi sayesinde öğrenciler, bir öğrenme ortamında kendilerinden başka insanların da olduğunu fark edebilir, böylece bu akranlarının hatalarından veya başarılarından sonuç çıkarabilir ve öğrenmeye ve eğitime farklı bir bakış açısına sahip olabilirler (Sönmez, 2013).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, not verme ve utanma korkusu olmadan kişinin kendisinden geri bildirim alması için faydalı bir yoldur. Öğrenciler kendi öğrenimlerini kendi kendilerine yansıtırlar ve daha sonra daha iyi bir öğrenmeye sahip olurlar. Öz değerlendirmenin amacı, öğrenebilen öğrenciler yetiştirmektir. Öğrenciler öğretmenden bağımsız olarak yaşam boyu öğrenenler hâline gelir. Öz değerlendirme aynı zamanda öğrencileri sürekli öğrenmeye motive etmede ve öğrenme yeteneklerinde özgüven oluşturmada rol oynar (Pierce, 2002). Öğrenci öz değerlendirmesi, öğretmenleri not verme çalışmalarından kurtarmakla ilgili değildir. Öğrenci düşüncesini geliştirecek bir şekilde kullanıldığında, her ikisine de hizmet eden, son derece ilkeli bir uygulamadır. Belirli bilgi ve beceriler edinmenin yanı sıra, ödevlerin notlandırılması için bir çalışma alanında yetkin hâle getirmektedir (Sönmez, 2013). Öz değerlendirme belirli bilgi ve beceriler edinmeye ek olarak, bir çalışma alanında yetkin olmak, başkalarının performansımızı değerlendireceği standartları öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelir (Shepard, 2005).

Öğrenciler kendi katılımlarını, ilerlemelerini ve ürünlerini yazılı veya sözlü olarak değerlendirmeyi öğrenmeli ve kendilerine sorular sormalıdır (Blaz, 2008):

- Bugün ne öğrendim?
- Bitirdim mi?
- Neyi iyileştirmem gerekiyor / Neyi yaparken sorun yaşıyorum?
- İlerliyorum muyum?

- Sonra ne yapmalıyım?
- Beni ne şaşırttı?
- Hâlâ neyi merak ediyorum?
- Gelecekte neyi farklı yapacağım?

Öz değerlendirme, hem akreditasyona yol açan bir test aracı hem de kişisel kendi kendini izleme aracı olarak kullanılabilir. Öğrenciye, dil yeterliliğini belirlemek ve öğrenme stratejileri üzerinde düşünmek için anında geri bildirim sağlar. Öz değerlendirmeden elde edilecek büyük faydalar vardır, ancak dikkatlice tanıtılması gereken ve önemli bir farkındalık yaratma ve desteğin eşlik etmesi gereken bir şeydir (Gardner, 1999). Öğrenci merkezli etkinliklere ve prosedürlere odaklanan bir yöntem olduğu için, biçimlendirici değerlendirme, öğreneni eğitime dâhil eder ve kendisiyle ilgili farkındalıklarını artırır (Sönmez, 2013).

Geri Bildirim

Etkili geri bildirim, öğrencinin çalışmasını tanımlar, öğrencinin işi yapmak için kullandığı süreçle ilgili yorumlar ve bir sonraki adımda ne yapılacağına dair belirli önerilerde bulunur (Brookhart, 2008). Irons (2008), "Biçimlendirici geri bildirimin güçlü ve potansiyel olarak yapıcı bir öğrenme aracı olduğunu" belirtir.

Becerileri, anlayışı ve ustalığı geliştirmeye odaklanan ve hataları öğrenme fırsatları olarak gören öğrencilere geri bildirim özellikle etkilidir. Öğrencilere, bir içerik alanında veya bir beceri setinde sıklıkla meydana gelen belirli aykırı durumları veya hataları göstererek ve onlara göreve yaklaşımlarını nasıl ayarlayabileceklerini öğretip onların performanslarını en üst düzeye çıkarmaya yardım eder. Öğrenmedeki ilerlemeleri hakkında geri bildirim, öğrencilere kendileri için umut ve olumlu beklentiler verir (Cauley & McMillan, 2010). Biçimlendirici değerlendirme ve biçimlendirici geri bildirim, olumlu öğrenci öğrenme fırsatları sağlamalı, öğrenciler ve öğretmenler arasında diyalog ve söylemi teşvik etmeli, öğrenci öğrenme deneyimini geliştirmeli ve öğrenciler için bilgi sağlamalıdır (Irons, 2008). İyi bir geri bildirim uygulaması, öğrencilerin kendi performanslarını kendi kendilerine düzenleme kapasitelerini güçlendirebilecek bir değerlendirme aracıdır (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Ek olarak iyi geri bildirim uygulaması;

1. İyi performansın ne olduğunu netleştirmeye yardımcı olur (hedefler, kriterler).
2. Kendi kendini değerlendirmenin (yansıma) gelişimini kolaylaştırır.
3. Öğrencilere öğrenmeleri hakkında yüksek kaliteli bilgiler sunar.

4. Öğrenme etrafında öğretmen ve akran diyalogunu teşvik eder.
5. Olumlu motivasyonel inançları ve öz saygıyı teşvik eder.
6. Mevcut ve mevcut arasındaki boşluğu kapatmak için fırsatlar sağlar.
7. Şekillendirmeye yardımcı olmak için kullanılabilecek öğretmenlere bilgi sağlar (Chappuis & Chappuis, 2007, 2008).

Etkili tanımlayıcı geri bildirim, amaçlanan öğrenmeye odaklanır, belirli güçlü yönleri tanımlar, iyileştirilmesi gereken alanlara işaret eder, öğrencilerin şu an bulundukları yer ile olmaları gereken yer arasındaki boşluğu kapatmak için alabilecekleri bir eylem rotası önerir, öğrencinin bir seferde uygulayabileceği düzeltici geri bildirim miktarını dikkate alır ve öğrencilerin kendilerini değerlendirdiklerinde katılacakları düşünme türlerini modeller.

Bu nedenle geri bildirim sayesinde öğrenciler (Clark, 2011);

- a) farklı derecelerde benzersizlikteki benzer problemlere genelleştirilebilen meta-bilişsel stratejilere odaklanan bir süreçte yer alırlar,
- b) kendi düşünceleri hakkında düşünme çabalarında desteklenirler,
- c) önceki performansları, mevcut anlayışları ve açıkça tanımlanmış başarı kriterleri arasındaki ilişkiyi anlamak ve
- d) kendi öğrenmelerinin sahipleri olarak etkinleştirilirler.

Sınıflarımızda geri bildirim uygulamaları kullanarak öğrencilerimizi bu sürece dâhil edebilir, öğrenmeleri hakkında düşünmelerine yardımcı olabilir ve onları öğretim ve öğrenim sırasında etkinleştirebiliriz (Sönmez, 2013).

Öğrencilerin Değerlendirme Algısı

Öğretmenlerin eğitimde kullandıkları ölçme yöntemleri son yıllarda oldukça genişledi. Çoktan seçmeli sınav ve geleneksel değerlendirme, bu yeni yöntemler -portfolyolar, öz ve akran değerlendirme, geri bildirim- yaygınlaşmadan önce en popüler ve en çok kullanılan değerlendirme türleri olmuştur (Sambell vd., 1997).

Araştırmalar, öğrenciler tarafından en çok algılanan değerlendirme yöntemlerinin çoktan seçmeli ve kompozisyonlu sınavlar olduğunu ortaya koymakta ve yine bu konuda içgörü sağlamak için yapılan çalışmalar, öğrencilerin genel olarak amacının bir metnin veya bir metnin anlamını anlamamak olduğunu açıkça göstermektedir. Ödev vermek, ancak verilen görevin gereklerini yerine getirerek mümkün olduğunca yüksek not almaktır (Struyven vd., 2005). Öğrenciler materyali öğrenmek yerine metin veya ödevle başa çıkmaktadırlar ve

amaçları akademik amaçlarla mümkün olan en yüksek puanları elde etmek olduğu için çoğunlukla çoktan seçmeli sınavları daha uygun olarak tercih ederler (Chen & Hoshower, 2003; Struyven vd., 2005). Bu nedenle, görevlerini ayrıntılı olarak inceler, ezberlemeye çalışırlar. Öğrencilerin yaşamında önemli bir parçayı oluşturan değerlendirme, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Brooks & Brooks, 1999). Öğrencinin öğrenmesinin doğası, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımıyla çok yakından ilgilidir (Struyven vd., 2005). Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif iseler, yani kendi öğrenmelerinin kalitesini izleyebilmeleri ve bunun farkında olmaları koşuluyla, değerlendirme biçimlendirici değerlendirme hâline gelir ve sonra öğrenmede gelişme olacaktır (Maclellan, 2001).

Öğretmenlerin Değerlendirme Algısı

Öğretmenlerin değerlendirme türü seçimi genellikle öğrenme ve öğretme konusundaki inançları, yılların öğretme deneyimi, çalıştıkları okul türü ve öğrencilerinin özellikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Sach, 2012). Öğretmenlerin neden belirli değerlendirme tekniklerini seçip kullandıklarının veya öğrencilerini neden resmî olarak değerlendirmemeyi seçtiklerinin nedenlerinin bir açıklamasına ihtiyacı bulunmaktadır (Hoover & Abrams, 2013).

Büyükkarcı (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme algısına olumlu sahip olduklarını ancak sınıflarında biçimlendirici değerlendirme ilkelerini etkili bir şekilde kullanamadıklarını belirterek teori ile uygulama arasındaki boşluğa ışık tutmakta ve iki ana neden ortaya koymaktadır; Birincisi aşırı kalabalık sınıflar ve ikincisi öğretmenlerin yapacak çok işlerinin olması. Benzer şekilde, çoğu öğretmenlerin daha fazla değerlendirme yapması gerektiğine inanırken, yapmamalarının bazı iyi nedenleri var gibi görünmektedir. Öğretmenlerin genellikle zor koşullar altında çalışmakta ve bildikleri tüm teknikleri kullanmalarını engelleyen birçok sorunun bulunduğunu kabul etmek önemlidir ve çoğu durumda öğretmenler, zaman eksikliği ve testlerin uygulanmasındaki zorluklarla ilgili şikâyetlerle değerlendirmenin yetersizliğini dile getirmektedir (Veal, 1988).

Değerlendirme, öğretmenlerin ve öğrencilerin sırasıyla öğretme ve öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olduğunda ve öğrenci yeteneklerini geçerli, güvenilir bir şekilde tanımladığında iyileşmektedir (Brown, 2008). Öğretmenler, değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenimini etkileyebileceğini bilmelidir, bu nedenle öğretmenler artık kendilerine başarıdan ziyade öğrencilerin mevcut bilgilerini test ederek veya derecelendirerek değerlendirmeyi tercih ettiklerini sormalıdır (Veal, 1988) ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri sınıf uygulamalarını şekillendirmelidir (Thomas, 2012).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çok kültürlü eğitim ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, kronolojik olarak geçmişten günümüze doğru sıralanmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okullarda ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin derse hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etme, konu ile ilgili kazanımların öğrenci yönünden ne kadarının edinildiğini böylece öğrenmenin ne derece sağlandığını belirleme, öğrenciye konu ile ilgili noksanlıklarının ne olduğunu bildirme (Özçelik, 2016) ve bir eğitim programı ya da müfredatın etkililiğini değerlendirme (Yılmaz, 2004) için yapılmaktadır. Turgut'a (1997) göre ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve bu gözlem sonucunun sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme ile elde edilen sonuçların belli bir ölçüt veya ölçütler esas alınarak ne ölçüde başarılı olduğu ile ilgili karar açıklamaktır (Atılgan vd., 2009). Karar ne kadar doğruysa değerlendirme o kadar anlamlıdır (Özçelik, 2016). Değerlendirme türlerinden biçimlendirici değerlendirmede ise notlandırma kaygısı yoktur, öğrencilerin ders sırasında kavramsal anlama becerisini destekleyen öğretimle bir bütün olan değerlendirme ve öğretim metodudur (Bulunuz & Bulunuz, 2013). Biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin ön bilgi ve kavram yanılgıları dersin işleniş biçimini şekillendirir ve öğrencilerin eksik bilgilerini gidermeyi hedefleyerek dersin süreci boyunca daima uygulanır. Öğretim esnasında yapıldığı için gerek öğrenciler olsun gerek öğretmenlere dersin öğrenme ve öğretimiyle ilgili geri bildirim verir (Black & William, 1998). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilere kendi fikirleriyle yaşatlarının fikirlerini mukayese etme ve sorgulama fırsatı doğurur. Öğrencilerin ortaya çıkan fikirleri öğretmen tarafından öğretim sürecinde geri bildirim vermede kullanılır (Bulunuz vd., 2017). Keeley'e (2008) göre biçimlendirici değerlendirme geri bildirim verme ve öğretime yön vermenin yanında, öğrencilerin bilişsel ve ileri düzey düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine de katkıda bulunur. Ek olarak biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğretmenler öğretim hızının izlenmesi, olası kavram yanılgılarının belirlenmesi, öğrenme süreci esnasında ortaya çıkacak engellere karşı önlem alınması, öğrencilerin görüş açısının farklılaşması ve geliştirilmesi adına daha fazla vakit bulunması gibi imkânlar elde edilmektedir. Bu konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde yurt içinde çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir:

Alır (2005) öğrenenlerin biçimlendirici değerlendirmeye dair sonuçlandırabilecekleri performanslarına karşı madde bazında detaylandırılmış, test bazında ise öz-referanslı, norm-referanslı ve ölçüt-referanslı sonuçların alınabildiği web tabanlı bir biçimlendirici değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Geliştirilen bu sistemin öğrenenler tarafından kabul

edilebilirlik durumu ve geri bildirimlere göre etkileşim seviyeleri incelenmiştir. Öğrenenlerin test alma durumuna yönelik biçimlendirme değerlendirme başarı gelişim düzeyleri sonuçlandırılmış ve geri bildirimler aracılığıyla etkileşim düzeyleri ortaya konmuş buna bağlı olarak da motivasyonel strateji ve üst biliş seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada özel bir ortaokulun 7.sınıftaki 56 kız ve 64 erkek olmak üzere 120 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma süreci sonrasında öğrenenlere çeşitli ölçekler uygulanmıştır (Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Web Tabanlı Değerlendirme Sistemini Kabul Ölçeği). Araştırma sonunda öğrenenlerin bu geliştirilen web tabanlı sistemi kabul durumları incelendiğinde sosyal etki, kullanın niyeti ve içerik algısının web tabanlı bu sistemin kullanma davranışını netleştirdiği gözlenmiştir. Bunun dışında ise fayda algısı, sosyal açıdan etkinliği, içerik algısı, hoş karşılanması ve kullanımının basit olması sayesinde de bu sisteme yöneldikleri sonucuna varılmıştır. Öğrenenlerin geliştirilen bu web tabanlı değerlendirmeye bağlı sistemdeki sınamalarının artmasıyla birlikte biçimlendirmeye yönelik değerlendirme başarı puanları da yükselmiştir. Geri bildirimlerle etkileşim sayıları incelendiğinde, öğrenenlerin en çok ölçüt referanslı, en az ise madde bazında ayrıntılandırılmış geri bildirimlerle etkileşimde bulundukları sonucuna varılmıştır. Öğrenenlerin geri bildirimlerle etkileşim sayıları ile motivasyonel stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında içsel hedef düzenleme ve görev değerinin geri bildirimlerin tümüyle olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuş, dışsal hedef düzenlemenin ise geri bildirimlerin tümüyle anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı gözlenmiştir. Bunların yanı sıra kullanım kolaylığı konusunda öz yeterlik algısının da etkili olduğu gözlenmiştir. Çalışma grubunun web tabanlı biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sistemindeki sınama durumları artış gösterdikçe biçimlendirmeye dair değerlendirme başarı puanlarının da yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Ökten (2009) yaptığı çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye dair düşünce, motivasyon, zayıf-güçlü yönleriyle alakalı farkındalıklarına olan etkisi incelenmiştir. Bunun dışında öğrencilerin dil yeterliği konusunda biçimlendirici değerlendirmenin etkisi ve özellikle başarısız öğrencilerdeki etkinliği detaylıca araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemi Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi Tasarım ve Konstrüksiyon Öğretmenliğine devam eden 2. sınıf öğrencileridir. Çalışma 10 öğrenci (3 kadın, 7 erkek) ile nitel ve nicel araştırma yöntemleri beraber kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminde araştırmacının kendi hazırlamış olduğu görüşme ve yansıtma sorularından yararlanılmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında öğrencilerin büyük kısmı bugüne dek sadece yazılı sınav sonuçlarına göre değerlendirmeye alınmıştır. Ancak öğrenciler bunun dışında ders içinde gösterdikleri performans ve aktif katılım durumlarının da notlara yansımaları istemişlerdir. Uygulanan biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin derse karşı

motivasyon ve tutumlarının yükseldiği ve zayıf-güçlü taraflarına yönelik farkındalık olduğu bulunmuştur. Bunun haricinde biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğrencilerin dil öğrenmeye dair görüşleri pozitif yönde değişmiştir.

Büyükkarcı (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısı ve onların değerlendirme tercihlerine, öğrenmeyi geliştirmeye katkı sağlayan biçimlendirici değerlendirmenin etkisini incelemektir. Buna göre grupların, birinci sınıf dersleri kapsamında yer alan Bağlamsal Dilbilgisi Dersinde çalışmanın uygulaması yapılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanan ve nicel-nitel yöntemlerle veri toplanan bu çalışma ile uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Aynı zamanda yüz yüze görüşmelerle gerçekleşen uygulama süreci ile öğrencilerin sınav kaygıları ve değerlendirme tercihlerinde olan değişiklikler ölçülmüştür.

Tekin (2010) yaptığı çalışmada matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Bu amaca yönelik olarak uygulama sahasında, İstanbul'daki bir ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Uygulama sürecinde veri toplama aracı olarak, matematik başarı testi ve matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılan bu araştırma 14 öğrenci deney grubu ve 13 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 27 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olarak seçilen deney grubuna veri toplama araçları uygulanmıştır. İstatistiksel analizler yoluyla incelenen araştırma verileri sonucunda biçimlendirici değerlendirmenin matematik başarısına, matematik tutumuna ve hatırlamaya olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Çalışmanın son bölümünde sonuçlar tartışılarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları göstermiştir ki; biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin sınav kaygılarında olumlu değişikliğe neden olmaktadır. Ayrıca ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlerde yer alan öğrenci değerlendirme tercihlerinin de değişmesine sebep olduğu görülmüştür.

Metin ve Özmen (2010) çalışmalarında, 2006-2007 eğitim ve öğretim dönemi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Artvin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan üçüncü sınıfta devam etmekte olan toplamda 25 öğretmen adaylarıyla ikinci yarıyılta Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi adı altında çalışılmıştır. Bu araştırma dört aşamadan oluşur. İlk aşamada öğrencilere yapılandırılmış grid, çalışma yaprağı, kavram haritası ve semantik ağ gibi öğretim materyalleri hazırlamak için ihtiyaç duyulan bilgiler verilmiştir. İkinci aşama olarak da, öğrencilerin öğretim materyalleri geliştirip sınıf ortamlarında sunmaları istenilmiştir. Üçüncü aşamada ise, öğretim materyallerini araştırmacılar incelemiş ve var olan hata ve eksik

durumlar öğrencilere geri bildirim olarak verilmiştir. Çalışmanın son aşamasında, öğrencilere verilen geri bildirimde uygun olarak hazırladıkları ödevin tekrar düzenlenip sunulması istenmiştir. Çalışma sonrasında, öğrencilerdeki değişimler yarı yapılandırılmış mülakatlarla tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma sayesinde öğretmen adayları, verilen geri bildirim ile eksi ve artı yönlerini görüp ona göre çalışmalarını şekillendirebildiklerini, kendilerini tek başına değerlendirebildiklerini ve eleştirel yeteneklerini ilerletebildiklerini söylemişlerdir.

Yalaki (2010) yaptığı çalışmanın amacı, basit ve yönetilebilir bir düzeyde bile biçimlendirici değerlendirme fırsatları sağlamanın, öğrencilerin başarısını ve ayrıca uygulamada önemli bir değişiklik olmaksızın üniversite düzeyindeki fen derslerine yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermek amacıyla Türkiye’de büyük bir üniversitenin genel kimya alanındaki 163 öğrencinin katıldığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ortaokul fen bilgisi öğretmen adayları tarafından iki yıl üst üste iki bahar dönemi boyunca organik kimya ağırlıklı bir lisans genel kimya dersinde yürütülmüştür. Çalışma sürecinde nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Çalışma verileri; düzey belirleyici sınav sonuçları, uygulanan anket yanıtları, gözlemler ve mülakat transkriptleri ile sağlanmıştır. Sonuçta ise öğrencilerin sınav puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu, başarı ve başarı ve öğrenmedeki iyileşmenin bir göstergesi olduğu sonuna varılmıştır. Nitel veriler aracılığıyla da araştırmada kullanılan biçimlendirici değerlendirme sürecine yönelik olumlu öğrenci tepkileri gözlemlenmiştir.

Pabuccu ve Aydeniz (2011) Türkiye’de birinci sınıf kimya dersini alan 96 öğrenci üzerinde biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkilerinin araştırılması üzerine yaptıkları çalışmada ders süresince sınavlara yansıtma ve toplu problem çözme oturumları gibi biçimlendirici değerlendirme stratejileri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ise biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin öğrenciler için önemli önemli öğrenme kazanımları açısından fayda sağladığı gözlenmiştir.

Bala (2013) yapılan çalışmada doğrudan yansıtıcı yaklaşımın yanında biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin etkisini ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi bilimin doğası başlığının madde ve özellikleri ünitesinde çalışmıştır. Bu çalışmayı iki gruba ayrılan ilköğretim düzeyindeki 44 öğrenci oluşturur. Çalışmanın devamında grupların ikisine de doğrudan yansıtıcı yöntemle ait etkinlikler yapılırken deney grubuna ayrıca biçimlendirici değerlendirme yöntemine ait kısa sınavlar yapılmıştır. İki gruba da anket ve formlar uygulanıp deney ve kontrol grubundan belirli sayılarda alınan öğrencilerle de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın neticesinde doğrudan yansıtıcı yaklaşımın yanında biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin olumlu etkisi görülmüştür.

Bulunuz ve Bulunuz (2013) çalışmalarında, fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının kuramsal temellerini ve araştırmaların sonuçları vermiştir, sonrasında biçimlendirici değerlendirmenin sınıfta kullanımına yönelik örnek uygulamalar sunup bu uygulamalarda yapılan gözlem, yaşanan deneyim ve çıkarımları paylaşmışlardır. Ayrıca biçimlendirici değerlendirmenin sınıfta kullanımı için üç adet biçimlendirici yoklama sorusunu tanıtmışlardır. Bu soruların ikisini (Keeley, 2009; Keeley & Harrington, 2010) kitabından almışlardır. Diğer soruyu ise araştırmacılar kendileri geliştirmişlerdir. Biçimlendirici yoklama sorularının hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerde büyük ilgi ve heyecanla karşılandığını gözlemlemişlerdir. Bu soruların onları bir taraftan zorladığını bir taraftan da ilgi ve heyecanla derse katılarak motivasyonlarını artırdığını gözlemlemişlerdir. Bu gözlem yaşanan deneyim ve biçimlendirici yoklama sorularının uygulamalarının sonuçlarından, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının fen bilimleri derslerinde kavramsal öğrenmenin desteklenmesi için çok büyük öneme sahip olduğunu görmüşlerdir.

Sönmez (2013) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirmenin öğrenen özerkliğine olan etkisi üzerine çalışmıştır. Çalışma grubunu İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma boyunca biçimlendirici değerlendirme uygulaması yürütülmüş ve yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiştir. Veriler nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile toplanmış ve çalışma grubuna ön test son test uygulanmıştır. Çalışma sonrasındaki verilere göre biçimlendirici değerlendirmenin Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerkliği üstünde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Solgun-Günel (2014) biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebileceğini ayrıca kendi öğrenmelerini değerlendirip ihtiyaç ve becerilerini bilebileceklerine inanmış ve bu değerlendirme ile öğrencilerin öğrenmenin bir parçası hâline gelmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme uygulamasının bir dil programındaki öğrencilerin derse olan aktif katılımı üzerine etkilerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma esnasında görüşme, öğretmen günlüğü ile notları ve haftalık yansıtma kâğıtlarını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Çalışma tamamlandıktan sonra elde edilen verilere göre ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin derse katılımı üzerine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Buldur (2014) performansa dayalı yöntemlerle uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye yönelik sürecin, hem öğretmen hem öğrenciler üstündeki etkisinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada; bu süreçte öğrencilerin sınıf içi değerlendirme

ortamına yönelik algısı, başarı amaç oryantasyonları ve değerlendirmeye dair algıları üstündeki etkileri incelenmiştir. Bunun yanında çalışmada yer alan bir öğretmenin biçimlendirici değerlendirmeye dair inancına ve öğretim sürecinden beklentilerine dair etkisiyle beraber öğretmenin; biçimlendirici değerlendirme sürecinde karşısına çıkan engeller ile bu teknikleri uygulama esnasında neler düşündüğü ve çalışma boyunca uyguladığı performansa dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler üzerinde amaçlanan hedefler doğrultusunda biçimlendirici değerlendirmenin kısmen etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber deneysel işlem boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye dair değerlendirme ortamı algılarının arttığı, performansa dair değerlendirme ortamı algılarının ise düştüğü gözlenmiştir. Bunun dışında deneysel işlem boyunca deney grubunda bulunan öğrencilerde biçimlendirici değerlendirme görevlerine dair algılarının; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, şeffaflık ve öğrenci değişikliklerini dikkate alma boyutu üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yine çalışma bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğunun deneysel işlem sürecindeki değerlendirme anlayışı hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere dair sonuçlar ise şöyledir; öğretmenin deneysel işlem öncesinde düzey belirlemeye dair değerlendirmeye önem verdiği, deney süreci sonunda ise biçimlendirmeye dair değerlendirmenin etkinliğinin farkına vardığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenin uyguladığı değerlendirme yöntemlerine dair görüşlerinin pozitif yönde olduğu, değerlendirme tekniklerinin büyük bir kısmının avantaj ve sınırlılıklarının farkında olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulunuz vd. (2014) öğrencilerin temel fizik kavramlarını anlamak, fen kavramlarını ve bunların fen müfredatı ve öğretim materyallerinde gerçek hayat bağlamıyla bağlantısını analiz etmek, biçimlendirici değerlendirme problemlerinin öğrencilerin seçilenleri anlama üzerindeki etkisini değerlendirmek üzerine yaptıkları araştırmada 8. sınıf öğrencisi olan 197 kişi ile çalışmışlardır. Öğrencilerin anlamalarını değerlendirmek için, dört çoktan seçmeli ve dört açık uçlu soru içeren biçimlendirici değerlendirme araştırmalarından oluşan bir anket uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin kavramlara ilişkin kavramsal anlayışlarının zayıf olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışma sonrasında ise öğrencilerin temel fizik kavramlarını anlamalarında önemli artışlar olduğu görülmüş ve bu öğrencilerin diğer gruplardan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini bulunmuştur.

Gökçe (2014) İngilizce öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını algılama farklılıkları ve bulundukları okul türüne göre birbirleri arasında istatistiksel bir farklılığın durumunu araştırmak amacıyla yaptığı çalışmayı büyük bir kısmı Orta Karadeniz

Bölgesi’nde olan devlet ve özel okullardaki İngilizce öğretmenleri ile yürütmüştür. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı bu çalışma 39 okulda yürütülmüştür. Çalışma sonucunda ise İngilizce öğretmenlerini biçimsel değerlendirmeyi aynı olarak algıladıkları ancak devlet ve özel okulda hizmet veren İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulama bakımından birbirleri arasında farklılık olduğu gözlenmiştir.

Bir diğer araştırmada ise üniversite öğrencileri hedef alınmıştır. Üniversite eğitimi alan kişilerin değerlendirme seçeneklerinde biçimlendirici değerlendirme yöntemi kullanması veya kullanmaması şeklindeki iki durumda da karşılaştırma yapılmıştır. Yarı deneysel desende yapılan bu araştırmada bir devlet üniversitesinde eğitim gören aynı zamanda bilimsel araştırma yöntemleri dersi verilen 208 öğrenci çalışmanın grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın verilerinin toplanmasından araştırmacının kendi geliştirmiş olduğu bir anket formu kullanılmıştır. Alınan veriler ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda kontrol grubunda daha çok seçilen değerlendirme yöntemi çoktan seçmeli ve doğru yanlış testleri olurken deney grubunda en çok tercih edilen performans ödevleri ve çok sayıda farklı benzer yanıtı olabilen yazılı sınavlar şeklinde olmuştur. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda değerlendirmenin uygulanma amacının öğrencilerin değerlendirme yöntemi seçmeleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Doğan, 2016).

Bulunuz vd. (2017) ortaokul altı ve yedinci sınıfa giden öğrenciler üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin ısı-sıcaklık konusundaki kavramsal anlama seviyelerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenlerde ise onların gözlem ve deneyimlerini görmeyi hedeflemiştir. Çalışma; Eskişehir ve Kocaeli’den yedinci sınıfa giden 13, altıncı sınıfa giden 11 ortaokul öğrencisi olarak toplam 24 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Katılımcılara ön test ve son test soruları uygulanmıştır. Ek olarak, veri toplama aracı olarak öğretmenlerin bu süreçte tuttıkları günlükler kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının altıncı ve yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde artı yönde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, biçimlendirici değerlendirmenin temel alındığı öğretim uygulamaları, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu pozitif şekilde etkilemiştir. Öğretmen günlüklerinin analiz sonuçlarında ise, biçimlendirici değerlendirme temelli öğretim uygulamaları farklı sınıf seviyelerinde ve farklı kişisel özelliklere sahip öğrencilerin derse katılma, öğrenme ve keşfetme isteklerini artırdığını ve öğretimin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde gerçekleşmesini sağladığı görülmektedir.

Buldur ve Doğan (2017) tarafından öğrencilerin hedef yönelimlerinde biçimlendirici değerlendirmenin etkisini inceleyen bir çalışmada karma yöntemden faydalanılmıştır. Araştırmaların nicel kısımlarında plasebo, deney ve kontrol grubu ile çalışılmış; ön test son test yapılarak deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende 7. sınıf düzeyinde olan 80 öğrenci vardır. Durum çalışmasını ise deney grubunun dokuz öğrencisi oluşturur. Bu araştırmanın, nitel verileri görüşme formu ile nicel verileri ise “Hedef Yönelimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Ulaşılan nitel verilerin analizi için betimsel analiz ve kategorisel içerik analizi teknikleri kullanılırken nicel verilerin analizi için “ANCOVA”, “Bağımlı Örneklem t-testi” ve “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin hedef yönelimlerinde biçimlendirici değerlendirmenin kısmen etkisi olduğu belirtilmiştir. Tüm çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin performans-yaklaşma yönelimine sahip olma düzeylerinin düşerken öğrenme-yaklaşma yönelimine daha çok sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın öğrenme-kaçınma ve performans kaçınma yönelimlerine sahip olma düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Karaman (2017) yaptığı çalışmada, ilk bölümünde Yan ve Cheng (2005) tarafından geliştirilen “Öğretmenler için Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Tutum, Niyet ve Uygulamalar Ölçeği (ÖBTNU)” Türkçeye uyarlanmış ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Çalışma, 2015-2016 yılında Karadeniz bölgesinde bulunan bir eğitim fakültesindeki 301 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin altı boyutlu yapısı incelenmiş ve yapı geçerliği hakkında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve doğrulanmıştır. Ölçek güvenirliği Cronbach alfa ve McDonald omega iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve sonucunda güvenirlik katsayı değerlerinin yüksek çıkmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda bu ölçeğin, Türkiye’de eğitim gören öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmaya ilişkin tutum ve niyetlerini ortaya çıkarmada uygulanabilecek geçerli ve güvenilir ölçüm sonucu verebileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer kısmında ise, ölçüm modelinin Planlanmış Davranış Teorisi’ne (PDT) göre oluşturulan yapısal modele uygun olup olmadığı yapısal eşitlik modeliyle kontrol edilmiştir. Sonuç olarak, Planlanmış Davranış Teorisi’ne göre hazırlanan yapısal modelin, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmaya yönelik niyetlerini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ozan (2017) tarafından yapılan çalışmada şunlar vurgulanmıştır. Beşinci sınıfa giden ve sosyal bilgiler dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulanan öğrencilerde bu yöntemin öğrencinin akademik yönde başarısı, derse karşı tutumları, öz düzenlemeye yönelik becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada detaylar şöyledir: Erzurum ilinde 2014-2015 yıllarında bir ortaokulda eğitim öğretim sürecinde olan 45 öğrenci ve araştırma

uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenleri de kapsayan bir grupta çalışılmıştır. Okulun mevcut sekiz şubesinden yansız atama ile deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Araştırma 28 hafta sürmüş ve veri toplamada “Sosyal Bilgiler Başarı Testi”, “Öz Düzenleyici Öğrenme Beceri Ölçeği”, “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Envanteri” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinden sonra ortaya çıkan sonuçlara göre, kontrol grubunda gerçekleştirilen düzey belirleyici değerlendirme sayesinde öğrencilerin derse karşı tutum ve öz düzenleme becerileri pozitif yönde ilerleme kaydetmiş fakat anlamlı olarak artmamıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme sonucunda ise öğrencilerin derse karşı tutum ve öz düzenleme becerileri yine pozitif yönde artmıştır fakat kontrol grubuna nazaran deney grubunda bu değişimin anlamlı olarak arttığı gözlenmiştir. Araştırmanın son test puanlarına bakıldığında ise biçimlendirici değerlendirme uygulanan deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarının kontrol grubuna nazaran anlamlı seviyede yüksek olduğu neticelenmiştir. Öz düzenleme becerileri sonuçlarında ise biçimlendirici değerlendirmenin olumlu sonuca ulaştırmasına karşın iki grup arasında anlamlı bir farklılık ortaya koyulmadığı belirlenmiştir. Araştırmacının gözlemleri ile çalışmanın uygulandığı öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik bakışın pozitif yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm bunlar doğrultusunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının ortaokul döneminde kullanılmasının ve öğretim sürecinde öncelikli sırada bir değerlendirme anlayışı hâline gelmesinin önemi vurgulanmıştır.

Biçimlendirici değerlendirme yöntemini gerçek öğrenme ortamında sağlayan öğretmen adaylarının uygulama sonrasındaki öğrencilerin pedagojik gelişimlerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada eylem araştırması metodu kullanılmıştır. Dördüncü sınıfta öğretime devam eden okul öncesi öğretmen adaylarından 12 kişiyle çalışma yürütülmüştür. Bu öğretmenler seçilen bir anaokulunda uyguladıkları öğretim süreci içinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik çeşitli faaliyetler yapmıştır. Biçimlendirici değerlendirme yöntemine dair alınan sonuç verileri; öğretmen adaylarının bir dönem sürecindeki öğretim esnasında aldıkları notlar, araştırmacının öğretmenlere sorduğu soruların yanıtları doğrultusunda toplanmıştır. Çalışma verilerinin sonuçları doğrultusunda biçimlendirici değerlendirme yönteminin çocukların pedagojik gelişimine birincil düzeyde faydası olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan potansiyel sorunlar ise; okul öncesi dönemdeki çocukların yaş grubundan dolayı değerlendirme yapmanın zor olması ve zaman açısından kısıtlanmışlık durumu olarak bildirilmiştir (Karaman & Karaman, 2017).

İnaltun ve Ateş (2018) tarafından yapılan bir çalışmada biçimlendirici değerlendirmenin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yola çıkılan çalışmada öncelikle biçimlendirici değerlendirmenin ne olduğuna dair bilgilendirme yapılmış ve bunun yanında diğer değerlendirmelerden farkı ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bir diğer amacı ise fen bilimleri eğitimi dalında bu değerlendirme yöntemi ile alakalı yapılan araştırmaların incelenmesidir. Bu amaçlarla başlanan çalışmada Web of Science veri tabanındaki 2001-2017 tarihli ilgili çalışmaların taratılması gerçekleştirilmiş sonrasında ise toplam 31 makale bulunmuştur. Tüm bu makaleler içerik analizi tekniklerinden yararlanılarak dört ayrı başlıkta incelemeye sunulmuştur. Çalışma sonrasında ise, araştırmaların çoğunda öğretmen veya öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yönteminde var olan becerilerin geliştirilmesine yönelik değil daha çok betimlemeye yönelik olarak çalıştıkları ortaya çıkmış ve öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bu uygulamaları nadiren doğru sergilediği gözlenmiştir.

Gedikli ve Buldur (2019) yaptıkları çalışmada, performansa dayalı olan ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sürdürülen biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin fen bilimleri dersinde üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma deney, kontrol ve plasebo olmak üzere 3 gruba yapılmıştır. Tüm gruplara yarı deneysel desen kapsamında ön test son test uygulanmıştır. Çalışma grubunu; deney (n=12), plasebo (n=12) ve kontrol (n=13) olmak üzere 37 kişi oluşturmıştır. Çalışmada deneysel süreçler 14 hafta sürmüştür, deney grubundaki uygulamalar Fen, Değerlendirme, Öğretim ve Öğrenme Döngüsü esas alınarak yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Üst Biliş Yönelimli Sınıf Çevresi Ölçeği Fen” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, performansa dayalı olan ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sürdürülen biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının, yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin fen bilimleri dersinde üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algıları üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm gruplarda öğrencilerin, üst biliş yönelimli sınıf çevresinin; paylaşılan kontrol, duygusal destek, öğrencinin sesi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve üst bilişsel talepler faktörlerinin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken son test puan ortalamalarının çalışılan bu faktörlerde deney grubu lehine anlamlı farklılıkların gözlemlendiği tespit edilmiştir. Kontrol grubu ile plasebo grubunun puan durumlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Elden (2019) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik algı ve uygulamalarını araştırmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgü bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Ankara ve İstanbul illerinde, çeşitli

okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturur. Görüşme yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin verdiği görüşlere göre, öğretmenler değerlendirme aracı olarak gözlemi kullanmaktadırlar. Öğretmenler gözlem sırasında, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, olumsuz davranışlarını ve akranlarıyla sosyal ilişkilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu gözlemlere göre çocuklara geri bildirim verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olması, zamanın yetersizliği ve fazladan iş yükünün oluşması gibi nedenlerden ötürü değerlendirme yaparken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Köksalan (2019) tarafından yapılan çalışmada lise düzeyinde öğrencilerden oluşan belirli sayılarda deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Gruplara nitel ve nicel gözlemler yaparak biçimlendirici yöntemin sorgulayıcı yöntem üzerindeki etkilerini tespit etmiştir. Yapılan nicel verilerin yapılan testler sonucunda güvenilirliği fazla çıkarken bu sonuçları destekleyen nitel veri sonuçlarının da yardımıyla biçimsel yaklaşımın dersteki öğrenmeleri duygusal ve bilişsel yönlerden olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Buldur ve Hasbek (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının değerlendirme biçimlerinden biri olan biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin algılarının metaforla olan ilişkilerinin incelenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile üniversitede okuyan 433 öğretmen adayının oluşturduğu çalışma grubuna uygulanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında öğretmen adayları ; “biçimlendirici değerlendirme...a benzer, çünkü...”cümlesini tamamlamaları istenerek toplanan sonuçlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda araştırma grubunun 42 farklı metafor geliştirdiği dört farklı başlıkta toplanmıştır:

1. Öğrenenlerin eksikliklerini belirleme
2. Öğretim sürecini yeniden planlama
3. Öğrenme düzeyini artırma
4. Süreç boyunca değerlendirme

Belirlenen kategoriler incelendiğinde frekansları çoktan aza doğru şu şekilde sıralayabiliriz: Öğrenme düzeyini artırma, süreç boyunca değerlendirme, öğretim sürecini yeniden planlama ve öğrenme eksikliklerini belirleme. Araştırma grubunca geliştirilen metaforların biçimlendirici değerlendirmeyle genel anlamda uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Kaya vd. (2020) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme ile ilgili ne düzeyde farkındalıklarının olduğunu tespit etmek ve bu farkındalık seviyelerinin öğretmenlerin sınıftaki eğitim-öğretim uygulamalarına ne derece yansıdığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada açıklayıcı karma desen yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümü nicel boyuttur ve bunun için çalışma grubunda 33, nitel boyut olan ikinci bölümde ise dört fen bilimleri öğretmeni bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik araştırmacıların geliştirmiş olduğu yedi açık uçlu soru içeren görüşme formu ile bunlara ek olarak öğretmenlerin uygulamalarını ele alan sınıf içi gözlem formundan yararlanılmıştır. Ortaya çıkan veriler içerik analizi ile çözümlenerek tema ve kodlar oluşturulmuştur. Analizlerin sonucunda, öğretmenler üç farkındalık düzeyinde sınıflandırılmıştır (naif, eklektik, bilinçli). Eklektik düzeyde olan öğretmenlerin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu düzeydeki öğretmenlerin, biçimlendirici değerlendirmenin önemi ve kullanımına dair fikir sahibi olmalarına rağmen sınıf içindeki mevcut uygulamalarında biçimlendirici değerlendirmeyi tam anlamıyla yansıtamadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile biçimlendirici değerlendirmeye yönelik farkındalıkları arasında doğru bir orantı olduğu da görülmüştür. Çalışma sonuçları incelendiğinde, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik farkındalığın artmasının, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yön verme konusunda doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaokul seviyesine dair yapılan çalışmalarda Buck ve diğerleri (2010), öğretmen adaylarını biçimlendirici değerlendirme ile sorgulama sürecine rehberlik edecek şekilde hazırlamaya yönelik yeniden kavramsallaştırma çabalarını keşfetmek ve ardından öğretmen hazırlama programlarını geliştirmek için anlayışları kullanmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Sürece iki soru rehberlik etmiştir: dersi yeniden kavramsallaştırma çabaları öğretmen adayları tarafından biçimlendirici değerlendirmenin daha bilinçli bir şekilde anlaşılmasına ne ölçüde yol açtı ve yeniden kavramsallaştırılmış yöntemler dersinde uygulanan stratejiler öğretmen adaylarını ne ölçüde teşvik etti veya engelledi? Ve yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler şu bulguları desteklemektedir: öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi anlamalarında yöntem öncesi ve sonrası arasında önemli bir ders farkı gerçekleşmiştir; yöntemler dersinde biçimlendirici değerlendirmeye yönelik açık ve bağlamsal yaklaşımlar, öğretmen adayları tarafından daha fazla anlayışa yol açmıştır; örtük bir yaklaşım, kurs yapısında iyileştirmelere yol açtı, ancak öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmenin dönüşlü doğasına ilişkin

anlayışlarını desteklememiştir ve ilköğretim fen öğretimi üzerine alan temelli bir vaka çalışması, biçimlendirici değerlendirme çabalarını hem engellemiş hem de güçlendirmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, biçimlendirici değerlendirme konusunda hizmet öncesi öğretmen eğitimi için çıkarımlar sunmuştur. Öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini geliştirmek için örnek olay incelemeleri, alan deneyimleri ve devam eden yansıma ile birlikte biçimlendirici değerlendirme hakkında ise açık talimat önerilmektedir.

Gigandi (2011) yaptığı çalışmada yükseköğretimde çevrim içi biçimlendirici değerlendirme üzerine araştırma alanyazının sistematik niteliksel bir incelemesini sunmuştur. Bütünleştirici bir anlatı incelemesi olarak, bu derlemede uygulanan yöntem, bu alandaki temel temaları ve araştırmanın bulgularını bir araya getirmek için alanyazının bu incelemesini sistematik olarak araştırmayı, gözden geçirmeyi ve yazmayı gerektirmiştir. Çalışmacılar, harmanlanmış ve çevrim içi bağlamlarda biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasına kilit bir odaklanma ile biçimlendirici değerlendirme kavramının merkezinde olan temel temaları belirlemeye ve analiz etmeye odaklandıkları mevcut alanyazını seçerken ve gözden geçirirken nitel tematik kriterler uygulamıştır. Birey, akranlar ve öğretmen tarafından biçimlendirici değerlendirme için çeşitli teknikler belirlenip, bunların çoğu kendi kendini sınama sınav araçları, tartışma forumları ve e-portföyler gibi çevrim içi araçlarla bağlantılı olmuştur. Temel bulgular ise şöyledir: Etkili çevrim içi biçimlendirici değerlendirme, biçimlendirici geri bildirim ve değerli öğrenim deneyimleriyle gelişmiş öğrenci katılımı yoluyla bir öğrenci ve değerlendirme merkezli odaklanmayı teşvik edebilmektedir. Devam eden gerçek değerlendirme faaliyetleri ve etkileşimli biçimlendirici geri bildirim, çevrim içi biçimlendirici değerlendirme bağlamında geçerlik ve güvenilirliğe yönelik tehditleri ele alabilen önemli özellikler olarak tanımlanmıştır.

Bonner (2012), yaptığı çalışmada biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenmeleri ve öğretmenlerin öğretimlerine dair etkisini incelemiştir. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yönteminin birkaç şeklini uyguladığına dair inancının olduğu gözlenmiştir. Bunlar arasında en fazla olan ise öğrencilere öğretme esnasında geri bildirimde bulunulmasıdır. Fakat uygulanan bu geri bildirimler düzenli olmamakta veya dersler içerisinde etkili olarak sunulmamaktadır. Öğrencilere yönelik başarı ve hedeflerin paylaşılması ise öğretmenlerin birçoğuna göre önemli değildir. Çalışma sonucunda öğretmenler biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin eğitim süreçlerinde yer almasının öğrenme ve öğretim süreci üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu anlamış olmakla birlikte bunun uygulanması için destek almaya ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Collins (2012) ise yaptığı araştırmada, biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin başarıları düzeylerine olan etkisi ve hem öğretmen hem öğrencilerin biçimlendirici değerlendirmenin faydaları ve noksanlıklarına dair görüşlerini incelemiştir. Çalışma deseni yarı deneysel karşılaştırmalı durum çalışması olup; görüşme, odak grup, doküman ve gözlem ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu kıyaslandığında aralarında başarı düzeylerine yönelik anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Fakat hesaplanan etki değerinin faaliyetlerin yeterli seviyede uygulandığı takdirde öğrencilerin başarıları seviyelerini yükseltme potansiyeline sahip olacağını belirtmiştir. Çalışmada elde edilen nitel verilerin sonuçlarına göre değerlendirmenin; geri bildirim, öğrencinin dâhil edilmesi, değerlendirmenin şeffaflığı, öğrencinin sorumluluğu ve çalışılan ünitedeki eğitim terminolojisini daha iyi kullanmaları ile daha kaliteli sözel/yazılı cevaplar sunmaları gibi yönlerden fayda sağladığı sonucuna varılmıştır. Öğrenciler tarafından da yapılan uygulamaların iç ve dış yönlü motivasyon açısından destek olduğunu ve bu şekilde başarı seviyelerinin artmasına olumlu açıdan etki gösterdiğini belirtilmiştir.

Clark (2013), biçimlendirici değerlendirme yöntemine dair yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik düzeydeki gelişimi ve derse yönelik başarılarına dair etkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada lise düzeyindeki okullardan deney ve kontrol grubu olmak üzere 185 öğrenci belirlenerek bu öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının incelenmesi hedef alınmış ve deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Çalışma sonrasında ortaya çıkan sonuçlarda ise biçimlendirici değerlendirme yöntemine dair uygulamaların yapıldığı deney grubunda öğrencilerin başarı ve gelişim seviyeleri kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde yüksek olarak gözlenmiştir.

Kline'ın (2013) hazırladığı doktora tez çalışmasında biçimlendirici değerlendirme yönteminin ortaokul dönemi öğrencilerinin matematik ve okuma düzeyi başarısına ne ölçüde etki gösterdiği incelenmiştir. Yapılan bu tez çalışmasının sonucunda ise öğrencilerin okuma düzeyi ve matematiğe yönelik başarı seviyelerinin yükselmesinde biçimlendirici değerlendirmeden faydalandığında olumlu düzeyde geri bildirimler olduğu gözlenmiştir.

Herman vd. (2015) yaptıkları çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye yönelik uygulamalar doğrultusunda öğretmenlerin pedagojik içerik bilgileri ile değerlendirme uygulamaları ve buna dair bilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada, biçimlendirici değerlendirme ya da uygulamalarından en az birini uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerine daha fazla zaman ayıran ve daha sık geri bildirimde bulunan öğretmenlerin öğrencileri, nispeten daha az

zaman harcayan ve daha az geri bildirimde bulunan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılıdırlar.

Austin-Hurd (2015) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeden ne ölçüde yararlandıklarını incelemiştir. Araştırmanın deseni durum çalışması niteliğindedir ve veri toplamada altı öğretmenden destek alınmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlere göre, biçimlendirici geri bildirimin öğrencilerin öğrenme seviyesini artırmada önemli bir faktördür. Ek olarak öğretmenler, öğrencilerin derse dair başarı seviyelerinin yükselmesinde biçimlendirici değerlendirmenin öğretim süresine dâhil edilmesinin önemi ölçüde etkili olacağını öne sürmüşlerdir.

Granbom (2016), İsveç'te lise düzeyindeki bir okulun biyoloji dersinde yapmış olduğu deneysel çalışmasında, biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin derse yönelik başarılarını ne yönde etkilediğini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada 97 farklı sonuç ortaya çıkmış ve bu sonuçların doğrultusunda biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin derse olan başarılarını anlamlı ölçüde artırdığı gözlenmiştir.

Gotwals ve Birmingham (2016), ortaokul dönemi fen bilgisi branşındaki yedi öğretmen adayı üzerinde bir yıl süreyle uygulama üzerine hazırlanmış yöntemler (betimleyici değerlendirmeye yönelik uygulamalar) dersinde izleyerek yapılan çalışmada verilen ders ödevleri ve öğretim süreci videoları, özyinelemeli bir nitel yaklaşım yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu çalışma; öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya çıkarması, bunları tanımlaması, yorumlaması ve sorulara karşı yanıtlama becerilerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Genel olarak çalışma sonucunda ise iki bahar dönemi arasında öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkararak gelişen öğretmen adaylarının aynı zamanda (öğretmen ve öğrenci hareketleri dikkate alınarak) daha dengeli bir yansıtma yaklaşımını benimseyebilenlerin olduğu bulunmuştur. Ancak, bu uygulamalarda yetişen öğretmen adaylarının bile öğrencilerin fikirlerini nüanslı görme yönünde ilerlemediklerini görülmüş; bundan daha ziyade, öğrencilerin fikirlerinin doğru ya da yanlış şeklinde ikiye bölünmüş olduğu görülmüştür. Özellikle öğrencilerin fikirlerini daha iyi anlamak için üretken yansımanın ve araçların nasıl teşvik edileceğine ilişkin öğretmen hazırlığı için çıkarımları ise tartışılmaktadır.

Elhamdi vd., (2018) teknoloji tabanlı biçimlendirici bir değerlendirme aracı olan sınıf yanıtlama sistemi “Plicker”ın öğrencilerin öğrenmesini geliştirmedeki etkinliğini araştırmak amacıyla Bahreyn Üniversitesi, Bahreyn Öğretmen Kolejindeki 166 öğrenci ile çalışmıştır. Yapılan bu çalışmada tanımlayıcı bir karma yöntem uygulanmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin “Plickers” kullanımıyla desteklenen biçimlendirici değerlendirme ve anında geri bildirim almanın önemine inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca biçimlendirici değerlendirme

için “Plickers” kullanımının, öğrencilerin katılımını artırdığı, öğrenme zamanından tasarruf sağladığı, eşit katılım fırsatlarını garanti ettiği ve eğlenceli ve heyecan verici bir öğrenme ortamı oluşturduğu için öğrenme sürecine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bunların yanında öğretmenleri, öğretimlerinin ve öğrencilerinin öğrenmesinin etkinliğini değerlendirmelerine yardımcı olmak için "Plickers" gibi teknoloji araçlarını sınıflarına entegre etmeye teşvik ettiği gözlenmiştir; biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin katılımını artırdığı, öğrenme zamanından tasarruf sağladığı, eşit katılım fırsatlarını garanti ettiği ve eğlenceli ve heyecan verici bir öğrenme ortamı yarattığı için öğrenme sürecine yardımcı olacağı sonucuna varılmıştır.

Xiao ve Yang (2018) biçimlendirici değerlendirmenin orta öğretim öğrencilerinin İngilizce öğreniminde kendi kendini düzenlemeye dayalı öğrenimini nasıl destekleyebileceğini ele almak amacıyla sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular ve bir yabancı dil ortaokulundaki iki öğretmen ve 16 öğrenci ile yapılan görüşmeler rapor etmişlerdir. Yapılan çalışma sonrasında ise öğretmenlerinin rehberliğinde, katılımcıların proaktif bir şekilde biçimlendirici değerlendirme yaptıklarını ve kendi kendini düzenleyen öğrenciler olarak ortaya çıktıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca görüşme yapılan öğrenciler, yaşadıkları sınıf içi biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin ve aldıkları geri bildirimlerin, İngilizce öğreniminde derin anlayışlarının ve öz düzenleme yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olduğunu algılamışlardır.

Ogange vd., (2018) çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı biçimlendirici değerlendirme türlerinin etkililiğine ilişkin öğrencilerin algılarını incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrenci algılarına ilişkin veri toplamak için 31 maddelik bir anket kullanılmıştır. Sonuçlarda ise; zorluk düzeyinde, öğrenciler genellikle çeşitli biçimlendirici değerlendirme türlerini önemli farklılıklar içermiyor olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bunun haricinde öğrencilerin akran değerlendirmesinden ve bilgisayar işaretli değerlendirmeden öğretmen işaretli değerlendirmeye kıyasla daha hızlı geri bildirim aldığını göstermiştir. Ayrıca çalışma sonuçları göstermiştir ki e-öğrenimdeki uygulayıcıları, öğrenci katılımını ve öğrenme sonuçlarını etkilemek için biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarını daha etkili bir şekilde kullanmalarını destekleyecektir.

Kleij, (2019) yaptığı çalışmada öğretmenler ve öğrenciler arasındaki biçimlendirici değerlendirme geri bildirim algılarındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmış ve bireysel öğrenci özellikleri ile öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme geri bildirim algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan anket sonuçları, beş Avustralya okulundaki orta öğretim İngilizce ve matematik sınıflarındaki 59 öğretmen ve 186 öğrenciden toplanmıştır.

Çalışma sonucunda ise biçimlendirici değerlendirme geri bildirim kalitesi, öğretmenler tarafından öğrencilere göre daha olumlu algılanmıştır ve İngilizce öğretmenleri, öğrencilere göre biçimlendirici değerlendirme geri bildirim kullanımını kolaylaştırma düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir.

McCallum ve Milner (2020) çalışmasında birinci sınıf öğrencileri tarafından alınan derslerde biçimlendirici e-değerlendirmelerin uygulanmasını rapor etmiştir. Yapılan bu çalışmanın temel amacı, biçimlendirici e-değerlendirmelerin etkililiğini öğrenci sesi ve personelin yansımalarına göre ölçmektir. Biçimlendirici değerlendirmelere katılan öğrenciler ve anketlerle toplanan kanıtlar, öğrencilerin, biçimlendirici e-değerlendirmelerin ilerlemelerini izlemelerine yardımcı olduğunu algıladıklarını; daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini ve öğrenme ile anlayışlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca akademisyenlerin öğrenci katılımını teşvik etmek ve erken müdahaleye izin vermek için biçimlendirici e-değerlendirmeleri benimsemenin faydaları üzerinde düşünmelerine de izin vermiştir. Bunun yanında öğrencinin görüşüne odaklanarak (öğrenci performansından ziyade), birinci sınıf derslerine düzenli biçimlendirici değerlendirmeyi entegre etmenin faydalarını anlamamıza katkıda bulunmuştur.

Fuchs ve Fuchs, (1986) inceledikleri meta analiz çalışmasında biçimlendirici değerlendirme yönteminin akademik başarı derecesine olan etkisi üzerine 21 deneysel çalışmayı değerlendirmiş ve sonrasında biçimlendirici değerlendirme yönteminin akademik başarı derecesini önemli ölçüde yükselttiğine ulaşmışlardır.

Black ve Wiliam (1998) ise biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrenmeye yönelik etkisini daha geniş çaplı şekilde incelemiştir. Bu incelemede 250 farklı çalışma değerlendirilmiş ve Hong Kong, ABD, Avustralya, Güney Amerika ve Fransa'dan katılan eğitim uzmanlarının önderliğinde sonuçlar yorumlanmış buna göre de biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirdiği ve aynı zamanda öğrenme standartlarını yükselttiğini bildirmişlerdir.

Bir diğer meta analiz çalışmasında ise Kingston ve Nash (2011) biçimlendirici değerlendirme yöntemine dair yapılan 300 çalışmadan seçtikleri 13 çalışmayı incelemiş ve biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını .20 etki büyüklüğünde yükselttiği sonucuna varmışlardır. Bunun haricinde, bilgisayar destekli biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinde etki büyüklüğünü .28 olarak bulunmuştur. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının Türkiye'de öğrencilerin öğrenmesini nasıl desteklediğini araştırmak amacıyla yapılan meta analiz çalışmasının detayları şöyledir: Gerçek deneysel veya yarı deneysel tasarım kullanma ve öğrenme çıktılarını ölçme gibi

belirtilen kriterleri karşılayan 47 etki büyüklüğüne sahip 32 çalışma, meta-analitik inceleme yöntemine son analiz olarak dâhil edilmiştir. Araştırmanın genel ortalama etki büyüklüğü .72 olarak elde edilmiştir (SE = .07, $p < .05$). Alt grup analizi yoluyla daha fazla araştırma, etki büyüklüklerinin farklı biçimlendirici geri bildirim türleri üzerinde önemli bir fark yarattığını gösterdi. Biçimlendirici değerlendirme müdahalelerinin özelliklerinin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi, öğrencinin başlattığı biçimlendirici geri bildirimin ve karma geri bildirimin büyük bir etkiye sahip olduğunu, bunu yetişkinlerin başlattığı biçimlendirici geri bildirimin orta etkisinin ve bilgisayar tarafından başlatılan biçimlendirici geri bildirimin küçük etkisinin izlediğini göstermiştir. Öte yandan, eğitim düzeyi ve yayın türünün çalışmada öğrencilerin akademik performansı üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu bulgular biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Böyle bir sonuç, sınıflarda farklı türde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının sayısının artırılmasının, öğrencilerin öğrenmesine önemli bir katkı sağlayacağını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada nicel veriler toplanarak analizler yapıldığı için nicel araştırma yaklaşımından yararlanılıp tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama yöntemi içine giren tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan örneklem alınarak yapılan taramalardır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Erzurum il merkezine bağlı merkez ilçelerdeki 5015 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Erzurum il merkezine bağlı üç merkez ilçede (Palandöken, Yakutiye, Aziziye) bulunan farklı tür okullarda görev yapan ve evren içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 252 öğretmen oluşturmaktadır. Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu şartlar göz önünde bulundurularak araştırmanın örnekleme, çalışma grubuna kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılmasını sağlamak amacıyla uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 252 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, para, zaman ve ulaşım gücünün sınırlılıklarından dolayı örneklemin kolay erişim imkânı ve uygulama yapma olanağı verilen birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018).

Örnekleme yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Örneklemin Demografik Özellikleri

		n	%
Yaş	32 yaş ve altı	147	58
	35 yaş üzeri	105	42
Cinsiyet	Kadın	151	60
	Erkek	101	40

Tablo 4. (Devamı)

Mesleki Kıdem	15 yıl ve altı	202	80
	15 yıl ve üstü	50	20
Lisans Mezuniyeti	Eğitim fakültesi	207	82
	Diğer	45	18
Yerleşim Birimi	İl Merkezi	192	76
	Köy	60	24
Öğrenim Durumu	Lisans	211	84
	Lisans üstü	41	16
Öğretim kademesi	Okul öncesi	20	8
	İlkokul	70	28
	Ortaokul	96	38
	Lise	66	26

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin %58'inin 35 yaş ve altında ve %42'sinin 35 yaş üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %60'ı kadın ve %40'ı erkektir. Çalışma grubunda kadınların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine bakılırsa 15 yıl ve altı süre görev yapan öğretmenlerin çalışma grubunun %80'ini ve 15 yıl ve üstü süre görev yapan öğretmenlerin grubun %20'sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin lisansta hangi fakülteden mezun olduklarına baktığımızda ise %82 ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı öğretim kademelerine baktığımızda okul öncesi %20, ilkokul %28, ortaokul %38, lise %26 çalışma grubunun paydasını oluşturur. Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim birimlerinde de %76'sı il merkezinde, %24'ü köyde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Karaman ve Şahin (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği

Yan ve Cheng (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Karaman ve Şahin (2017) tarafından yapılmıştır. Toplamda yedi alt boyutu (duyuşsal tutum ölçeği, tutum ölçeği, öznel norm ölçeği, kontrol edilebilirlik ölçeği, öz-yeterlilik ölçeği, niyet ölçeği, davranış ölçeği) ölçüldüğü ölçekte toplamda 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte; Duyuşsal Tutum alt boyutu 7, Tutum alt boyutu 10, Öznel Norm alt boyutu 5, Kontrol Edilebilirlik alt boyutu 4, Öz Yeterlik boyutu 6, Niyet boyutu 6 ve Davranış boyutu 2 madde ile temsil edilmektedir. Araştırmacılar ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .86 ile .95 arasında değiştiğini rapor etmişlerdir. Ayrıca araştırmalar tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre ($\chi^2 = 2051.975$, $sd = 607$, $p < .001$, $RMSEA = .07$, $CFI = .90$; $TLI = .87$, $IFI = .90$) modelin uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen ölçümlere göre ölçeğin geneli için Cronbach alfa katsayısı .97, alt boyutlarda Duyuşsal Tutum boyutunda .92, Tutum boyutunda .94, Öznel Norm boyutunda .82, Kontrol Edilebilirlik boyutunda .91, Öz Yeterlik boyutunda .90, Niyet boyutunda .95 ve Davranış boyutunda ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Süreç

Araştırmaya başlamak için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan araştırma uygunluk izni alınmıştır. Daha sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli olan izinler alınmıştır. COVID-19 salgın dönemi veri toplama sürecine denk geldiği ve eğitim kurumlarının yüz yüze eğitim sürecine ara vermesi sebebi ile veriler çevrim içi olarak alınmıştır. Bu kapsamda Google Formlar aracılığı ile hazırlanan (<https://forms.gle/7vYkDHFkrYKBZHf5A>) çevrim içi veri toplama linki Whatsapp ve Telegram benzeri sanal uygulamalar üzerinden örnekleme ulaştırılmıştır. Oluşturulan veri toplama linkinde ölçek ve kişisel bilgiler formuna başlamadan önce gizlilik ve gönüllük hakkında bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için ölçeğin toplam puanı üzerinden her bir bağımsız değişken için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin olarak merkezi eğilim ölçüleri ve çarpıklık-basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Her bir bağımsız değişkenin grupları için dağılımın ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine ne kadar yakınsa dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor demektir (Can, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve

+1 aralığında olması normal dağılımın bir ölçütü olarak kabul edilmektedir. Buna göre bağımsız değişkenlerin her biri için çarpıklık ve basıklık değerleri bu aralıkta yer aldığı için dağılımın tüm değişkenler için normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılmasından dolayı parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Normal dağılıma ilişkin varsayımların incelenmesinden sonra verilerin analizinde öncelikli olarak öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortanca ve ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.80 arası “çok düşük”; 1.81-2.60 arası “düşük”; 2.61-3.40 arası “orta düzey”; 3.41-4.20 arası “yüksek” ve 4.21-5.00 arası “çok yüksek” derecelemesi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak iki gruptan oluşan cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, lisans mezuniyeti, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla gruptan oluşan öğretim kademesi değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin analizinde 0.05 önem düzeyi olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde uygulama sonrası elde edilen verilere ait bulgular verilmiştir. Her alt probleme ait bulguların analizleri, istatistiksel sonuçları ve yorumları yer almaktadır.

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS
Duyuşsal tutum	252	4.27	.62
Tutum	252	4.28	.59
Öznel norm	252	3.85	.78
Kontrol edilebilirlik	252	4.25	.68
Öz yeterlik	252	3.91	.78
Niyet	252	4.34	.64
Davranış	252	2.41	.86

Puanlar ölçeğin boyutlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının tutum boyutunda çok yüksek ($\bar{x}= 4.28$); duyuşsal tutum boyutunda çok yüksek ($\bar{x}= 4.27$); kontrol edilebilirlik boyutunda çok yüksek ($\bar{x}= 4.25$); ve niyet boyutunda çok yüksek ($\bar{x}= 4.34$); öznel norm boyutunda yüksek ($\bar{x}= 3.85$) ve öz yeterlik boyutunda yüksek ($\bar{x}= 3.91$); davranış boyutunda düşük ($\bar{x}= 2.41$) düzeydedir.

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal	Kadın	151	4.25	.64	250	-.593	.554
	Erkek	101	4.29	.59			

Tablo 6. (Devamı)

Tutum	Kadın	151	4.30	.59	250	.354	.724
	Erkek	101	4.27	.60			
Öznel norm	Kadın	151	3.85	.78	250	-.018	.986
	Erkek	101	3.85	.77			
Kontrol edilebilirlik	Kadın	151	4.26	.67	250	.254	.800
	Erkek	101	4.24	.70			
Öz yeterlik	Kadın	151	3.89	.82	234.750	-.530	.597
	Erkek	101	3.94	.71			
Niyet	Kadın	151	4.37	.64	250	1.039	.300
	Erkek	101	4.29	.63			
Davranış	Kadın	151	2.41	.85	250	.161	.872
	Erkek	101	2.40	.88			

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = -.593, p > 0.05$; $t_{(tutum)} = .354, p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = -.018, p > 0.05$; $t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = -.593, p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = -.593, p > 0.05$; $t_{(niyet)} = -.593, p > 0.05$; $t_{(davranış)} = -.593, p > 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal tutum	35 yaş altı	147	4.29	.59	250	.837	.403
	35 yaş ve üstü	105	4.22	.65			
Tutum	35 yaş altı	147	4.33	.53	192.076	1.450	.149
	35 yaş ve üstü	105	4.21	.66			
Öznel norm	35 yaş altı	147	3.86	.73	250	.181	.857
	35 yaş ve üstü	105	3.84	.83			
Kontrol edilebilirlik	35 yaş altı	147	4.32	.61	250	2.00	.047
	35 yaş ve üstü	105	4.15	.75			
Öz yeterlik	35 yaş altı	147	3.98	.77	250	1.846	0.66
	35 yaş ve üstü	105	3.80	.77			
Niyet	35 yaş altı	147	4.44	.53	177.038	3.033	.003
	35 yaş ve üstü	105	4.18	.74			
Davranış	35 yaş altı	147	2.39	.85	250	-.340	.734
	35 yaş ve üstü	105	2.42	.86			

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = .837, p > 0.05$; $t_{(tutum)} = .1450, p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = .181, p > 0.05$; $t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = 2.00, p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = 1.846, p > 0.05$; $t_{(niyet)} = 3.033, p > 0.05$; $t_{(davranış)} = -.340, p > 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının mesleki kıdem göre karşılaştırılması Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal tutum	15 yıl altı	202	4.26	.61	250	.038	.969
	15 yıl ve üstü	50	4.26	.62			
Tutum	15 yıl altı	202	4.29	.43	250	.458	.647
	15 yıl ve üstü	50	4.25	.49			
Öznel norm	15 yıl altı	202	3.84	.77	250	-.403	.687
	15 yıl ve üstü	50	3.89	.81			
Kontrol edilebilirlik	15 yıl altı	202	4.26	.65	250	.474	.636
	15 yıl ve üstü	50	4.21	.65			
Öz yeterlik	15 yıl altı	202	3.92	.52	250	.656	.513
	15 yıl ve üstü	50	3.84	.72			
Niyet	15 yıl altı	202	4.37	.42	64.799	1.686	.097
	15 yıl ve üstü	50	4.18	.48			
Davranış	15 yıl altı	202	2.38	.85	250	-.764	.446
	15 yıl ve üstü	50	2.49	.96			

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = -.038, p > 0.05$; $t_{(tutum)} = .458, p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = -.403, p > 0.05$; $t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = .474, p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = .656, p > 0.05$; $t_{(niyet)} = -.686, p > 0.05$; $t_{(davranış)} = -.764, p > 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının öğretim kademesi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	Öğretim Kademesi	n	$\bar{x}$	SS
Duyuşsal tutum	Okul Öncesi	20	4.43	.53
	İlkokul	70	4.32	.63
	Ortaokul	96	4.25	.56
	Lise	66	4.16	.67
Tutum	Okul Öncesi	20	4.51	.44
	İlkokul	70	4.34	.62
	Ortaokul	96	4.24	.53
	Lise	66	4.21	.67
Öznel norm	Okul Öncesi	20	3.99	.90
	İlkokul	70	3.92	.73
	Ortaokul	96	3.77	.75
	Lise	66	3.86	.82
Kontrol edilebilirlik	Okul Öncesi	20	4.52	.56
	İlkokul	70	4.26	.66
	Ortaokul	96	4.24	.67
	Lise	66	4.21	.74
Öz yeterlik	Okul Öncesi	20	3.90	.93
	İlkokul	70	3.94	.80
	Ortaokul	96	3.92	.70
	Lise	66	3.84	.81
Niyet	Okul Öncesi	20	4.60	.47
	İlkokul	70	4.36	.66
	Ortaokul	96	4.27	.61
	Lise	66	4.31	.68
Davranış	Okul Öncesi	20	2.45	.82
	İlkokul	70	2.47	.98
	Ortaokul	96	2.43	.79
	Lise	66	2.28	.82

Öğretim kademesine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarına yönelik ortalama puanlar, ölçeğin duyuşsal boyutunda okul öncesinde 4.44, ilkokulda 4.32, ortaokulda 4.26 ve lisede 4.16; ölçeğin tutum boyutunda okul öncesinde

4.51, ilkokulda 4.34, ortaokulda 4.24 ve lisede 4.21; ölçeğin öznel norm boyutunda okul öncesinde 3.99, ilkokulda 3.92, ortaokulda 3.77 ve lisede 3.86; ölçeğin kontrol edilebilirlik boyutunda okul öncesinde 4.52, ilkokulda 4.26, ortaokulda 4.24 ve lisede 4.21; ölçeğin öz yeterlik boyutunda okul öncesinde 3.90, ilkokulda 3.94, ortaokulda 3.92 ve lisede 3.84; ölçeğin niyet boyutunda okul öncesinde 4.60, ilkokulda 4.36, ortaokulda 4.27 ve lisede 4.31; ölçeğin davranış boyutunda okul öncesinde 2.45, ilkokulda 2.47, ortaokulda 2.43 ve lisede 2.28 olarak hesaplanmıştır.

Ortalamlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal tutum	Gruplar Arası	1.502	3	.501	1.310	.272
	Gruplar İçi	94.786	248	.382		
	Toplam	96.289	251			
Tutum	Gruplar Arası	1.820	3	.607	1.735	.160
	Gruplar İçi	86.749	248	.350		
	Toplam	88.570	251			
Öznel norm	Gruplar Arası	1.352	3	.451	.747	.525
	Gruplar İçi	149.556	248	.603		
	Toplam	150.909	251			
Kontrol edilebilirlik	Gruplar Arası	1.842	3	.614	1.327	.266
	Gruplar İçi	114.720	248	.463		
	Toplam	116.562	251			
Öz yeterlik	Gruplar Arası	.415	3	.138	.226	.878
	Gruplar İçi	151.661	248	.612		
	Toplam	152.076	251			
Niyet	Gruplar Arası	1.810	3	.603	1.485	.219
	Gruplar İçi	100.771	248	.406		
	Toplam	102.581	251			
Davranış	Gruplar Arası	1.516	3	.505	.681	.564
	Gruplar İçi	184.042	248	.742		
	Toplam	185.559	251			

Öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($F_{(duyuşsal)} = -.593, p > 0.05$; $F_{(tutum)} = .354, p > 0.05$; $F_{(öznel\ norm)} = -.018, p > 0.05$; $F_{(kontrol\ edilebilirlik)} = -.593, p > 0.05$; $F_{(öz\ yeterlik)} = -.593, p > 0.05$; $F_{(niyet)} = -.593, p > 0.05$; $F_{(davranış)} = -.593, p > 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının lisans mezuniyeti değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının lisans mezuniyetine göre karşılaştırılması Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Lisans Mezuniyeti Değişkenine İlişkin Bulgular*

Boyutlar	Lisans Mezuniyeti	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal tutum	Eğitim Fakültesi	207	4.26	.59	57.115	-.140	.000
	Diğer Fakülteler	45	4.27	.73			
Tutum	Eğitim Fakültesi	207	4.28	.55	55.424	.186	.853
	Diğer Fakülteler	45	4.26	.74			
Öznel norm	Eğitim Fakültesi	207					
	Diğer Fakülteler	45					
Kontrol edilebilirlik	Eğitim Fakültesi	207	4.25	.66	250	-.049	.961
	Diğer Fakülteler	45	4.25	.76			
Öz yeterlik	Eğitim Fakültesi	207	3.89	.76	250	-.736	.462
	Diğer Fakülteler	45	3.98	.83			
Niyet	Eğitim Fakültesi	207	4.33	.60	250	-.090	.928
	Diğer Fakülteler	45	4.34	.78			
Davranış	Eğitim Fakültesi	207	2.41	.87	250	.344	.731
	Diğer Fakülteler	45	2.36	.80			

Lisans mezuniyeti değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin duyuşsal, tutum, öznel norm, öz yeterlik, niyet ve davranış boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = -.140, p > 0.05$; $t_{(tutum)} = .186, p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = . p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = -.736, p > 0.05$; $t_{(niyet)} = -.090, p > 0.05$; $t_{(davranış)} = .344, p > 0.05$). Ölçeğin kontrol edilebilirlik boyutunda ise anlamlı farka ulaşılmıştır ($t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = -.049, p < 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılması Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal tutum	Lisans	211	4.29	.59	250	1.791	.074
	Lisansüstü	41	4.10	.73			
Tutum	Lisans	211	4.31	.55	49.820	1.825	.074
	Lisansüstü	41	4.10	.74			
Öznel norm	Lisans	211					
	Lisansüstü	41					
Kontrol edilebilirlik	Lisans	211	4.26	.66	250	1.201	.231
	Lisansüstü	41	4.21	.76			
Öz yeterlik	Lisans	211	3.92	.76	250	1.769	.078
	Lisansüstü	41	3.84	.83			
Niyet	Lisans	211	4.37	.60	64.799	.926	.355
	Lisansüstü	41	4.18	.78			
Davranış	Lisans	211	2.38	.87	250	-.361	.718
	Lisansüstü	41	2.49	.80			

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = 1.791, p > 0.05$; $t_{(tutum)} = 1.825, p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = , p > 0.05$; $t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = 1.201, p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = 1.769, p > 0.05$; $t_{(niyet)} = .926, p > 0.05$; $t_{(davranış)} = -.361, p > 0.05$).

Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının yerleşim birimi değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının yerleşim birimine göre karşılaştırılması Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Yerleşim Birimi Değişkenine İlişkin Bulgular*

Boyutlar	Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Duyuşsal tutum	İl Merkezi	192	4.26	.60	250	-.148	.883
	Köy	60	4.27	.66			
Tutum	İl Merkezi	192	4.29	.59	250	.291	.771
	Köy	60	4.26	.59			
Öznel norm	İl Merkezi	192			250	-	
	Köy	60					
Kontrol edilebilirlik	İl Merkezi	192	4.23	.67	250	-.475	.635
	Köy	60	4.28	.69			
Öz yeterlik	İl Merkezi	192	3.88	.78	250	-1.074	.284
	Köy	60	4.00	.76			
Niyet	İl Merkezi	192	4.33	.62	250	-.224	.823
	Köy	60	4.35	.67			
Davranış	İl Merkezi	192	2.40	.84	250	.069	.945
	Köy	60	2.40	.91			

Yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($t_{(duyuşsal)} = -.148$, $p > 0.05$; $t_{(tutum)} = .771$, $p > 0.05$; $t_{(öznel\ norm)} = ?$, $p > 0.05$; $t_{(kontrol\ edilebilirlik)} = -.475$, $p > 0.05$; $t_{(öz\ yeterlik)} = .284$, $p > 0.05$; $t_{(niyet)} = .823$, $p > 0.05$; $t_{(davranış)} = -.945$, $p > 0.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalar cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, öğretim kademesi, lisans mezuniyeti, öğrenim durumu ve yerleşim birimi değişkenleri açısından incelenmiş alan yazınında da tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Fakat duyuşsal boyutta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalamasının daha yüksek olduğu, öznel normda kadın ve erkeklerin eşit puan verdikleri, kontrol edilebilirlik, öz yeterlilik, niyet tutum ve davranış boyutunda kadınların erkeklere göre ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Fakat duyuşsal, tutum, öznel norm, kontrol edilebilirlik, öz yeterlilik, niyet boyutlarında 35 yaş altı öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu, davranış boyutunda ise 35 yaş üstü öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Fakat tutum, kontrol edilebilirlik, öz yeterlilik boyutlarında 15 yıl ve altı çalışan öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu, duyuşsal boyutta 15 yıl altı ve 15 yıl üstü çalışan öğretmenlerin ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Öznel norm ve davranış boyutunda ise 15 yıl üstü çalışan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Bakıldığında duyuşsal, tutum ve kontrol edilebilirlik boyutlarında ortalamaların en yüksek olduğu öğretim kademesinin okul öncesi öğretmenleri, en düşük

ortalamanın ise lise öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Öznel norm boyutunda ise ortalamanın en yüksek olduğu kademe okul öncesi iken en düşük ortalamanın ise ortaokul olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ve davranış boyutlarında ise en yüksek ortalamaların ilköğretim öğretmenlerinde olduğu, en düşük ortalamanın ise lise öğretmenlerinde olduğu görülmüştür. Niyet boyutuna bakıldığında ise ortalamanın en yüksek olduğu kademe okul öncesi öğretmenleri iken en düşük olduğu kademenin ortaokul öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Lisans mezuniyeti değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin duyuşsal, tutum, öznel norm, öz yeterlik, niyet ve davranış boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı, ölçeğin kontrol edilebilirlik boyutunda ise anlamlı farka ulaşıldığı görülmüştür. Boyutların ortalamasına bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunları ve diğer fakültelerden mezun olanların öznel norm ve kontrol edilebilirlik boyutunda eşit ortalamaya sahip oldukları; duyuşsal, öz yeterlik ve niyet boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının ortalamasının daha düşük olduğu; davranış ve tutum boyutunda ise eğitim fakültesi mezunlarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Boyutlar bazında bakıldığında ise davranış boyutunda lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması yüksek iken diğer tüm boyutlarda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek çıkmıştır.

Yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamaları arasında ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmadığı görülmüştür. Boyutlara baktığımızda ise davranış boyutunda il merkezi ve köyde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları eşit iken tutum boyutunda il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek, diğer tüm boyutlarda ise köyde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarına ilişkin puanları duyuşsal, tutum, kontrol edilebilirlik ve niyet boyutunda çok yüksek, öznel norm ve öz yeterlik boyutunda yüksek, davranış boyutunda çok düşük olarak sonuç elde edilmiştir.

Ölçeğin boyutları ayrı ayrı değerlendirilecek olursa ölçeğin duyuşsal boyutunda puanların çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yapmayı sevdikleri, öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmeyi faydalı buldukları ve zaman kaybı olarak görmedikleri söylenebilir.

Ölçeğin tutum boyutunda da öğretmenlerin puanlarının çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin gözünden biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin merak duygusu, öz güveni, çalışma şevki, kendi kendine öğrenme dürtüsü gibi özelliklerini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri söylenebilir. Solgun, (2014) meslek eğitimi öğrencileri ile yaptığı araştırma sonucunda biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini hatta derse olan ilgi ve motivasyonlarının, aktif katılımlarının artmasına katkısı olduğunu belirtmiştir.

Öznel norm boyutunda öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan memurlar, okul müdürleri, veliler, öğrenciler ve meslektaşlarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Kontrol edilebilirlik boyutunda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme çalışmalarını ne sıklıkta ne zamanlarda, uygulayıp uygulamama durumlarını incelemiştir. Ölçeğin öz yeterlik boyutunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını öğretim sürecinde kullanma becerisini incelemeyi amaçlamıştır. Niyet boyutunda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme kullanma isteklerini araştırmıştır.

Ölçeğin davranış boyutunda ise öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik puanlarının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını davranışa dönüştürme konusunda olumsuz düşündükleri, istekli olmadıkları söylenebilir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirilecek olursa öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye bakış açılarının oldukça olumlu olmasına ve biçimlendirici değerlendirmeye önem vermelerine rağmen biçimlendirici değerlendirmeyi davranışa dönüştürme konusunda puanlarının oldukça düşük olması araştırmanın çarpıcı bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Kaya vd. (2020) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlerin az bir kısmının biçimlendirici değerlendirme çalışmalarında uygulamaya yönelik ve teorik olarak ortalamanın üstünde bir düzeyde olduğu, çoğunluğunun ise ortalama düzeyin altında olduğu sonucuna varmıştır.

Baynard (2011) tarafından yapılan araştırmada da okul idaresinin öğretmenlerin sınıf içi biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kontrolünü ve geri dönüşümünü sağlama konusunda eksik olması olabilir. Ayrıca okul ve daha kapsayıcı olarak il-ilçe millî eğitim müdürlükleri kapsamınca ortak bir payda da biçimlendirici değerlendirme uygulama ve çalışma kanısının belirlenmemesidir. Genel olarak çalışmaya katılan şehir merkezinde yaşayan öğretmenler, biçimlendirici değerlendirme uygulamasında yeterli ve yüksek düzeyde başarı ve geri bildirim aldıkları görülmüştür (Bunnell, 2012). Bunun nedeninin de şehir

merkezindeki okulların imkân ve olanakların fazla olmasından ve velilerin tutumundan kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalara göre üniversite ve özel okullarda öğretmenlerin hazırlık sınıflarında değerlendirici çalışmalara %50'ye yakın oranda katılım sağlamadıkları görülmüştür (Vandevoort vd., 2004).

Elden (2019) de yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenliği mezunu öğretmenler ile elde ettiği sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme nedir sorusuna doğru ve tam cevap vermediklerini, çoğunluğunun bu ismi ilk defa duyduğunu fakat kendilerine kavramın açıklaması yapıldığında ise soru-cevap gibi geri bildirim yöntemleri kullanarak farkında olmadan da olsa biçimlendirici değerlendirme yaptıklarını gözlemlemiştir.

Şahin'e (2014) göre öğretmenler biçimlendirici değerlendirme kavramına oldukça yabancı olduklarını ifade etseler de aslında araştırmacının bilgilendirmesi sonrasında etkinlik öncesi, etkinlik sonrası ve etkinlik boyunca soru-cevap şeklinde biçimlendirici değerlendirme yaptıkları fark edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamadığını değil kavramın ismini bilmedikleri için kavramı yabancı karşıladıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim süresince sınıfta biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Biçimlendirici değerlendirme öğrenme süreçleri ile ilgili hem öğrenciye hem de öğretmene geri bildirim sağlamaktadır. Öğretmenler bu geri bildirimler sayesinde kullandıkları eğitim programında izleyeceği yolu belirlerken öğrenciler ise öğretim aşamasında artı ve eksilerinin farkına vararak süreci bu doğrultuda yönlendirebilmektedir. Alınan geri bildirimler eğitim ve öğretim sürecinde kılavuz görevi görüp yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmayı destekler nitelikteki çalışmasında Metin ve Özmen (2010), biçimlendirici değerlendirme ile ilgili öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmadan elde ettikleri sonuçlara göre adayların olumlu düşüncelere sahip oldukları, uygulamaları başarılı buldukları, tüm branş ve derslerde biçimlendirici değerlendirmenin kullanılmasını desteklediklerini belirtmişlerdir.

Ozan (2017) ise yaptığı araştırma da biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir ve elde ettiği sonuçlara göre biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve öz düzenleme becerilerine katkısının olumlu olduğunu fakat öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir ölçüde etkisi bulunmadığını görmüştür. Bu uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerinin de olumlu olduğunu belirten Ozan'a (2017) göre eğitimcilerin derslerin kazanımlarında yer alan bilgiler ışığında öğrenciler ile fikir alışverişi yapması ve dersin öğrenimine yönelik sohbet edilmesi,

grup çalışmaları, not vermek yerine geri bildirim sisteminin uygulanması ve bireysel ödöl gibi pekiştireçler kullanılması ve ünite sonlarında minik sınavlar yapılması gibi biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının faydalı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden elde ettiği sonuçlar ile öğrenci görüşlerinin tutum ve başarı yönünden nicel sonuçlar ile de örtüştüğünü görmüştür.

Gedikli ve Buldur (2020) fen bilimleri dersinde biçimlendirici değerlendirmenin üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algısını araştırdıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçlara göre bu değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin derste gerçekleşen öğretim etkinliklerinde üst biliş becerilerini geliştirmeye olumlu katkıları olduğunu tespit etmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının diğer branş ve sınıflar bazında uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırarak olumlu algılarını geliştirmelerini sağlayacağını dile getirmişlerdir.

Bulunuz (2017) ise ısı ve sıcaklık konusu üzerine yapmış olduğu biçimlendirici değerlendirme çalışması ile öğrencilerin konu hakkında kavramların gelişimini ve biçimlendirici değerlendirmeye bakış açılarını incelemiştir. Öğrencilerin ön bilgilerini de dikkate alarak tasarlanan sürecin öğrencilerin motivasyon, aktif katılımları ve derse olan ilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Biçimlendirici değerlendirme çalışmalarına uygun olarak yapılan bu uygulamanın öğrencilerin eksik veya kavramsal bilgilerinin düzeltilmesinde ve öğretim sürecini tasarlamasında gayet etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bredkamp, (2015) öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırma sonucundan elde edilen bilgi doğrultusunda eğitim programı, öğretmen ve öğrenci temellerine dayanıp bu esasları bir arada tutup geri bildirim alması açısından değerlendirmenin önemli unsur olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıya göre öğretmenler gerek bilinçli gerek bilinçsizce de olsa değerlendirme yapmak durumundadır çünkü değerlendirme eğitimle bir bütündür. Burada asıl olan husus bilinçli bir değerlendirme yapmak ve sonuç almaktır.

Ozan, (2017) sürece yayılmış değerlendirme çalışmalarının önemli olduğunu bundan dolayı da öğretim süreçlerinde aktif değerlendirme anlayışı olarak biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin özellikle birbirleri ile yarış hâlinde olmadan kendi gelişim düzeylerini görebildikleri, öğrenme eksikliklerini giderebildikleri, bireysel olarak öğrenci takibinin sağlandığı bu değerlendirme türünün not ve sınav kaygısını da en aza indirdiğini gözlemlemiştir. Grup çalışmaları sayesinde işbirliğine dayalı ve akran öğrenmesini de temele alan biçimlendirici değerlendirme

alışmaları lkemizde özellikle sınav odaklı değerlendirme anlayışının hâkim olduğu ortaokul kademesi için başarı ve eğitim kalitesinin niteliğini artıracakını düşünmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenler tarafından, öğrenme öğretme süreci boyunca var olan uygulamalara ek olarak ne kadar yer verildiği nitel çalışmalar kullanılarak incelenebilir.

2. Araştırma Erzurum ili ile sınırlı olması nedeniyle farklı illerde de araştırmaların yapılması daha kapsamlı bir sonuç elde edilmesini sağlayacaktır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecinde daha fazla kullanılabilmesi adına okullarda hizmet içi eğitim, kurslar veya seminerler gibi yöntemlere başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Alır, A. (2005). *Biçimlendirici değerlendirme sistemini kabul yapılarının ve sistemdeki dönütlerle etkileşimlerinin incelenmesi* (Tez No. 381419) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2014). *Toward a theory of assessment as the regulation of learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
- Arık, S. (2014). Değerlendirme ve not verme. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 367-390). Nobel.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. research-based principles to guide classroom practice. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/benotung/assessment_basis.pdf
- Ateh, C. M., & Wyngowski, A. J. (2015). The common core state standards: an opportunity to enhance formative assessment in history/social studies classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(3), 85-90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1023245>
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Anı.
- Austin-Hurd, B.G. (2015). *How educators conduct formative assessment with middle school students in order to improve student achievement* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Capella University, Minneapolis, MN.
- Aydeniz, M., & Pabuccu, A. (2011). Understanding the impact of formative assessment strategies on first year university students' conceptual understanding of chemical concepts. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 18-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3373/46551>
- Bala, V. G. (2013). *Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğrenimine etkisi* (Tez No. 339099) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bennett, K. R., & Cunningham, A.C. (2009). Teaching formative assessment strategies to preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 99-105.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong University Press.
- Black, P., & Harrison, C. (2001). Feedback in questioning and marking: The science teacher's role in formative assessment. *School Science Review*, 82(301), 55-61. <https://www.ase.org.uk/resources/school-science-review#>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. <https://doi.org/10.1080/096959598.0050102>
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 139-148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. Eye on Education.
- Bonner, D. P. (2012). *The impact of formative assessment on student learning and teacher instruction* [Doctoral dissertation]. Jones International University, Centennial, Colorado.
- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008). Giving students ownership of learning. *Formative Assessment That Empowers*, 66(3), 52-57. <https://www.ascd.org/el/articles/formative-assessment-that-empowers>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003>
- Buck, G. A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to preservice teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 402-421. <https://doi.org/10.1002/tea.20344>
- Buck, G. A., & Trauth-Nare, A. E. (2009). Preparing teachers to make the formative assessment process integral to science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 20(5), 475-494. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9142-y>
- Buldu, M., & Buldu, N. (2010). Concept mapping as a formative assessment in college classrooms: Measuring usefulness and student satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2099-2104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.288>
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi* (Tez No. 354654) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015694>
- Buldur, S., & Hasbek, G. (2020). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algıları: Metaforik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 595-615. <https://doi.org/10.17679/inuefd.568082>
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., & Peker, H. (2014). Effects of formative assessment probes integrated in extra-curricular hands-on science: Middle school students' understanding. *Journal of Baltic Science Education*, 13(2), 243. https://www.academia.edu/7026861/Effects_of_Formative_Assessment_Probes_Integr

- Bulunuz, M., Kıryak, Z., Tomaç, B., Karagöz, F., & Recepoğlu, B. (2017). Biçimlendirici değerlendirme temelli öğretim uygulamaları: Eylem araştırması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 1-24.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 119-135.
- Büyükkarcı, K. (2010). *Yabancı dil eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin sınav kaygısı ve ölçme değerlendirme tercihleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 294444) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükkarcı, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085246>
- Büyükoztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Carles, D. (2015). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education*, 12(1), 39–54. <https://doi.org/10.1080/0969594042000333904>
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Heldref Publications*, 83(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2008). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19. https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD13OC001/media/Leadership_Implementing-the-CCCSS_Module3_Reading1.pdf
- Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88. <https://doi.org/10.1080/02602930301683>
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement*. Academic.
- Clark, K. P. (2013). *The effects of formative assessment instructional practices on student academic growth and achievement* [Doctoral dissertation]. North Arizona University, North Arizona.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 158-162. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931151.pdf>
- Collins, N. M. (2012). *The impact of assessment for learning: Benefits and barriers to student achievement* [Doctoral dissertation]. Cardinal Stritch University, Milwaukee,
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6(1), 101-116. <http://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(37), 24-35. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/489-published.pdf>

- 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. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194935>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Elden, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları* (Tez No. 554302) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elmahdi, I., Bahrain, A. H., & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to improve students' learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 182-188. <http://www.tojet.net/volumes/v17i2.pdf>
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi*. Erk.
- Fellner, D. J., & Sulzer-Azaroff, B. (1984). A Behavioral analysis of goal setting. *Journal of Organizational Behavior Management*, 6(1), 33-51. https://doi.org/10.1300/J075v06n01_03
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A metaanalysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208. <https://doi.org/10.1177/001440298605300301>
- Gardner, D. (1999). *Self-assessment for autonomous language learners*. University of Hong Kong. <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/11337397n7p49.pdf>
- Gedikli, H., & Buldur, S. (2019). Fen bilimleri dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst biliş yönelimli sınıf çevresine yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 536-556. <http://doi.org/10.30703/cije.626338>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature: *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Gotwals, A. W., & Birmingham, D. (2016). Eliciting, identifying, interpreting, and responding to students' ideas: Teacher candidates' growth in formative assessment practices. *Research in Science Education*, 46, 365-388. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9461-2>
- Göçer, A. (2007, 18-20 Haziran). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi* [Sözlü bildiri]. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Adana.
- Gökçe, Ö. F. (2014). *A comparison of efl teachers' perception of formative assessment in public and private schools* (Tez No. 358355) [Yüksek lisans tezi, Çığ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Granbom, M. (2016). Formative assessment and increased student involvement increase grades in an upper secondary school biology course. *Journal of Biological Education*, 50(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00219266.2015.1028572>
- Güneş, G., & Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 105-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6757/90870>
- Güngör, B., & Özgür, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki didaktik kökenli kavram yanlışlarının nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 149-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3369/46509>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>
- Haugen, L. (1999). *Classroom assessment techniques*. Centre for Teaching Excellence, Iowa Stated University. <http://www.celt.iastate.edu/teaching/cat.html>
- Hammerman, E. (2009). *Formative assessment strategies for enhanced learning in science in K-8*. Corwin.
- Herman, J., Osmundson, E., Dai, Y., Ringstaff, C., & Timms, M. (2015). Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 344-367. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1006521>
- Hoover, N. R., & Abrams, L. M. (2013). Teachers' Instructional Use of Summative Student Assessment Data. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 219-231.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge.
- İnaltun, H., & Ateş, S. (2018). Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Literatür taraması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 567-612. <https://doi.org/10.17152/gefad.353975>
- İşman, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Johnson, L. A., & Graham, S. (1990). Goal setting and its application with exceptional learners, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 34(4), 4-8. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1990.9944567>
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173439>
- Karaman, P. (2017). Öğretmen adayları için biçimlendirici değerlendirmeye yönelik tutum ve niyet ölçeği uyarlaması ve bir yapısal eşitlik modeli. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 118-131. <https://doi.org/10.17679/inuefd.300688>
- Karaman, P., & Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelenmesi: Eylem araştırması modeli. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31577/357319>
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of teachers' conceptions and practices of formative assessment scale into Turkish culture and a structural equation modeling. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.201723611>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Nobel.
- Kaya, G., Atasoy, V., Candan-Helvacı, S., & Pektaş, M. (2020). Fen öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik farkındalığının sınıf içi uygulamalarındaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 335-357. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8934>
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. NSTA.
- Keeley, P. (2015). *Science formative assessment: Practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>

- Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Kline, A.J. (2013). *Effects of formative assessment on middle school student achievement in mathematics and reading* [Unpublished Doctoral Dissertation]. North Carolina University, North Carolina.
- Köksalan, S. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarına ve kavramsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 566383) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lake, C., & Tessmer, M. (1997). Constructivism's implications for formative evaluation, constructivism and formative evaluation, *AECT*, 5(10), 1-11. <http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-e/vimare/staf18/Documentation/CIFFE.pdf>
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91, 822-839.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, C. A. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed). Wadsworth.
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim*, 40, 187-293. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407045>
- McAlphine, M. (2002). *Principles of assessment*. Robert Clark Centre for Technological Education, University of Glasgow. <http://www.caacentre.ac.uk/dldocs/Bluepaper1.pdf>
- McCallum, S., & Milner, M. M. (2020). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318. <https://doi.org/10.1080/02602930120063466>
- McManus, S. (2008). *Attributes of effective for mative assessment: state collaborative on assessment and student standards*. The Council of Chief State School Officers. https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2010). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. ASCD.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. centre for educational research and innovation. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>
- Ogange, B. O., Agak, J. O., Okelo, K. O., & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29-30. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.705>
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ökten, A. (2009). *Yabancı dil ortamında biçimlendirici değerlendirme uygulamasının öğrencilerin dil yeterliği ve dil öğrenimine olan inançları üzerindeki etkileri* (Tez No. 230592) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, A. (2011) *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar* (Tez No. 300011) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özçifçi, S. (2012). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin elektrik ve manyetizma ünitesine hazır bulunuşluk düzeylerini tespit edecek ölçme aracı geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pierce, V. L. (2002). Performance-based assessment: Promoting achievement for english language learners. george mason university. eric clearinghouse on languages and linguistics. *Centre for Applied Linguistics*, 26(1), 1-8.
- Pisa-Schock (2002). *Nach dem pladoyer für eine bildungsreform*. Peter Müller (Ed.). Hoffmann und Campe.
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. ASCD.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sach, E. (2012). Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment. *Educational Studies*, 38(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598684>
- Sach, E. (2015). An exploration of teachers' narratives: what are the facilitators and constraints which promote or inhibit 'good' formative assessment practices in schools? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(3), 322-335. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.813956>
- Sambell, K., McDowell, L., & 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(97\)86215-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(97)86215-3)
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shepard, L. A. (2005). *Linking formative assessment to scaffolding*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sherman T. M., & Kurshan, B. L. (2005), Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 11-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697302.pdf>
- Snowman, J., & McCown, R. (2015). *Psychology applied to teaching* (13th ed.). Wadsworth Cengage Learning. <https://handoutset.com/wp-content/uploads/2022/05/Psychology-Applied-to-Teaching-Jack-Snowman-Rick-McCown.pdf>
- Solgun-Günel, A. (2014). *The effects of formative assessment on students' participation in an English language program* (Tez No. 350988) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, T. (2013). *The effects of formative assessment on the autonomy of Turkish adult EFL learners* (Tez No. 347503) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review 1. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Taşar, M. F. (Ed.) (2011). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*. İhlâs.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Tekin, E. G. (2010). *Matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisi* (Tez No. 279887). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 103-112. <https://tehqqeqat.org/english/articleDetails/2491>
- Topping, J. K. (2009). Peer assessment, *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Nüve.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Pegem Akademi.
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 1-20). Nobel.
- Ün-Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası.
- Veal, M. L. (1988). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342. <https://doi.org/10.1123/JTPE.7.4.327>
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: An attempt to deepen learning?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221-230. <https://doi.org/10.1080/02602930801955986>
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2015). *Questioning for classroom discussion: Purposeful speaking, engaged listening, deep thinking*. ASCD.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Lawrence Erlbaum Associates.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment, high learning gains in college general chemistry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 223-241.
- Yan, Z., & Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Yang, M., & Xiao, Y. (2018). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2019.01.004>
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Çizgi.

EKLER

EK-1. Valilik Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-36295076
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

05/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 27.10.2021 tarihli ve E.2100290885 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice Nur ARIN'ın, Doç. Dr. Ceyhan OZAN'ın danışmanlığında; "Öğretmenlerin Bıçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: H.TEMEL
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Telefon No : 0 (442) 234 48 00
E-Posta: arge25@meb.gov.tr
İnternet Adresi: erzurummeb@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Faks: 4422351032
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6e72-8267-3fbd-a2f3-aba2 kodu ile teyit edilebilir.



EK-2. Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

FORM:2	
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hatice Nur ARIN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Tüm Kademelerdeki Eğitim-Öğretim Kurumları
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /Ödev / Tez önerisi	Uygulama İzni
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği, Duyuşsal Tutum Ölçeği,Kontrol Edilebilirlik Ölçeği,
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	
2.11.2021	

EK-3. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :21.05.2021
Toplantının Sayısı :05

Karar-21: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhan OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Hatice Nur ARIN'nın "Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tezi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

EK-4. Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği

BÖLÜM 1

ÖĞRETMENLERİN BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK GÖRÜŞ VE UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında "Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüş ve Uygulamalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konusunda Doç. Dr. Ceyhan OZAN danışmanlığında bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla öğretmenler olarak sizden ölçeklerdeki soruları yanıtlamanız istenecektir. Çalışmada toplanan bilgiler yalnızca bilimsel bir araştırma amacı ile değerlendirilecektir. Bu nedenle de ölçekte kimliğinizin belli olmasını sağlayacak herhangi bir soru bulunmamaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma ile ilgili sorularınız olursa e posta adresi ile bana ulaşabilirsiniz. Çalışmaya katılmaya onay veriyorsanız lütfen aşağıdaki onaylıyorum butonunu işaretleyiniz. Değerli zamanınızı bana ayırdığınız ve araştırmaya gösterdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Hatice Nur ARIN

Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız?

Cinsiyetiniz?

Mesleki kıdeminiz? (Kaç yıl öğretmen olarak görev yapıyorsunuz?)

Branşınız?

Görev yaptığınız öğretim kademesi?

Lisans mezuniyetiniz?

Eğitim Fakültesi

Diğer

Öğrenim Durumunuz?

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Diğer

Görev yaptığınız yerin yerleşim birimi?

İl merkezi

Köy

Ölçme değerlendirmeyle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

Dersine girdiğiniz sınıfların ortalama öğrenci mevcudu kaç?

Bölüm 2

Öğretmenlerin Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamaları Ölçeği

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere sürekli geri bildirim verip öz değerlendirme yaptırarak ,öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmamasına yönelik öğrenme eksikliklerinin belirlendiği bir değerlendirme anlayışıdır. Aşağıdaki biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin maddeler bulunmaktadır. Lütfen tüm maddeleri dikkatlice okuyun. Her sorunun karşısında bulunan 1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

DUYUŞSAL TUTUM ÖLÇEĞİ

1. Biçimlendirici değerlendirme yapmayı seviyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

2. Biçimlendirici değerlendirme zevkli bir süreçtir.

Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum

3. Biçimlendirici değerlendirme ilgi çeken bir değerlendirmedir.

4. Biçimlendirici değerlendirme öğretimi daha kolay hale getirmektedir.

5. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini destekler.

6. Biçimlendirici değerlendirme daha iyi bir öğrenme ortamı olmasına yardımcı olur.

7. Biçimlendirici değerlendirme, bu süreçte harcayacağım zamana değeceğini düşündüğüm bir değerlendirmedir.

TUTUM ÖLÇEĞİ

8. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğrenmeye yönelik merak duygularını arttırabilmektedir.

9. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci performanslarının doğru bir şekilde değerlendirmesini sağlayabilmektedir.

10. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme ve öğretimin birleşmesine yardımcı olabilmektedir.

11. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencileri daha çok çalışmaya teşvik edebilmektedir.

12. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin adil bir şekilde değerlendirilmelerine katkıda bulunabilmektedir.

13. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları dönütler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir.

14. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin bağımsız öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir.

15. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin öğrenmede kendine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olabilmektedir.

16. Biçimlendirici değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırabilmektedir.

17. Biçimlendirici değerlendirme öğretimde verimliliği arttırabilmektedir.

ÖZNEL NORM ÖLÇEĞİ

Bildiğim kadarıyla, aşağıda belirtilen paydaşlar biçimlendirici değerlendirmenin kullanılmasının önemli olduğunu düşünürler.

18. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan memurlar.

19. Okulumun müdürü.

20. Öğrencilerimin velileri.

21. Öğrencilerim.

22. Meslektaşlarım.

KONTROL EDİLEBİLİRLİK ÖLÇEĞİ

23. Biçimlendirici değerlendirmeyi ne kadar sıklıkta uygulayacağıma ben kendim karar verebilirim.
24. Biçimlendirici değerlendirmeyi ne zaman uygulayacağıma ben kendim karar verebilirim.
25. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulayıp uygulamayacağıma ben kendim karar verebilirim.
26. Biçimlendirici değerlendirmede uygulayacağım yöntemle ben kendim karar verebilirim.

ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

27. Biçimlendirici değerlendirmeyi öğrenme-öğretme süreciyle birleştirebilirim.
28. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulamaya yönelik yeterli eğitimi aldım.
29. Biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri oluşturabilirim.
30. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulamaya yönelik gerekli zamanı oluşturabilirim.
31. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulamaya yardımcı materyallere (CD, DVD, el kitabı gibi) sahibim.
32. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulayabilmek için gerekli becerilere sahibim.

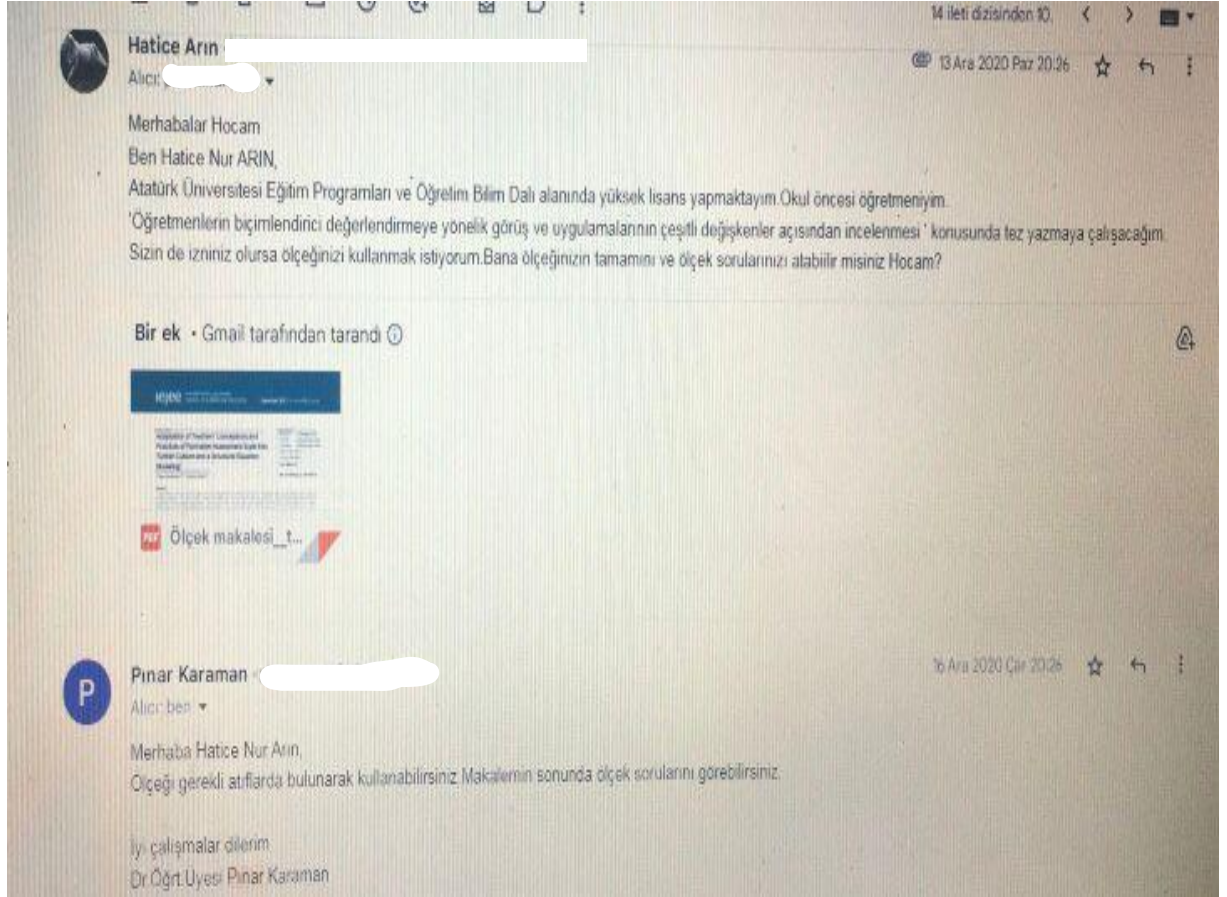
NİYET ÖLÇEĞİ

33. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını denemek istiyorum.
34. Biçimlendirici değerlendirmeyi öğretimle birleştirmek istiyorum.
35. Uygun biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri oluşturmak istiyorum.
36. Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemek istiyorum.
37. Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulama konusunda gerekli çabayı göstereceğimi düşünüyorum.
38. Öğrencilerimi biçimlendirici değerlendirmeye katılımları konusunda cesaretlendirmek istiyorum.

DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

39. Biçimlendirici değerlendirmeyi son altı ay içinde uyguladınız mı?
Her gün Neredeyse hergün Çoğu gün Bazı günler Hiçbir zaman
40. Biçimlendirici değerlendirmeyi öğretim sürecinde son altı ayda ne kadar sıklıkta kullandınız?
Her gün Neredeyse hergün Çoğu gün Bazı günler Hiçbir zaman

EK-5. Ölçek Kullanım İzni



ÖZ GEÇMİŞ

Hatice Nur ARIN;

2015 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında lisans derecesi aldı.

2019 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans programına başladı.

2015-2022 yılları arasında Erzurum Pasinler Ardıçlı İlkokulunda görev yaptı.

2022-2023 yılında Erzurum Yakutiye Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu Anaokulunda müdür yardımcısı olarak göreve başladı ve hâlen görevine devam etmektedir.

