



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

BİÇİMLENDİRİCİ (FORMATİVE) DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK
COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ ALGILARININ VE
UYGULAMALARININ BELİRLENMESİ

Burhan KOÇAK

Danışman
Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT

Konya 2021

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Yaşam, belirli görevleri içeren bir ilerleme sürecidir. Bu süreçte insan arzu ettiği başarıya ulaşmak adına birçok engel aşmak zorundadır. Yaşam serüveni içerisinde önümüze çıkan engelleri aşmak için bazen büyük çabalar harcamamız gerekmektedir. Bu çaba; zorlu bir sürecin, uykusuz geçen gecelerin, her zerresinde emek kokan bir etkinliğin sonuçlandırılmasına ve amaçlara ulaşılmasını sağlar. Öncelikle bu araştırmanın her safhasında bana gerekli yönlendirmeleri yapan, beni motive eden ve bana olan inancını hiç kaybetmeyen sayın hocam Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT'e teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimi süresince bana gerek sahada gerekse teorik olarak birçok şey katan tüm NEÜ Coğrafya Eğitimi Bölümü hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, gerekli özveriyi ve fedakarlığı sağlayan değerli arkadaşlarıma ve okul yönetimime, gerekli izinleri sağlama hususunda Karaman Valiliği ve Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teşekkür ederim.

Bu çalışmanın her anında bana desteklerini ve güvenlerini hiç esirgememiş, beni her an motive etmiş, en karanlık anlarda bile bana ışık tutmuş annem Sevgi KOÇAK, babam Erdoğan KOÇAK ve kız kardeşim Buket KOÇAK'a şükranlarımı sunuyorum.

Burhan KOÇAK

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	xi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayılılar (Varsayımlar)	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1 Öğretim Programlarının Temel Öğeleri.....	10
2.1.1 Hedef.....	10
2.1.2 İçerik (muhteva).....	11
2.1.3 Eğitim durumları (öğrenme-öğretme etkinlikleri)	12
2.1.4 Ölçme ve değerlendirme	13
2.2 Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar	14
2.2.1. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi	14
2.2.2 Ölçme ve değerlendirmeyle alakalı alt kavramlar	15
2.3 Ölçme İşlemlerinin Güvenirliği ve Ölçme İşlemlerinde Hata	18
2.3.1 Güvenirlik	18
2.3.2 Ölçmede hata türleri.....	19
2.4 Ölçme İşlemlerinin Geçerliği ve Geçerlik Türleri	21
2.4.1 Kapsam geçerliği	21
2.4.2 Ölçüt geçerliği.....	22
2.4.3 Yapı geçerliği.....	22
2.4.4 Görünüş geçerliği.....	23
2.5. Değerlendirme ve Değerlendirme Yaklaşımları	23
2.5.1 Ölçüte göre değerlendirme.....	24
2.5.2. Amaca göre gerçekleştirilen değerlendirme	25
2.6 Biçimlendirici Değerlendirme	28

2.6.1 Biçimlendirici değerlendirme uygulaması	30
2.6.2 Biçimlendirici değerlendirme faydaları	32
2.6.3 Biçimlendirici değerlendirme sınırlılıkları	33
2.6.4 İzleme testleri (formative tests)	34
3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	36
4 YÖNTEM	38
4.1 Araştırmanın Modeli	38
4.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi (Araştırmanın Çalışma Grubu)	40
4.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	42
4.4 Araştırmanın Güvenirliliği ve Geçerliliği	43
4.5 Verilerin Toplanması	47
4.6 Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)	47
5. BULGULAR	49
5.1 Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Genel Kavramlar	51
5.2 Dönüt ve Düzeltme Etkinlikleri	57
5.3 Biçimlendirici Değerlendirmeye Dönük Algı, Tutum ve Uygulamalar	63
5.3.1 Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı ön bilgileri	64
5.3.2 Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı uygulamaları	66
5.3.3 Biçimlendirici değerlendirmeyle yönelik katılımcı tutumları	68
5.3.4 Biçimlendirici değerlendirmeyle yönelik katılımcı algıları	71
6 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
6.1 Tartışma ve Sonuç	74
6.1.1 Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sonuçlar	77
6.1.2 Dönüt ve düzeltme etkinlikleriyle ilgili sonuçlar	80
6.1.3 Biçimlendirici değerlendirmeyle yönelik algı tutum ve uygulama sonuçları	82
6.3 Öneriler	85
KAYNAKÇA	89
EKLER	94

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Biçimlendirici (Formative) Değerlendirmeye Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Tutumlarının Algularının ve Uygulamalarının Belirlenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **95** sayfalık kısmına ilişkin, 6/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

6/07/2021

Burhan KOÇAK

Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

6/07/2021

Burhan KOÇAK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

BD: Biçimlendirici Değerlendirme

FA: Formative Assessment

DD: Dönüt-Düzeltilme

İT: İzleme Testleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

CDÖP: Coğrafya Dersi Öğretim Programı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

TYT: Temel Yeterlilik Testi

AYT: Alan Yeterlilik Testi

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar

Tablo 1. Ölçme Ölçüt Değerlendirme İlişkisi.....	16
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyetlerine Ait Bilgiler.....	40
Tablo 3. Katılımcıların Meslekte Geçen Hizmet Sürelerine Ait Bilgiler.....	41
Tablo 4. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Ait Bilgiler.....	41
Tablo 5. Görüşme Tarihi ve Görüşme Sürelerine İlişkin Bilgiler.....	46
Tablo 6. Düzey Belirleyici ve Biçimlendirici Değerlendirmenin Amaçsal Farklılığı.....	51
Tablo7. Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Kavram ve Frekans Bilgileri.....	70

Şekiller

Şekil 1. Geçerlik Türleri.....	20
Şekil 2. Değerlendirme Türleri.....	23
Şekil 3. Biçimlendirici Değerlendirme Döngüsü.....	28
Şekil 4. Biçimlendirici Değerlendirme Tasarlama Döngüsü – BDTD.....	30
Şekil 5. Temalar Listesi.....	50
Şekil 6. Biçimlendirici Değerlendirmenin Planlama Süreci.....	60
Şekil 7. Akademik Başarı İçin Anahtar Modeli.....	65

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BİÇİMLENDİRİCİ (FORMATİVE) DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ ALGILARININ VE UYGULAMALARININ BELİRLENMESİ

Burhan KOÇAK

Eğitim- öğretim faaliyetleri, günümüzde geleneksel yöntemlerin aksine modern bir paradigma ve felsefeye bürünmüştür. Geleneksel yaklaşımlarda, öğretmen bilginin kaynağı rolünderken öğrenci ise salt bilgiyi alıcı pozisyonundadır. Bu yaklaşım, süreç olarak eğitimde öğrenci aktifliğini minimize etmekte ve öğrencileri sürece katmaksızın onlara cansız bir nesneymiş gibi yaklaşılmasına sebep olmaktadır. Bu yanlışlığı gidermek adına son yıllarda eğitimde öğrencinin daha aktif olduğu, tek bir bilginin değil bilginin farklı bireylerce yapılandırıldığı çok doğrulu bir yaklaşım benimsenmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde meydana gelen bu yöntem farklılığı hiç şüphesiz eğitim-öğretimin ne denli etkili olduğunun göstergesi olan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de yansımıştır. 2000li yılların başına kadar dünyada daha çok öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde aktarılmak istenen kazanımları ne kadar aklında tuttuğunu ölçen Summatif (Sonuç Odaklı) Değerlendirme kullanılırken; 2000 yılından sonra daha çok öğrencinin süreç içerisinde öğrenmesine atıfta bulunan Formatif (Biçimlendirici) Değerlendirme yaklaşımı kabul görmüştür.

Biçimlendirici Değerlendirme (BD) genel itibarıyla öğrencinin süreç içerisindeki öğrenmelerine atıfta bulunmaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme” düsturundan hareket ederek, öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmelerini algılamasına, kavram yanlışlarını düzeltmesine, bilgiyi doğru bir şekilde organize etmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen, öğrencilere not kaygısı olmadan öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için fırsat sağlamaktadır. Eksik ve yanlış öğrenmelere anında dönüt-düzeltilme uygulayarak sonradan tamiri güç sorunlar oluşmasının önüne geçmektedir. Bu değerlendirme akran ve öz değerlendirme gibi süreçlerle öğrencinin ölçme ve değerlendirme sürecine de aktif bir şekilde katılmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmada, Biçimlendirici Değerlendirmeye yönelik Coğrafya öğretmenlerinin algı, tutum, uygulama gibi unsurlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca BD'nin Coğrafya öğretmenlerince tanınması ve gerekli şartlarda derslerde kullanılması için bir öncü olma amacı güdülmüştür. Araştırmada Nitel araştırma süreçleri kullanılmıştır. Araştırmada fenomenoloji deseni işe koşulmuştur. Sürecin başında bir Literatür Taraması yapılmıştır. Ardından Karaman/Merkez'de bulunan 25 Coğrafya öğretmenin oluşturduğu bir örneklem grubu ile yarı-yapılandırılmış bir mülakat formu oluşturularak görüşme/mülakat yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izni doğrultusunda kimi zaman ses kaydı alınarak kimi zaman ise eş zamanlı olarak not tutularak gerçekleştirilmiştir. Betimsel Analiz yöntemi kullanılarak katılımcıların görüşleri direkt olarak alıntılarla verilmiş ve bu görüşler yorumlanmıştır. Bu görüşmelerin sonucunda, Coğrafya öğretmenlerinin genellikle hangi ölçme-değerlendirme yöntemini kullandığı, izleme testleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik herhangi bir uygulama yapıp yapmadıkları incelenmiştir. Araştırma neticesinde Biçimlendirici Değerlendiriminin daha çok meslekteki görev süresi 0-5 ile 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerce daha çok bilindiği görülmüştür. Ayrıca Coğrafya Dersi Öğretim Programı'ndaki yoğun bilgi paketinin kısıtlı bir sürede (genellikle 9 ve 10. sınıflarda haftada 2 saat) aktarılma zorunluluğu, Coğrafya öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme etkinliklerini kullanmasını kısıtlamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar analiz edildiğinde, öğretim programları içerisindeki yoğun bilgi yükünün Biçimlendirici Değerlendirme faaliyetlerinin etkili bir biçimde yapılmasının önüne geçtiği sonucuna varılmıştır. Bu hususlarda neler yapılacağı ise araştırmanın son kısmı içerisinde öneri olarak sunulmuştur.

Biçimlendirici Değerlendiriminin bilinirliğini ve Coğrafya öğretmenlerince kullanılabilirliğini artırmak adına gerek hizmet içi eğitimler gerek müfredat (öğretim programı) değişimleri yapılmalıdır. Modern eğitimin bir gereği olan bu yaklaşım, ülkemiz eğitim sistemine entegre edilmeli ve öğretmenler bu

hususla uzmanlaştırılmalıdır. Öğrencilerin de bu değerlendirme yaklaşımına sürdürülebilir ve etkili bir şekilde geçiş yapması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme-Değerlendirme, Biçimlendirici Değerlendirme, İzleme Testi, Dönüt-Düzeltilme.

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Geography Education Program
Master Thesis

THE DETERMINATION OF THE ATTITUDES PERCEPTIONS AND APPLICATIONS OF GEOGRAPHY TEACHERS TOWARDS FORMATIVE ASSESSMENT

Burhan KOÇAK

Education and training activities have adopted a modern paradigm and philosophy, contrary to traditional methods today. In traditional approaches, while the teacher is in the role of the source of information, the student is in the position of only receiving the information. This approach minimizes student activity in education as a process and causes students to be approached as if they are inanimate objects without involving them in the process. In order to eliminate this mistake, in recent years, a very correct approach has been adopted in education in which the student is more active and not a single piece of information is structured by different individuals. This difference in method during the education process is undoubtedly reflected in the measurement and evaluation activities, which are indicative of how effective education is. Until the early 2000s, the summative (result-oriented) assessment and evaluation method was used, which measures how much more students keep in mind the achievements in the education process; After 2000, the formative assessment approach, which refers to the learning of students in the process, has been accepted.

Formative assessment (FA) generally refers to the student's learning in the process. Acting on the principle of learning to learn, it helps the student to perceive incomplete and incorrect learning, correct misconceptions, and organize information correctly. The teacher provides the students with the opportunity to realize their learning without grading anxiety. By applying instant feedback and correction to incomplete and wrong learning, it prevents problems that are difficult to fix later. This assessment also enables the student to actively participate in the assessment and evaluation process through processes such as peer and self-assessment.

In this thesis, it was aimed to determine the level of Geography teachers' elements such as perception, attitude and practice for formative assessment. In addition, it is aimed to be a pioneer for the recognition of FA by geography teachers and to be used in lessons under necessary conditions. Qualitative Research methods and phenomenology design were used in the research. A Literature Review was made at the beginning of the process. A semi-structured interview form was created and interviewed with a sample group of 25 Geography teachers in Karaman City. Interviews were conducted sometimes by taking audio recordings, and sometimes by taking notes simultaneously, in line with the permission of the participants. Using the Descriptive Analysis method, the opinions of the participants were given directly with quotations and these opinions were interpreted. As a result of these interviews, it was examined which measurement-assessment method generally used by Geography teachers, whether they had information about follow-up tests, and whether they made any application for formative assessment. As a result of the research, it was seen that formative assessment is more familiar to teachers whose tenure is between 0-5 and 6-10 years. In addition, it was concluded that the requirement to transfer the intensive information package in the Geography Lesson Curriculum in a limited time (usually 2 hours a week in 9th and 10th grades) restricts Geography teachers from using Formative Assessment activities. When the answers given by the participants were analyzed, it was concluded that the intensive knowledge load in the curriculum prevented the effective implementation of Formative Assessment activities. What to do in these matters is presented as a suggestion in the last part of the research. With these suggestions, our research was enabled not only to question the current situation, but also to suggest solutions to existing factors. These suggestions can be found in the last part of the study.

In order to increase the awareness of Formative Assessment and its usability by Geography teachers, both in-service trainings and curriculum changes should be made. This approach, which is a

requirement of modern education, should be integrated into the education system of our country and teachers should be specialized in this issue.

Keywords: Assesment and Evaluation, Formative Assessment, Follow-Up Test, Feedback-Correction.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Öğretim programlarının dört temel unsura dayandığını söylemek doğru olacaktır. Bunlar; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmedir. Her öğretim programı, bu dört temel unsurun birbirinden ayrılmayan bir bütünlük ifade edecek şekilde örüntülenmesi ile oluşmuştur. Hedef, eğitim-öğretim süreci sonucunda bireye kazandırılması gereken, bireyin edinmesi beklenen istendik yöndeki değişimlerin tamamıdır. Öğretim programlarının başlangıç noktasını hedef oluşturur. Eğitim sürecinin sonucunda öğrencilerin ne elde etmesi gerektiği bu hedeflerle belirlenmiştir. İçerik, hedefteki istendik yönlü davranışların, bireye kazandırılacak biçimde kazanım, ünite ve konu gibi unsurlara bölünerek düzenlenmesidir. İçerik düzenlenmesi esnasında dikkat edilmesi gereken birkaç ilke vardır. Bunlardan birisi aşamalılık ilkesidir. Dersin içeriği hedeflerle uyumlu olmalı ve somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, genelden-özele, bilinenden bilinmeyene bir program tasarımı gerçekleştirilmelidir. Eğitim durumları ise, eğitim-öğretim sürecinin bizzat eyleme geçirilen kısmıdır. Belirlenmiş hedef ve içeriğe göre çeşitli uygulamaların işe koşulduğu alandır (Tan, 2012).

Ölçme ve değerlendirme ise öğretim programının son halkasıdır. Uygulanan programın ve atılan adımların ne kadar etkili ve verimli olduğuyula alakalı geri dönütlerin alındığı program geliştirme ögesidir. Eğitim sürecine katılan öğrenci konumundaki kişilerin davranışlarında, bilgi ve becerilerinde anlamlı ve istendik yolda bir farklılık oluşup oluşmadığını, verimli ve efektif bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilmek için ölçme yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklıdır. Ölçme, eğitim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaşmış olduğunu nitel veya nicel olarak ortaya koymaktadır. Değerlendirme ise, ortaya konulan bu nitel ve nicel ölçümler hakkında belirli şartlar baz alınarak yargıya varmaktır (Demirel, 2014). Değerlendirme, amaca göre ve ölçüte göre olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmaktadır. Ölçüte göre değerlendirmede, öğrencinin başarı durumu, ölçme işleminden önce belirlenmiş bir kritere göre belirlenmektedir. Eğer bu kriter, ölçme işlemi yapılan grubun kendi farklılaşmasına bağlıysa bağlı değerlendirme; ölçme işlemini yapan kişinin önceden belirlediği kriterlere göre yapıyorsa mutlak değerlendirme adını almaktadır (Doğan vd., 2020).

Amaca göre yapılan değerlendirme üç gruba ayrılır. Kimi değerlendirme faaliyetleri tanıma ve yerleştirmeye dönük (diagnostic) iken kimisi düzey belirlemeye dönük (summative) değerlendirme amacı taşımaktadır. Bir diğer değerlendirme türü ise biçimlendirmeye dönük değerlendirme (formative) faaliyetleridir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında daha çok düzey belirlemeye dönük olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kullanılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda önemli olan öğrencinin bilgi şablonlarının ne kadarını edindiğidir. Bu yöntem, eğitim-öğretim sürecini önemsememektedir. Bu değerlendirme yöntemi, kazanımların edinilme miktarını süreç sonunda betimlemekte ve öğretim etkinlikleri sonucunda öğrenci hakkında başarılı veya başarısız olduğu yönünde bir etiketleme yapmaktadır. Temel amaç başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmektir. Süreç sonunda yapılan değerlendirmeye tepki olarak doğan Biçimlendirici Değerlendirme ise eğitim-öğretimin her aşamasında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciye başarılı-başarısız etiketini vermeyi reddetmekte ve önemli olanın öğrenmenin öğrenmesi olduğunu kabul etmektedir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasında bir rehber vazifesi görmektedir. Ayrıca eksik-yanlış öğrenmeler varsa bunları gidermeye yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir.

1.1 Problem Durumu

Biçimlendirici Değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin her safhasında geri bildirim sunan, öğretmenler ve öğrencilerce ifa edilen etkinliklerin bütünü olarak kabul edilmektedir (Black & William, 1998). BD'den bahsedilirken, onu daha çok düzey belirlemeye dönük olan sonuç odaklı değerlendirmeyle karşılaştırılmaktadır. Biçimlendirici Değerlendirme, bir bakıma öğretim esnasında, öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılmak, öğretmen ve öğrenci pozisyonundaki bireyler tarafından öğrenmeyi tanımlamak ve reaksiyon göstermek için kullanılan bir süreçtir (Cowie & Bell, 1999). Düzey belirlemeye dönük gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temelinde daha çok, öğrencinin öğrenmesi hakkında bir yorumda bulunmak ve öğrenci başarısını belgelemek yer almaktadır. Biçimlendirici Değerlendirmenin temelindeyse öğrencinin öğrenme sürecindeki tüm eylemleri hakkında kanıtlar bulma ve bu kanıtları kullanarak öğrenciye geri dönüş sağlamak bulunmaktadır (Schneider & Randel, 2010). Gerekli yerlerde anında-dönüt ve düzeltmeler ile öğrenmeyi etkili hâle getirmek, yanlış öğrenmelerin ve kavram yanlışlarının önüne geçmek amaçlanmaktadır. Biçimlendirici

Değerlendirme ile öğretim sürecinin başında, ortasında ya da sonunda öğrencinin başarısını belgeleme amacı güdülmektedir. Ayrıca öğrencinin başarılı veya başarısız olması gibi terimler kullanılmamaktadır. Sonuca odaklı olan değerlendirmede genellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin dar, öğrencinin öğrenme sürecine katılımının ise az olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencinin güdülenememesine ve kendinin, eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olduğu hissini edinmemesine yol açmaktadır. Zira bu etkinliklerde öğrenciye düşen tek şey, kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermektir. Sonuç odaklı ve not vermeyi amaçlayan Summatif Değerlendirmede eğitim etkinlikleri sonunda öğrenci başarısı hakkında nihai bir karara varılmaktadır Şüphesiz bu tutum, eğitimin doğasına aykırıdır. Çünkü eğitim bir süreçle beraber ilerlemektedir. Bunu, süreç içerisinde ölçmeyip, yalnızca süreç sonunda ölçmek, öğrenme miktarıyla alakalı doğru bir geri dönüt doğurmayacaktır (McMillan, 2010).

Biçimlendirici Değerlendirmede ise öğrenciler hem birbirleriyle hem öğretmenleriyle sürekli bir etkileşim içerisinde olmakta, eğitim durumlarından ölçme değerlendirme etkinliklerine kadar tüm süreçte aktif bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde çeşitli tartışma teknikleri, soru cevap etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Hatta öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi etkinliklerle, üst bilişsel muhakemelerinin gelişmesi sağlanmaktadır. BD’de öğrenciler, sürecin planlanması, eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, ölçme ve değerlendirme gibi tüm hususlarda katılımcı bir rol oynamaktadır. Unutulmamalıdır ki bu değerlendirme not verme kaygısı gütmemektedir, dolayısıyla öğrencilerin birincil amacı öğrenmelerini işe koşmaktır. Öğrenme ortamlarındaki BD uygulamalarının gerçek potansiyelinin gerçekleştirilmesi adına bazı önemli noktalar vardır. Bunlardan ilki eğitim süreci başında öğrencilere, neyi hedeflediğimizi açık bir şekilde söylemektir. Süreç başında tanımlanmış genel ve özel hedeflere ulaşmak için eğitim durumları hayata geçirilmekte ve sürecin her safhasında dönüt ve düzeltme etkinlikleri etkili bir enstrüman olarak işe koşulmaktadır (Shepard, 2000).

Belirli bir öğretim biriminin temelinde bulunan bilgi, beceri ve kazanımların birbiriyle bağlantısını öğrencilerce açık olarak anlaşılması BD açısından önem teşkil etmektedir. Bu süreci baltalayan en büyük faktörün öğrencilerin ön öğrenmelerindeki yanlış ve eksik öğrenmelerdir. Zira Biçimlendirici Değerlendirme bir bilginin eksik veya yanlış öğrenilmesinin, o bilgiyi hiç öğrenmemiş olmaktan daha kötü olduğunu kabul

etmektedir. Bir konuyu hiç öğrenmemiş/öğrenememiş bir birey, kolaylıkla yeni bilgileri öğrenebilmektedir. Fakat eksik veya yanlış öğrenmelere zihninde yer veren öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermek, eksik ve yanlış öğrenmelerini tersine çevirmek çok zordur. Bu yüzden BD sürecinde, anında dönüt düzeltmeye çok önem verilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin her anında hızlıca gerçekleştirilen bu etkinliklerin, öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini giderdiği kabul edilmektedir (McMillan, 2010).

Bu araştırmada Biçimlendirici Değerlendirmeye alakalı Coğrafya öğretmenlerinin bilgilerinin, uygulamalarının, tutumlarının ve algılarının hangi yönde olduğunu tespit etmek ana problemimizi teşkil etmektedir. Bunun yanında Coğrafya dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin neler olduğu, dönüt ve düzeltme reflekslerini nasıl işe koştukları alt problemlerimizi oluşturmaktadır. Ana problem ve alt problemler üç adet ana tema ve dört alt tema altında incelenmiştir. (Şekil 2) Bu tema ve alt temalar, bulgular ve sonuçlar kısmında tema başlıkları altında irdelenmiştir.

Araştırmamızda üç ana tema bulunmaktadır:

- Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Veriler
- Dönüt-Düzeltilmeye İlişkin Veriler
- Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Tutum, Algı ve Uygulama Verileri (EK1).

Yukarıda verilmiş olan üç ana tema kapsamında yarı-yapılandırılmış bir görüşme ile katılımcılara toplam 8 adet sorudan oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır (EK 1). İlk iki temada ikişer soru ve araştırmamızın omurgasını teşkil eden temada ise katılımcılara dört adet soru yöneltilmiş ve bunlara cevaplar alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan sorularımız şunlardır:

- Ölçme ve değerlendirme süreci sizin için ne ifade etmektedir? (TEMA 1)
- Eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini saptamak ve Coğrafya dersine ait kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini görmek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırsınız? (TEMA 1)

- Eğitim- öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerin Coğrafya dersi ile ilgili eksik veya yanlış öğrenmelerini nasıl belirler, bu hususları gidermek için ne tür önlemler alırsınız? (TEMA 2)
- Öğrenme eksiklerini gidermeyi ve öğrenme hakkında anında dönüt vermeyi amaçlayan “İzleme Testleri” hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (TEMA 2)
- Daha önceden Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme kavramını duydunuz mu? (TEMA 3)
- Öğrencilerin, Coğrafya dersi ile ilgili kazanımları edinmesi noktasında Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme faaliyetlerine yer verir misiniz? (TEMA 3)
- Eğitim-öğretim sürecinin her anında öğrenme durumunu görmek ve varsa yanlış öğrenmeleri gidermek amacı güden Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme etkinliklerinin olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönleri nelerdir? (TEMA 3)
- Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme terimini gördüğünüzde aklınıza gelen ilk beş kavramı yazınız. (TEMA 3)

Yukarıdaki sorulara verilen cevaplar ve bu cevaplar neticesinde yapılan analiz ve yorumlar, çalışmamızın ana eksenini teşkil etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

2005 yılından sonra Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımına geçişin sağlanmasıyla birlikte Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında da öğrenci merkezli ve çağdaş bir yaklaşıma geçilmiştir. Her ne kadar bu yaklaşım ve program değişiklikleri öğretim yöntem ve tekniklerinde kimi çağdaş yöntem ve tekniklere geçilmesine sebep olmuşsa da ölçme ve değerlendirme anlamında geleneksel yaklaşımlara bağlılık günümüze değin devam etmektedir. Bu araştırmada kalıplaşmış, eskimiş ve yalnızca süreç sonundaki öğrenme çıktılarını ölçmeyi hedefleyen yaklaşımlara karşı Biçimlendirici Değerlendirmenin tanınırlığını artırmak ve bunların daha sık kullanılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmayla birlikte süreç sonundaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından ziyade öğretim sürecinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme yapılmasına atıfta bulunan Biçimlendirici Değerlendirmenin, Coğrafya öğretmenleri tarafından içselleştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca BD süreçleriyle öğrenciler not

kaygısından uzaklaştırılacak ve derse daha çok motive edilecektir. Bu değerlendirme yaklaşımı; öğrencilerin derse güdülenmesi noktasında, kendilerini sınıf iklimi içerisinde daha rahat ve demokratik bir şekilde ifade etmesinde, eğitim süreçlerine aktif olarak katılmasında önemli rol oynamaktadır. BD etkinlikleri öğrencilere hem uzak hem genel hem de ders özelindeki hedeflerle uyumlu, bilginin günlük hayata transfer edildiği, bireyin kendi doğrularının önemini farkına vardığı bir süreç yaşatacaktır.

Bu araştırmada, Karaman il merkezinde bulunan lise seviyesindeki resmi okullarda Coğrafya öğretmeni olarak görev yapan kişilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı Biçimlendirici Değerlendirme hakkında Coğrafya öğretmenlerinin algılarını, tutumlarını ve uygulamalarını belirlemektir. Bunun yanında, Biçimlendirici Değerlendirmenin Coğrafya dersi öğretmenlerince bilinirliğini artırmak araştırmamızın alt amacını kapsamaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Dünyada 1980li yılların başında, ülkemizde ise 2005 yılında Yapılandırmacı Eğitim anlayışına geçilmesini takiben gerek eğitim paradigmalarında gerekse de bu paradigmalara getirdiği yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında bazı değişiklikler olmuştur. 2005 yılında yeni eksenini bulan ve son hâlini 2018’de alan Coğrafya Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmede sürecin önemine atıfta bulunulmuştur (MEB, 2018). Ülkemizdeki eğitim süreçlerinde de dünya üzerindeki diğer örneklerde olduğu gibi Biçimlendirici Değerlendirmeye geçiş fiilen yaşanmaktadır. Öğretim faaliyetleri ile ölçme-değerlendirme arasındaki kopukluğu ortadan kaldırması ve eğitimde bir bütünlük teşkil etmesi anlamında BD, ülkemizde yavaş yavaş uygulanmaya başlanmıştır. Öyle ki Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2020’de Sosyal Bilgiler dersine yönelik yayınladığı raporda, Biçimlendirici Değerlendirmeye önem verdiği yadsınamaz bir gerçek hâline gelmiştir (MEB, 2020). Fakat tüm bunlara rağmen araştırma kapsamında yapılan Literatür çalışmasında, Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı yapılan çalışma sayısının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Coğrafya Eğitimi’nde ise araştırma ve çalışma sayısının yok denilecek kadar az olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın önemi, Coğrafya dersi öğretmenleri tarafından Biçimlendirici Değerlendirme faaliyetlerinin ne düzeyde uygulandığını; Coğrafya öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme ile ilgili algı ve tutumlarının ne yönde olduğunu ortaya koymasından gelmektedir. Daha çok dil eğitimi gibi alanlarda yapılmış olan

Biçimlendirici Değerlendirme çalışmalarına, Coğrafya Eğitimi'nden örnek sunmak ve bu alandaki çalışmaların önünü açmak da bu araştırmanın önemli noktalarından birisi olarak kabul edilmiştir. Bu hususta gerek MEB bünyesindeki araştırmacılara gerekse de lisansüstü seviyede gerçekleştirilecek çalışma ve araştırmalara kaynaklık etmek bu çalışmanın önem atfettiği unsurlardan birisi olarak söz edilebilir.

1.4 Sayıtlar (Varsayımlar)

Her bilimsel araştırmanın temelde bazı varsayımlara dayandığı yadsınılamaz bir gerçektir. Bu araştırmanın sayıtları ise aşağıda sıralanmıştır:

- Uzman görüşlerine göre hazırlanmış veri toplama aracının amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kontrol altına alınamayan dışsal faktörlerden eşit olarak etkilendikleri varsayılmıştır.
- Katılımcıların ölçme aracında yer alan sorulara objektif bir şekilde cevap vereceği varsayılmıştır.
- Katılımcıların, alanlarında yeterli alan ve ölçme değerlendirme bilgisine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ili merkezinde bulunan 25 Coğrafya öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırma konusu, veri toplama aracındaki temalar ve bu temalardaki sorularla sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Eğitim; eğitim, en bilinen tanımıyla öğrenciye istendik davranışlar kazandırma sürecidir. Bu süreç sonucunda birey yeni bilgiler edinir (Ertürk, 1997).

Öğretim; eğitimin formal olarak bir plan dahilinde işe koyulduğu profesyonel bilgi aktarım sürecidir (Ertürk, 1997).

Ölçme; bir özelliğin bireyde ne kadar var olduğunu bulmak için yapılan işlemler bütünüdür. Ölçme sonucunda bireylerin sahip olduğu nitelikler sayı veya semboller aracılığıyla ifade edilir. Eğitim öğretim sürecindeki “Ne kadar?” sorusuna verilen cevap

ölçmeyi ifade etmektedir. Ölçme işlemi bir süreçtir ve belli aşamalara sahiptir (Gömleksiz vd., 2014).

Değerlendirme; eğitim-öğretim süreci sonunda, bireyin başarı durumu hakkında nihai bir karara varılan işlemlerdir. Bu kavram; ölçme işlemiyle elde edilen ve bir ölçüt ile karşılaştırılan ölçme sonucunun, başarılı veya başarısız olarak belirlenmesini ifade etmektedir. Değerlendirme, öğretim faaliyetleri sonucundaki öğrenme durumu hakkında karar vermek için öğrenci ile alakalı birçok faktörün dikkate alınarak gerçekleştirildiği planlı ve programlı işlemler bütünüdür (Küçükahmet, 2002).

Dönüt-Düzeltilme; eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmeleri veya kazanımlarla ilgili buldukları noktayı belirtmek maksatlı yapılan etkinlikler bütünüdür. Öğretmen tarafından öğrenciye eğitim hedeflerinin neresinde bulunduğu, öğrenme eksiklikleri ve yanlışlıklarının neler olduğuna dair gerçekleştirilen eylemler dönütü oluşturmaktadır. Düzeltilme ise kavram yanılması, eksik ve yanlış öğrenmeleri gidermek için gerçekleştirilen dönüştürme eylemlerinin bütününe denmektedir. Tüm bu etkinlikler etkili, verimli ve sürdürülebilir bir öğretim için oldukça önemlidir. (Doğan vd., 2020).

Biçimlendirici Değerlendirme; öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini ve öğrenme güçlüklerini tespit edip işlenen ünitelere, konulara yönelik öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini yok etmeye çalışan değerlendirme yaklaşımıdır. Öğrenci seviyesini bir üst raddeye ulaştırmak bu değerlendirmenin temel amacıdır. Bu değerlendirme, dersin daha etkili işlenebilmesine olanak sağlamaktadır ve bunun yanında öğretici konumunda bulunan öğretmenin, öğretim sürecindeki eksiklerini görmesi anlamında önem arz etmektedir. Biçimlendirici Değerlendirme, öğreten konumundaki kişinin öğretebildikleri, öğrenen durumundaki kişinin ise öğrenebildikleri ile alakalı geri dönüt elde etmek için gerçekleştirilir. Tüm bu süreçler eylemsel bir sürecin varlığına işaret etmektedir. Hal böyle iken bazı katılımcılar tarafından BD, öğretim süreci içerisinde öğrencinin nerede bulunduğu sürekli ifade edilmesi olarak yorumlanabilmektedir. Değerlendirmeyi bir süreç olarak kabul eder ve yalnızca sürecin sonundaki çıktıları önemsemez (Bekiroğlu, 2004).

İzleme Testleri; ele alınan dersin ünite ya da konu bitimlerinde öğrencilere geri dönüt sağlamak amacıyla yapılan ve konu veya ünite alakalı kazanımları içeren

testlerdir. Öğretim sürecinin herhangi bir yerinde öğrencilerin bulunduğu noktayı göstermektedir. Öğrenci öğrenmeleriyle ilgili bir geri bildirim işlevi gören bu testler, aynı zamanda öğretmenin öğretim stratejilerinin ne denli etkili olduğu hakkında da bilgi vermektedir. Bu testler sonucunda, öğrencilere işlenen ünite ya da konular içerisinde değerlendirme yapılan ana kadar nelerin öğrenildiği ve hangi alanlarda eksikliklere sahip oldukları gösterilmiş olur. Ayrıca geleceğe dönük bir öngörü sağlar (Atik & Erkoç, 2017).

BÖLÜM 2

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Öğretim Programlarının Temel Öğeleri

Öğretim programları birbirinden ayrılmayan ve birbirini tamamlayan dört önemli ögenin birleşiminden oluşmaktadır. Bunlar:

- Hedefler ve davranışların belirlenmesi
- İçeriğin (muhteva) düzenlenmesi,
- Eğitim durumları (öğrenme yaşantıları)
- Ölçme ve değerlendirme (Doğan vd., 2020).

2.1.1 Hedef

Eğitim, en bilinen tanımıyla öğrenciye istendik davranışlar kazandırma sürecidir. Bir süreç olan eğitimin birbirinden ayrılmayan dört temel unsuru vardır. Bunlardan ilki hedeftir. Hedef program geliştirmenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Öğretim programlarının diğer üç unsuru olan içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme hedefe göre dizayn edilmektedir. Hedef, eğitim-öğretim süreci sonrasında, öğrenciye eğitim etkinlikleriyle kazandırılması istenen niteliklerdir. Kısacası hedef, eğitim süreci sonucunda öğrencinin kazanması amaçlanan edinimlerin bütünüdür. Program geliştirmenin hedef ögesinde “Niçin?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bireyi niçin eğitmeliyiz, bireyi eğitmek süreç sonunda ona ne kazandırır gibi alt sorulara cevap vermektedir. Eğitimin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda birçok hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler kısa vadeli veya uzun vadeli olabileceği gibi kapsamına göre uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak sınıflandırılabilir. (Tan, 2012).

Uzak hedefler; bir ülkenin siyasi felsefesi, yasaları ve anayasaları, ülkenin ulaşmak istediği insan profiliyle etkileşimde olan hedeflerdir. Bir ülkenin yetiştirmek istediği optimum insan profiline hizmet eden hedefler, uzak hedefleri oluşturmaktadır. Genel hedefler belirlenirken, uzak hedeflerden faydalanılmaktadır. Uzak hedefler, diğer hedeflerin belirlenmesinde bir çatı malzemesi görmektedir. Genel ve özel hedefler uzak hedeflerden sıyrık olamaz. “Uzak hedefler tanımsız ve soyutturular. Bu nedenle toplumdaki

topluma ve dönemden döneme çok fazla değişiklik göstermezler (Ertürk, 1997).” Örneğin; ülkesini seven, ülkesinin refahı, zenginliği ve güçlenmesi için çaba gösteren, milli değerlerine saygılı, muasır medeniyetler seviyesindeki birey gibi davranma, eğitimin uzak hedeflerine örnek gösterilebilmektedir.

Genel hedefler; eğitim sürecinde uzak hedeflere ulaşılacak için işe koşulan hedefleri oluşturmaktadır. Okulların hedefleri bu hedef türü içerisinde yer almaktadır. Genel hedeflere 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundan bir örnek verecek olursak: “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, girişken kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” genel bir hedefdir. Farklı okul türlerinde farklı misyonlar edinilebilmektedir. Bir meslek lisesindeki genel hedef ile fen lisesindeki genel hedef birbirinden farklılık arz etmektedir. Meslek lisesinde, verilecek mesleki eğitim sonrasında ekonomiye ara eleman ve nitelikli iş gücü sağlanmaya çalışılmaktadır; fen lisesinde ise, akademik bir eğitim sonucunda topluma bilgisiyle hizmet edecek ve ülkesine güç katacak bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Her okul türünün misyonu birbirinden farklıdır ve bu farklı misyonların getirdiği bazı özel hedeflere sahip olabilmektedirler. Bu misyonlar, Milli Eğitim’in genel hedeflerinden bağımsız olamamaktadır. Ayrıca genel hedefler hiçbir şekilde uzak hedeflerden sıyrık olamaz, çünkü bunlar uzak hedeflere ulaşmada daha somutlaşmış ve ete kemiğe bürünmüş hedeflerdir. (1739 METK, 1973).”

Özel hedefler; dersin kendi hedeflerini oluşturmaktadır. Bir dersin kendi içerisinde öğrenciye kazandırılması planlanmış bilgi, beceri, değer, tutum gibi unsurların tümü özel hedefler içerisine girmektedir. Örneğin; 9. sınıf Coğrafya dersinde Harita Bilgisi konusunda öğrencinin süreç sonunda kazanması gereken birtakım bilgi ve beceriler mevcuttur. Öğrenci bu hedeflere ulaşırsa Coğrafya dersi bağlamında özel hedeflere ulaşmış kabul edilmektedir.

2.1.2 İçerik (muhteva)

Hedeflenen davranışların bireye kazandırılacak şekilde kazanım, ünite ve konu gibi unsurların düzenlenmesi içerik olarak adlandırılmaktadır. “Ne öğreteceğiz?” sorusuna verilen cevap, öğretim programlarından içeriği oluşturmaktadır. İçerik düzenlenirken öğretim ilkelerinden aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurulmaktadır.

Dersin içeriği hedeflerle uyumlu olmalıdır. Somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, genelden-özele, bilinenden bilinmeyene bir tasarım oluşturulmalı ve bu ilkeler eğitim durumlarının tamamında işe koşulmalıdır. İçerik oluşturulurken eğitim sürecine katılan öğrencilerin durumu göz ardı edilmemektedir. Somut işlemler döneminde olan bir öğrenciye soyut işlemler dönemine ait içerikler sunulmamakta ve kendi bilişsel gelişim düzeyine uygun olan içerikler sunulmaktadır. İçerik oluşturulurken öğrencinin olgunlaşması, hazırbulunuşluğu gibi parametrelere dikkat edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin ön öğrenmeleri, fiziksel ve psikolojik durumları da dikkate alınmalı ve süreç buna uygun şekilde işletilmelidir (Tan, 2012).

2.1.3 Eğitim durumları (öğrenme-öğretme etkinlikleri)

Eğitimin bizzat gerçekleştirildiği program geliştirme ögesini oluşturmaktadır. Belirlenen hedefler ve içerik doğrultusunda, eğitimle alakalı iş ve işlemler gerçekleştirilmektedir. (Doğan vd., 2020). Bu etkinlikler, dünyanın farklı yerlerinde farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Kimi ülkeler daha esasici ve geleneksel eğitim durumlarına yer verip, öğrencinin daha pasif olduğu eğitim durumlarını tercih ederken; kimi ülkelerde ise daha yapılandırmacı ve modern eğitim durumlarına yer verip, öğrencilerin daha aktif olduğu bir süreç işe koşulmaktadır. Geçmişte ülkemizde öğrencinin pasif olduğu, eğitim süreçlerinde daha çok öğretmenin ön planda yer aldığı geleneksel yöntemler kullanılırken; özellikle 2005 yılında yenilenen öğretim programlarıyla birlikte yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip çağdaş yöntemlere geçiş sağlanmıştır. Bu anlayışa göre, eğitim-öğretim sürecinde öğrenci aktiftir ve kendi öğrenmelerini kendi zihnindeki şemalarla yapılandırarak öğrenmektedir. Tek bir doğrunun olmadığı, öğrenme etkinliğine katılan birey kadar doğru olabileceği kabul edilmektedir.

Modern eğitim durumlarının kullanıldığı etkinliklerde öğretmenler, öğrenciye rehberlik eden ve bilgiye ulaşma sürecinde ona yönlendirmelerde bulunan kişidir. Öğrenci bilgiye kendi çabalarıyla ulaşmaktadır. Kalıp, ezber bilgilerin ve tek doğrunun kabul edilmediği bu anlayışta, birden fazla doğru olabileceği kabul edilmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlara öğrencilerin kendi çabalarıyla ulaşılabilmesi kabul edilmiştir. Bu kısımda çeşitli etkinlikler uygulanarak öğrenme-öğretmen etkinliklerinde verimlilik ve sürdürülebilirlik hedeflenmektedir.

2.1.4 Ölçme ve değerlendirme

Eğitim sürecinin son unsuru ölçme ve değerlendirmedir. Yapılan etkinliklerin etkililiği ve verimliliği hakkında bilgi veren ve bu bilgiler ışığında çeşitli dönüt ve düzeltmeler yapılmasına olanak sağlayan öğretim programı unsurudur. Planlanan hedefe ve içeriğe öğrencilerin ulaşma miktarı ve bu ulaşılan miktarın yeterli olup olmadığıyla alakalı çıkarımlarda bulunmaktadır. “Ne kadar öğretebildik?” sorusu ölçme ve değerlendirmeyle alakalıdır. Bu soru hem süreç içerisinde hem süreç sonunda sorulabilir. Sorulan bu soruya verilen cevaba göre ölçme ve değerlendirme etkinlikleri çeşitli kanılara varır ve bu kanılar, tüm eğitim öğretim programının yeniden revize edilmesine, uygun kabul edilmesine yahut bazı kısımların düzeltilmesine sebep olabilmektedir. Eğitim sürecine katılan öğrenci konumundaki kişilerin davranışlarında, bilgi ve becerilerinde anlamlı ve istendik yönde bir farklılık oluşup oluşmadığını, verimli ve efektif bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilmek için ölçme-değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklılık göstermektedir. Ölçme, eğitim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaşmış olduğunu nitel veya nicel olarak ortaya koymaktadır. Değerlendirme ise, ortaya konulan bu nitel ve nicel ölçümler hakkında belirli ölçütler baz alınarak yargıya varmaktadır (Demirel, 2014).

Tekin’e göre “Ölçmenin, bir objenin veya objelerin temel bir niteliği taşıyıp taşımadığının, taşıyor ise bu niteliğinin varoluş kademesinin gözlenerek verilerinin sembol ve mahsuben sayı ve işaretçileriyle anlatım biçimi olduğunu söylemiştik. Değerlendirme ise, bir muhakeme işlemidir ki; iki nesnenin veya bireyin karşılaştırılmasıyla yapılır. Değerlendirme, yapılan ölçümler neticesinde bir mana çıkarmak ve objeler hakkında bir karara ulaşmaktır” (Tekin’den akt. Gömleksiz vd., 2014).

Ölçme ve değerlendirme sonucunda bireye öğrenme durumu hakkında geri dönüt verilmektedir. Öğrenme eksiklikleri öğrenciler tarafından bilinmezse ve bunlar hakkında dönüt-düzeltilme yapılmaz ise ölçme-değerlendirme etkinlikleri amacına ulaşmamış demektir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonucunda bireylerin birbirinden kazanımlar boyutunda ne kadar farklılaştıkları hakkında bilgiler edinilmektedir. Bireyin eğitim süreci başındaki ve sonundaki konumu saptanarak süreç içerisinde gerekli dönüt ve düzeltmelerle hedeflere ulaşması temel hedefi oluşturmaktadır. Son yıllarda eğitimde

meydana gelen paradigma değişimlerinin bir sonucu olarak, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da bazı değişmeler ve gelişmeler olmuştur. Eskiden öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği ile alakalı olan ölçme ve değerlendirme, günümüzde aynı zamanda öğretmenlerin neyi ne kadar öğretebildiği ile alakalı geri dönüşler de sağlamaktadır. Yani kısacası, ölçme ve değerlendirme günümüzde yalnız öğrencilerin kazanımlarla alakalı başarılarının ölçüldüğü bir rolden uzaklaşmaktadır. Öğretmenin bir konuyu veya üniteyi ne derece aktarabildiği de bu etkinliklerle ortaya çıkmaktadır. Çıkan sonuçlara göre öğretmen, eğitim durumları veya içerikte bazı değişimlere ya da esnemelere giderek eğitim-öğretim sürecini daha verimli kılabilir.

2.2 Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar

2.2.1. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi

Değişen ve gelişen dünyada her şey dinamizm halindedir. Sürekli hareket halinde olan maddi ve manevi unsurlar eğitimin de değişmesini, gelişmesini ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda eğitimde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de değişmeler meydana gelmiştir. Eskiden sürecin sonunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin ne kadar gerçekleştirildiğini görmek ve bunun hakkında yorumda bulunmak için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılırken; günümüzde ise artık eğitim-öğretim sürecinin başında, süreç içerisinde ve süreç sonunda kısacası program geliştirmenin her anında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme, seçkin bir eğitim gerçekleştirmek üzere öğrencilerin öğrenme durumları hakkında yorumlarda bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetinin her anında dönütler sağlayarak etkili ve verimli bir eğitim gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim-öğretim sonucunda, öğrencilerin durumundaki değişimin belirlenmesi ve öğrenme eksikliklerinin giderilip eğitimdeki verimin üst seviyeye taşınması, ölçme ve değerlendirmenin etkili bir biçimde kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Turgut, 1992).

Kısacası ölçme ve değerlendirme, bilimsel çalışmalarda, araştırmalarda ve buna bağlı uygulamalarda önemli yer tutan bir süreçtir. Ölçme ve değerlendirme, yapılan gözlemleri kesinleştirmektedir. Eğitim bilimini hem teorik bilim olarak görmesi hem de kullanışlı kararlar vererek konu hakkında çeşitli görüşler ve kanaatler geliştirmesi anlamında bu süreç önem arz etmektedir (Doğanay & Karip, 2006). Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini ve ilerlemelerini saptamanın yanı sıra öğrencilerin ilerleme

durumuna karşı dönütler iletmek, öğrenme süreci içerisindeki zorlukları tespit etmek, öğretimin ve öğretimde kullanılan bütün elemanların etkililiğini ve verimliliğini anlamak için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden yararlanılmaktadır. İlerideki eğitim-öğretim programlarını planlamada bilgi elde etmek, öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını saptamak ve eğitim programlarının özellikleri hakkında fikir edinebilmek için ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır (Adanalı, 2008).

2.2.2 Ölçme ve değerlendirmeyle alakalı alt kavramlar

Ölçme ve değerlendirme uzun bir süreci teşkil eden eğitimin son unsurunu oluşturmaktadır. Bu öge, içerisinde birbiriyle bağlantılı olan ve bir sistemin küçük akşlarını oluşturan birçok kavramın birleşmesiyle ifade edilmektedir. Ölçme ve değerlendirmeyle alakalı kavramlar şunlardır:

Nitelik

Ölçmede ele alınan, ölçme işleminde miktarı edinilmek istenen özelliklerdir. Eğitim-öğretimde sözü edilen nitelikler, öğrencilere kazandırılması amaçlanmış bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Bir Coğrafya sınavında, öğrencilerin belirlenen coğrafya konularındaki başarısı ölçülmektedir. Ölçülen bu özellik nitelik olarak adlandırılmaktadır (Doğan vd., 2020).

Nicelik

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayısal ifadelerdir. Ölçme sonuçlarının sayısal unsurlarla bildirilmesi anlamına gelmektedir. Coğrafya sınavında bir öğrencinin 75 puan alması durumunda, 75 puan niceliğe örnek teşkil etmektedir (Tan, 2012).

Ölçme kuralı

Tan'a göre ölçme kuralı "Ölçme işini yaparken niteliğin hangi miktarına ne değer verileceğinin belirlenmesidir." Yirmi soruluk bir coğrafya sınavında her sorunun değerinin beş puan olması, ölçme kuralına örnek olarak verilebilmektedir (Tan, 2012).

Ölçme

Bir özelliğin bireyde ne kadar var olduğunu bulmak için yapılan işlemler, bize ölçmeyi vermektedir. Ölçme sonucunda bireylerin sahip olduğu nitelikler sayı veya semboller aracılığıyla ifade edilmektedir. Eğitim öğretim sürecindeki "Ne kadar?" sorusuna verilen cevap ölçmeyi ifade etmektedir. Ölçme işlemi bir süreçtir ve belli aşamalara sahip profesyonel bir sistemden oluşmaktadır. Ölçme işlemi birçok farklı

unsurun birleşmesinden müteşekkildir. Ölçme işleminin birinci adımında, öncelikle ölçülecek nitelik belirlenmektedir. Bu niteliğin sınırları belirlenmeli ve diğer niteliklerden belirgin bir şekilde ayırt edilmektedir. Bu nitelikler dersin hedefleri ve içerikle uyumlu olmak zorundadır. İkinci olarak ise bu niteliğin bireylerde ne kadar bulunduğu sayı veya çeşitli sembollerle ifade edilmektedir. Son olarak ise ölçme işlemi gerçekleştirilerek nitelik ve nicelikler birbiriyle eşleştirilmektedir. Bunun sonucunda bireylerin niteliklere sahip olma miktarları bulunmaktadır. Bir sınıftaki öğrencilerin boylarının ölçülmesi, bir derste öğrencilerin aldığı puanların bulunması ölçme kavramına örnek olarak verilebilir (Gömleksiz vd., 2014).

Ölçüm

Ölçme işlemi sonucunda bulunan, sayı veya semboller aracılığıyla ifade edilen semboller topluluğuna denmektedir. Coğrafya sınavı sonucunda bir öğrencinin 75 alması, ölçüme örnek teşkil etmektedir (Tan, 2012).

Ölçüt

Ölçme işlemi sonucunda bulunan sonucun değerlendirme yapılırken tabii tutulduğu koşuldur. Bir ölçme sonucunun başarılı yahut başarısız sayılabilmesi için işe koşulan, norm olarak kabul edilen kavram ölçütü vermektedir. Ölçme işleminden değerlendirme işine geçmek için bir ölçütten faydalanılmaktadır. Ölçme, değerlendirme ve ölçüt kavramlarını net bir şekilde anlayabilmek için aşağıdaki örnek faydalı olacaktır: Yapılan Coğrafya sınavı sonucunda, dersten başarılı sayılmak için 50 puan ve üzerinde almak gerekmektedir. Yapılan sınavda A kişisi 85 puan alarak dersten başarılı olmuştur (Doğan vd., 2020).

Ölçme: A kişisinin sınavdan 85 puan alması.

Ölçüt: Başarılı sayılmak için sınavdan 50 puan ve üzerinde alınması.

Değerlendirme: Öğrencinin ölçüt olan 50 puanı aşıp 85 puan alarak dersten başarılı olması.

Değerlendirme

Ölçme değerlendirme sürecinin son ayağı oluşturmaktadır. Bu aşamada bireyin başarı durumu hakkında nihai bir karara varılmaktadır. Bu kavram; ölçme işlemiyle elde

edilen ve bir ölçüt ile karşılaştırılan ölçme sonucunun başarılı veya başarısız olarak belirlenmesini ifade etmektedir (Tan, 2012).

Tablo 1. Ölçme ölçüt değerlendirme ilişkisi

Öğrenci	Ölçme Sonucu	Ölçüt	Değerlendirme
A kişisi	75	60	Başarılı
B kişisi	80	85	Başarısız
C kişisi	60	60	Başarılı
D kişisi	45	40	Başarılı
E kişisi	85	90	Başarısız

Yukarıda yer alan Tablo 1. incelendiğinde A kişisi yapılan sınavda 75 puan almıştır. 60 puanın ölçüt olarak kabul edildiği bu sınavda öğrenci ölçütün üstünde bir niceliğe sahip olduğundan başarılı olarak değerlendirilmiştir. E kişisi ise yapılan sınav sonucunda 85 puan almıştır. Ölçüt olarak 90 puan alma şartının olduğu bu sınavda, öğrenci 5 puan eksik aldığından başarısız olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin aldığı puandan ziyade ölçüt puanının ne olduğu değerlendirme daha önemlidir. Ölçüt, öğrencinin başarılı veya başarısız sayılmasına etki eden temel unsurdur.

Gerçekte ölçme ve değerlendirme birbirinden çok farklı kavramları oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farkları şu şekilde sıralayabilmekteyiz:

a) Ölçme, özelliğin miktarını (sayısını) göstermekteyken, değerlendirme ise bu miktarın belirlenen ölçüt kriterlerine göre yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını göstermektedir.

b) Değerlendirme, ölçme işlemini de bünyesine alan daha büyük bir kavramı oluşturmaktadır.

c) Ölçme işlemi, değerlendirme işleminden önce yapılmaktadır. Ölçme işlemi yapıldıktan sonra ise değerlendirme yapma işlemine geçilmektedir.

d) Ölçme işlemi, daha çok gözlem etkinliklerine dayanırken, değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya varma etkinliklerine dayanmaktadır.

e) Ölçme nispeten daha objektif (kişiyeye göre değişmezlik) değerlendirme ise daha subjektiftir (Küçükahmet, 2002).

2.3 Ölçme İşlemlerinin Güvenirliği ve Ölçme İşlemlerinde Hata

2.3.1 Güvenirlik

Ölçme işlemlerinin, kaynağı ve yönü bilinmeyen tesadüfi hatalardan arınlık miktarı güvenirligi vermektedir. Ölçme sonucuna tesir eden bu tesadüfi hatalar, ne kadar az ise güvenirlilik o kadar yüksek olmaktadır. Ölçümümüz ne denli doğru ve tesadüfi hatalardan arınlıkta ölçme işlemimizin sonucu da o denli güvenilir olacaktır. Aynı özellikleri (nitelik) ölçmek için hazırlanan birden fazla ölçme aracı içerisinde tesadüfi hata miktarı en az olan ölçme aracı, güvenirligi en yüksek olan ölçme aracıdır. Dolayısıyla objektif bir ölçme sonucu elde etmek için, hata oranı en az olan ölçme aracını kullanmak daha doğru olacaktır (Yılmaz, 2014).

Güvenirlilik derecesi 0 ila 1 arasında değer almaktadır. Güvenirlilik katsayısı 1'e yakın olan ölçme araçları muadillerine göre daha güvenilirken, 0'a yakın olan ölçme araçlarının hata oranı daha fazladır ve dolayısıyla güvenirligi düşük olacaktır. (Tan, 2012). Eğitimde ölçülen nitelikler genelde soyut niteliklerden oluşmaktadır. Bu yüzden bu soyut nitelikler ölçülürken ister sabit ister sistematik isterse tesadüfi olsun; tüm bu hata türleri ölçme sonucuna etki edebilecektir. Dolayısıyla tamamen hatası olmayan hiçbir ölçme aracından bahsedilememektedir. Güvenirligi yüksek olan ölçme araçlarının kullanılması, ölçme ve değerlendirme işlemlerinin daha objektif sonuçlar vermesine sebep olmaktadır. Bir ölçme aracının güvenirligini artırmak için birçok yola başvurulmaktadır. Güvenirligi artırmak için başvuru olan bazı yollar şunlardır:

- Sınav içerisinde, temsil kabiliyetini artırması bakımından sınavdaki soru sayısının artırılması,
- Sınavdaki soruların, öğretmenlerce açık ve anlaşılır olarak hazırlanması,

- Sınavdaki soruların öğrencinin bilişsel düzeyine ve hazır bulunuşluğuna uygun olması,
- Sınava giren katılımcılara yeterli miktarda sürenin tanınması,
- Sınavda şans başarısının minimize edilmesi için ölçme aracındaki madde sayısının artırılması,
- Kopya gibi istenmeyen durumların önlenmesi ve olası haksız kazançların bertaraf edilmesi,
- Sınav yapılan yerin fiziki ortamının optimum şartlarda olması,
- Ölçme aracının objektif puanlanması ve puanlama yanlılığının ölçme sonuçlarına karışmasının önüne geçilmesi (Tan, 2012).

2.3.2 Ölçmede hata türleri

Ölçme işlemlerini hatasız olarak gerçekleştirmek çok güçtür. Ölçme işlemlerinde tam anlamıyla güvenilir bir ölçme aracı bulmak da çok zordur. Çünkü, ölçme yapılırken süreç içerisinde birçok hata sonucu etkilemektedir:

- Ölçme aracı yüzünden dolayı oluşan hatalar,
- Ölçmenin yapıldığı yerden kaynaklanan hatalar,
- Ölçmeyi gerçekleştiren kişiden doğan hatalar,
- Ölçme yönteminden ötürü gerçekleşen hatalar,
- Ölçülen değişkenden dolayı oluşan hatalar (Gömleksiz vd., 2014).

Ölçme işlemi gerçekleştirilirken, ölçme sonuçlarına üç tür hata karışmaktadır. Bu hataların yönü ve miktarı birbirinden farklıdır.

Sabit hata

Ölçme sonuçlarına her katılımcıda aynı oranda etki eden hatalara denmektedir. Bu hatada ölçme sonucunda gerçekleşen hatanın miktarı ve yönü değişmemektedir. Çünkü bu hata bütün katılımcıları aynı miktarda ve yönde etkilemektedir. Bu hata türüne örnek verecek olursak; arızalı bir tartının her insanı 2 kg daha ağır ölçmesi, ölçümlerin olması

gerekenden hep 2 kg ağır olmasına sebebiyet verecektir. Bu hata miktarı, kişiden kişiye göre değişmeyecek ve dolayısıyla herkesi aynı ölçüde etkileyecektir (Doğan vd., 2020).

Sistemik hata

Ölçme işlemine karışan hata miktarının katılımcıları aynı miktarda etkilemediği hata türünü oluşturmaktadır. Sabit hatada yapılan hata oranı herkesi aynı yönde ve aynı miktarda etkilerken, sistemik hatada farklı oranlarda ve yönlerde etkilemektedir. Bir Coğrafya öğretmenin sınıfta yazısı güzel olan öğrencilere 10 puan fazla vermesi sistemik bir hata örneği teşkil etmektedir. Çünkü bu durumda yazısı güzel olan öğrenciler 10 puan fazla alırken yazısı kötü olan öğrenciler bu durumdan istifade edememektedir. Böyle bir durumda yazısı kötü olan bir öğrenci 80 almış olsun. Aynı sınıfta yazısı güzel olup 70 alan bir öğrenci, 10 puan daha fazla alıp notunu 80 puana çıkaracaktır. Aynı puanı alan öğrencilerden ilki, sınıfta daha başarılı olmuşken sonuç olarak iki öğrenci arasında bir eşitsizlik vuku bulmuştur (Tan, 2012).

Bu hata türünde ölçme sonucuna, bazı kişilerde olumlu bazı kişilerde ise olumsuz bir yönde bir değişiklik meydana gelmekte ve sistemik bir yanlışlık ortaya çıkmaktadır.

Tesadüfi (rastlantısal) hata

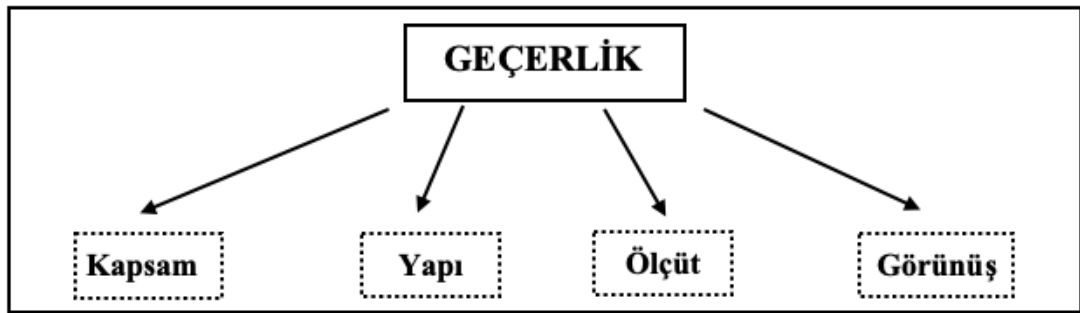
Ölçme işlemlerinde hatanın kaynağının ne olduğunun bilinmediği hatalara denmektedir (Tan, 2012). Bu hata ölçme sonucunu pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir. Ölçme araçlarının güvenilirliğini etkileyen en önemli unsur tesadüfi olarak gerçekleşen hatalardır. Tesadüfi hatalar ne kadar fazlaysa güvenilirlik o kadar azalmaktadır. Ölçme aracının uygulandığı ortamın sıcaklığı, ışık alıp almaması, gürültü durumu gibi faktörler ile öğrencinin hazırbulunuşluğu, psikolojik durumu gibi birçok faktör tesadüfi hataya sebep olabilmektedir. Bir ölçme aracının güvenilirlik katsayısını artırmak istiyorsak tesadüfi hataları minimize etmek bir zorunluluktur.

Ölçme aracında veya ölçme işleminin gerçekleştiği fiziki ortamda meydana gelen bu hatalar, ölçme sonucundaki verilerin gerçeği yansıtmamasına sebep olmaktadır. Bu da ölçülmek istenen nitelikler hakkında doğru sonuçlar vermeyecektir. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının bir ölçme aracı içerisinde güvenilirlik anlamında en çok çalıştıkları husus bu tesadüfi hataları ortadan kaldırmaktır (Gömleksiz vd., 2014).

2.4 Ölçme İşlemlerinin Geçerliği ve Geçerlik Türleri

En yaygın tanımı ile geçerlik, bir ölçme aracının yalnızca ama yalnızca ölçülmek istenen değişkenleri ölçüp başka değişken veya değişkenler ile karıştırılmamasıdır. Geçerliğin en doğru tanımı ise, bir ölçme aracının ölçme işleminin amacına hizmet etme derecesini oluşturmaktadır (Turgut & Baykul, 2013).

Ölçme sonuçlarının geçerliliği için güvenilirlik gereklidir, ancak yeterli bir şart değildir. Tam anlamıyla tutarlı sonuçlar veren bir test, bazen ölçülen niteliklerle ilgili doğru geri dönüşler sağlamayabilmektedir. Yani ölçme aracı tam olarak ölçmek istenilen özelliği ölçmüyorsa tutarlı ölçümler verse bile onu kullanmanın bir mantığı kalmamaktadır. Bu yüzden, güvenilirliğin düşük olması, bulunan geçerliliğin derecesini sınırlandıran bir rol oynamaktadır. Güvenirliğin yüksek olması da tam geçerliliği garanti etmemektedir. Geçerlik açısından baktığımızda ise, bir test geçerli değilse yani ölçülmek istenen değişkenleri ölçmüyorsa, güvenilirliği tartışmak bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde geçerliliğe güvenilirlikten daha fazla önem atfedilmektedir (Demircioğlu, 2011). Ölçme işlemleri çeşitli amaçlar gözetilerek yapılmaktadır. Kimi ölçme amaçları bilişsel, kimileri duyuşsal kimileri ise psikomotor becerileri ölçmektedir. Yine kimi sınavlar bireyin bir konudaki bilişsel şemalarını ortaya çıkarmak için yapılabileceği gibi, öğrenme eksikliklerini veya kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için de yapılabilmektedir. Ölçme işlemlerinde temel alınan bir amaç, bir gerçekleştirilme sebebi bulunmaktadır. Dört tür geçerlikten bahsedilmektedir:



Şekil 1. Geçerlik türleri (Tan, 2012).

2.4.1 Kapsam geçerliği

Bir testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranış öbeklerini temsil etme durumu hakkında varılan kararlar, kapsam geçerliğini oluşturmaktadır. Ölçülmek istenen davranışlar, ölçme aracı içerisinde yer alıyor ve hedeflenen kazanımlar test maddeleri

aracılığıyla ölçülebiliyorsa kapsam geçerliliği yüksek demektir. Ölçme aracının amacı fark etmeksizin, ölçülecek davranış örüntülerini ve kazanımları yeterince temsil edebilmelidir. Bir ölçme aracının kapsam geçerliğini bulabilmek adına farklı yöntemler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini saptama yöntemlerinden en yaygın olanı ve en çok kullanılanı, ölçme aracının bir alan uzmanı tarafından incelenmesidir. Bunun dışında alan uzmanları, ölçme aracını oluşturan test maddelerini beşli bir likert ölçek baz alınarak kolaydan zora doğru sıralayabilmektedir. Belirtke tablolarının hazırlanması, kapsam geçerliğini artıran bir diğer önemli unsur oluşturmaktadır (Kan, 2011).

2.4.2 Ölçüt geçerliği

Bireyin bir işi yapıp yapamayacağını ya da ölçümü gerçekleştirilen nitelikle alakalı geleceğe yönelik performans ölçüsünü veren seçme-yerleştirme maksatlı yapılan testlerin, testi gerçekleştiren bireylerin testten aldığı puanlarla, ölçülmesi istenen özellik arasındaki etkileşimi hesaplamak amacıyla belirlenen geçerlilik türünü oluşturmaktadır. Kısacası bu geçerlik türü, geçerli olup olmadığı araştırılan bir ölçme aracıyla, geçerli olduğu bilinen ve kabul edilen bir ölçme aracının aynı kişilere uygulanması sonucunda elde edilen ölçümler arasındaki ilişkidir(korelasyon). Ölçüt geçerliğinin bir başka ifadesi de bir kişinin ölçülmek istenen nitelikleri için geçerli kabul edilebilecek başka bir değişken üzerindeki başarısından faydalanarak, kişinin ölçmeye konu olan değişken üzerindeki başarısının yordaması yöntemidir. Ölçüt geçerliliği yordama ve uygunluk geçerliği olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır. İki tür ölçüt geçerliği bulunmaktadır: *Uygunluk geçerliği*: Her iki teste ait puanlar, aynı anda gerçekleştirilen bir uygulama sonucunda elde ediliyorsa bu uygunluk geçerliği içerisinde değerlendirilmektedir. *Yordama geçerliği*: Ölçme işlemine konu olan ölçüt test puanları ileriki bir tarihte elde ediliyor ve yordamada bulunuluyorsa yordama geçerliği olarak adlandırılmaktadır (Tan, 2012). Üniversite sınavında sözel alanda ilk 1500 kişi arasına giren bir öğrencinin, ileride kendini sözel olarak iyi ifade edebileceği başka bir sınavda da başarılı olacağını kabul edilmesi yordama geçerliğine örnek olarak verilebilmektedir (Kan, 2011).

2.4.3 Yapı geçerliği

Bir ölçme aracının, tüm maddeleriyle ölçmesi gereken teorik şemayı ele alabilme ve ölçebilme derecesi yapı geçerliği olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2014). Bir ölçme aracı eğer ölçmek istenen kavramlar ve olgular bütünü ölçebiliyorsa yapı geçerliğine sahip bir ölçme aracı haline gelmiş demektir.

2.4.4 Görünüş geçerliği

Ölçme aracının ölçülen nitelikleri görüntüde vermesiyle elde edilen geçerliğe denmektedir. Bir matematik sınavında sınava giren öğrencilerin çeşitli denklemlerle veya kümelerle karşılaşması bu geçerlik türüne örnek olarak verilebilmektedir. Ölçülmek istenen niteliklerin, ölçülmek istenen amaca uygun görünüşteki bir araçla ölçülmesi görünüş geçerliliği olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2014).

2.5. Değerlendirme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme, ölçme işlemleri ile elde edilen sonuçlar neticesinde ölçülen nitelikler hakkında bir değer yargısına varılarak karar vermeyi ifade etmektedir. Ölçme işlemleri gerçekleştirildikten ve çeşitli sonuçlar elde edilip niteliksel veya niceliksel ifadelerle betimlendikten sonra değerlendirme süreci başlamaktadır. Bu aşamada elde edilen sonuçlar, bir ölçüt ile karşılaştırılarak kişinin başarısı hakkında bir kanıya varılmaktadır. Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin sonuçları hakkında bir kanıya varmak için öğrencinin büyümesi ve gelişmesi ile ilgili birçok faktörleri de baz alarak yapılan planlı ve programlı çalışmalar bütününe denir (Küçükahmet, 2002). Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin bir geri bildirim niteliğinde olup sürecin son aşamasını temsil etmektedir (Demirel & Kaya, 2017).

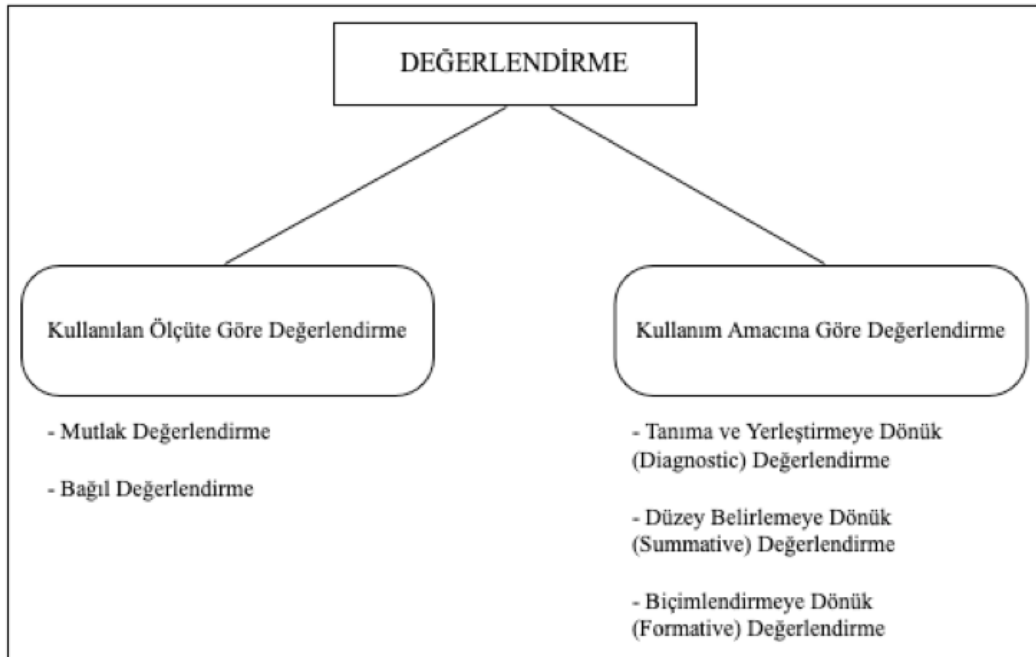
Ölçme ve değerlendirme işlemleri, eğitim sürecinde bireyin başarısını görmek, uygulanan plan, program ve eğitim öğretim etkinliklerinin verimliliğini belirlemek, bir disiplin üzerinde belirlenen hedeflere ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşıldıysa ne kadarına ulaşıldığını anlayabilmek için gerçekleştirilmektedir. Şayet değerlendirme ile bireylerin öğrenme durumları hakkında geri dönüt gerçekleştirilmeseydi, birey kendi öğrenme durumu hakkında bilgi sahibi olamazdı. Bu durum, öğrenme etkinliklerinin amacına tam olarak ulaşamamasına yol açmaktadır. Zira dönüt ve düzeltmenin olmadığı, sadece öğrenme miktarının sözlü veya yazılı ifadelerle öğrencilere aktarıldığı süreçler, öğrencilerin eksik-yanlış öğrenmelerini düzeltmesini engellemektedir. Bu yüzden gerçekleştirilen değerlendirme işlemleri, eğitim sürecinin tamamında, öğrencinin kazanımları edinme miktarının ne kadar olduğu, varsa öğrenme eksik ve yanlışlarının neler olduğunu bildirmesi gerekmektedir. Bu tür bir geri bildirimden yoksun olan değerlendirme yaklaşımları, tam olarak amacına ulaşmış sayılamamaktadır.

Öğrencileri yalnızca değerlendirmiş olmak için değerlendirmenin akademik anlamda herhangi bir artısı bulunmamaktadır. Değerlendirmenin asıl amacının, öğrenme eksikleri

ve yanlışlarını saptamak, öğrencilere bunlar hakkında bilgi vermek ve bunları gidermeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmek olmalıdır. Değerlendirme yapılırken göz önünde bulunması gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar:

- a) Öğrenme sürecinin doğası,
- b) Öğrenme sürecinin amaçları,
- c) Bilginin yapılandırılması
- d) Üst düzey düşünme,
- e) Motivasyon artırıcı öğrenme görevlerinin özellikleri,
- f) Öğrenmedeki bireysel farklılıklar (Moon'dan akt. Orhan, 2007).

Değerlendirme, kullanılan ölçüte ve değerlendirme amacına göre iki ana başlığa (Şekil 2.) ayrılmaktadır.



Şekil 2. Değerlendirme türleri (Doğan vd., 2020).

2.5.1 Ölçüte göre değerlendirme

Bu değerlendirme başlığında ölçüt, değerlendirme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bireylerin başarılı ya da başarısız sayılma durumları eğitim öğretim sürecinin başında yahut süreç içerisinde bildirilerek bu ölçüt üzerinden başarı durumu yorumlanmaktadır. Yani başarı durumuna karar verilecek bir kriter vardır ve bu kriter

sürecin merkezinde bulunmaktadır (Tan, 2012). Ölçüte göre değerlendirme kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır:

Mutlak değerlendirme

Bu değerlendirme türünde, başarı kriteri olarak kabul edilen ölçütün geçilip geçilememesi önem arz etmektedir. Önceden belirlenen ölçüte ulaşan kişiler başarılı, ulaşamayan kişilerin başarısız sayılmaktadır. Örneğin, Coğrafya sınavında başarı kriteri olarak (ölçüt) 50 puan belirlenmiştir. 50 puan ve üzerinde alan adayların başarılı, 50 puan altında alan adaylarınsa başarısız sayılması mutlak değerlendirmeye örnek oluşturmaktadır (Doğan vd., 2020).

Bağlı değerlendirme

Öğrenci başarısının mutlak bir ölçüte göre değil, grup içerisindeki başarı durumuna göre değerlendirildiği değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türünde öncelikle ölçme işlemi yapılan grubun ölçme sonuçlarına bakılmaktadır. Öğrencilerin grup içerisindeki dağılımına bakılarak bireysel değerlendirmelerde bulunmaktadır. Üniversitelerde sıklıkla kullanılan çan eğrisi yöntemi bağlı değerlendirmeye güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu değerlendirmede temel amaç grup başarısına göre bir ölçüt belirlenmesi ve başarılı yahut başarısız olma durumunun buna göre saptanmasıdır. Bağlı değerlendirmede öğrencilerin puanlarının normal dağılımlarına bakılıp T standart puanı veya Z standart puanı bulunarak başarıları hakkında yorum yapılabileceği gibi; yüzdelerle sıra ele alınarak da not verilebilmektedir (Tan, 2012).

2.5.2. Amaca göre gerçekleştirilen değerlendirme

Bu değerlendirme türünde farklı amaçlarla gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Bu değerlendirme kimi zaman eğitim öğretim sürecinin başında tanıma ve yerleştirme amacına dönükken kimisi ise eğitim öğretim süreci sonunda düzey belirlemeye ve nihai başarı hakkında yorum yapmaya dönüktür. Kimi değerlendirmeler ise eğitim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlemek, varsa öğrenme eksiklerini giderip öğrencilere geri dönütte bulunmak amacıyla yapılmaktadır (Tekin'den akt. Gömleksiz vd., 2014).

Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme (diagnostic değerlendirme)

Eğitim öğretim süreci öncesinde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme çalışmaları genellikle öğrencilerin yeteneklerinin, alakalarının, hazırbulunuşluk seviyelerinin ve bir önceki öğrenme seviyelerinin, kazanmaları gereken bilgi, beceri, değer ve tutumları ne derece kazandıklarını öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme, öğrencileri ilgi, yetenek, hazırbulunuşluk yönünden tanımak ve gerektiği durumlarda uygun oldukları seviye sınıflarına refere etmek için kullanılmaktadır (Pamukcu, 2016).

Bu değerlendirme türü öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler anlamında ön öğrenmelerini ölçüp onları kendi düzeylerine uygun alanlara yönlendirmede kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ön öğrenme durumu ve hazırbulunuşlukları hakkında elde edilen bilgiler, daha sonraki eğitim durumlarının düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniği seçiminde, kazanımların ve programların revize edilmesinde veri olarak kullanılabilir (Gömleksiz vd., 2014).

Düzey belirlemeye dönük değerlendirme (summative değerlendirme)

Bireyin yetiştirme seviyesi ile programın yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve kullanılmasının ön planda olduğu değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türünde amaç bireyler hakkında kararlar almaktır. “Hedef-davranışlara ya da kazanımlara ne kadar ulaşıldı?”, “Hangi öğrenciler bir sonraki ünite ya da derse ilerlemelerine olanak verecek etkinliklerde belli düzeyde ustalaştı?” ve “Her öğrenci hangi düzeye ulaştı?” gibi sorulara bu değerlendirme türüyle cevaplar aranmaktadır. Çıktıların (başarıların) değerlendirilmesi anlamına gelen bu değerlendirme türünde, genellikle başarı testleri adı verilen testler kullanılmaktadır (Tekin’den akt. Gömleksiz vd., 2014). Bu değerlendirmede, bir ölçüt neticesinde öğrencilerin başarı durumları hakkında yorumlar yapılmaktadır.

Öğretim programlarının başında belirlenen hedeflere öğrencilerin erişme durumu hakkında yapılan yorumlamalar bu değerlendirme türünün odak noktasını temsil etmektedir. Süreç sonunda, öğrencilerin bu hedeflere ne kadar eriştiği ölçülmekte ve bir ölçüt ile yorumlanarak başarılı veya başarısız olduklarına yönelik nihai bir seviye belirleyici yorumlar yapılmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda birey başarılı veya başarısız olarak kabul edilmektedir. Ayrıca süreç sonucunda başarı durumunu gösteren

bir belge verilmesi, bu değerlendirme türünün en önemli özelliklerinden birisidir. Başarılı olan öğrenciler çeşitli sertifika veya diplomalarla ödüllendirilmektedir. Coğrafya öğretmenliği bölümünü bitiren bir lisans öğrencisi, üniversite hayatının sonucunda girmiş olduğu tüm sınavları verip mezun olmaktadır. Mezun olma durumunda kendisine bir diploma verilmektedir. Bu diploma, öğrencinin 4 yıllık eğitim sürecini başarıyla bitirdiğini ve bu başarıyı kanıtlayan bir belgeye hak kazandığını bildirmektedir. Öğrencinin öğrenmesinden ziyade neyi ne kadar öğrendiğini irdelemektedir. Bu yönüyle bu değerlendirme yaklaşımı geleneksel değerlendirme yaklaşımını temsil eden bir pozisyonda yer alır. Düzey belirleyici değerlendirmenin genel hatlarını yukarıda belirtilen hususlar oluşturmaktadır (Pamukcu, 2016).

Biçimlendirmeye dönük değerlendirme (formative değerlendirme)

Öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme durumlarının izlendiği, öğrenme eksiklerinin giderildiği, öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı olmasının sağlandığı değerlendirme türüdür. Öğrenciye not vermekten çok eğitim sürecinin verimli olması temel ilke edinilmiştir. Gerek yeni bir konuya geçerken o konu hakkında öğrencilerin ön öğrenmelerini öğrenmek, kavram yanlışlarını belirlemek için gerekse de her ünite sonunda ele alınan kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyini öğrenmek için Biçimlendirici Değerlendirme kullanılmaktadır. Önceleri genellikle ilköğretim seviyesinde kullanılan biçimlendirici değerlendirme günümüzde tüm dünya ile birlikte ülkemizde hemen hemen bütün eğitim kademelerinde gerçekleştirilmektedir (Ozan, 2017).

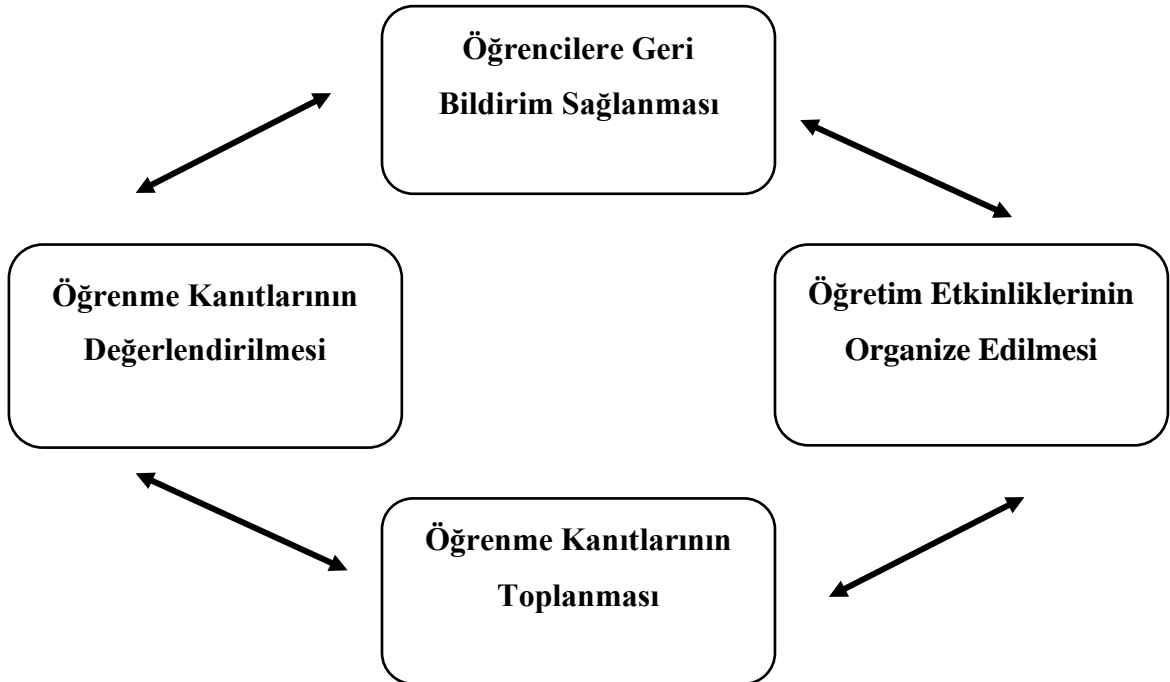
Eğitim-öğretimde ve teknolojide meydana gelen paradigma değişimleri sonucunda bilgi ve teknoloji unsurları bilginin hacmini ve bilginin öğrenme hızını değiştirmektedir. Bu sürecin bir sonucu olarak, bireyin bilgiye ulaşması, anlamlandırması ve bunu hayatına yansıtması önem arz etmektedir. Birey böylelikle öğrenmeyi öğrenmiş olmaktadır (Meydan, 2004).

Eğitim bir süreç olduğu kabul edildiğinden değerlendirmenin bu sürecin tamamına yayılması verimli eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme yaklaşımı öğrencilere herhangi bir not verme amacı gütmemektedir. Bunun yanı sıra öğrencileri, başarılı veya başarısız diye sınıflandırmamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin hangi safhasında yapılırsa yapılsın, öğrencilere herhangi bir belge verme amacı içermemektedir. Biçimlendirici

Değerlendirme, öğrencilere not verme amacı gütmendiğinden, öğrencilerdeki sınav kaygısını minimize etmektedir. Sürekli gerçekleştirilen değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerde öz başarı algısını geliştirerek daha özgüvenli bireylere dönüştürülmektedir. Biçimlendirici Değerlendirme yalnızca öğrencilerin mevcut hallerini ortaya koymak için kullanılmamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğretim yöntem ve teknik seçiminde, sınıf yönetimi hususunda kendi durumu hakkında geri dönütler vermektedir. Bu geri dönütleri analiz eden öğretmenler etkili ve verimli öğretme stratejileri geliştirerek mesleki anlamda ilerleme kaydedebilmektedir (Ozan, 2017).

2.6 Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici Değerlendirmenin temel misyonu, öğretim süreci içerisinde öğrencilerde mevcut olan öğrenme eksikliklerini ve öğrenme güçlüklerini tespit edip işlenen ünitelere, konulara yönelik öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini yok etmeye çalışmaktır. Bu değerlendirme, dersin daha etkili işlenebilmesine olanak sağlamaktadır. Çünkü hem öğretmen hem de öğrenci süreç içerisindeki yanlış noktalarını görür ve müdahale etme şansı bulmaktadırlar. BD, öğrencinin “öğrenmeyi öğrenmesini” ve öğrendiklerini anlamlandırmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu değerlendirme türünde önemli olan öğrencinin nihai başarı durumu değil eğitim öğretim süreci içerisindeki mevcut durumu oluşturmaktadır (Ozan, 2017).



Şekil 3. Biçimlendirici değerlendirme döngüsü (Ozan, 2017'den değiştirilerek).

Şekil 3. incelendiğinde BD'nin dört ana unsurun bir döngü halinde tekrarlanmaktadır. Bu dört unsur, birbiriyle sürekli ilişki halindedir. Süreç içerisinde gerçekleştirilen uygulama testleri dersin sürecinin başında veya sonunda ünite veya konuların bitiminde uygulanır. Bunun sonucunda öğrencinin o derste ele alınan konulara ilişkin öğrenme miktarı, öğrenme durumları, davranış biçimleri, öğrenme eksikliği ve kavram yanılgıları hakkında bilgiler edinilmektedir (Namlu, 2008). Biçimlendirici Değerlendirme, öğretene konumundaki kişinin öğretebildikleri, öğrenen durumundaki kişinin ise öğrenebildikleri ile alakalı geri dönüşlere ulaşmak amacıyla yapılan etkinliklerin bütünüdür (Bekiroğlu, 2004). Biçimlendirici Değerlendirmeye alakalı birçok tanım yapılmıştır:

Biçimlendirici Değerlendirme, öğretim süreci içerisinde öğretmeni, öğrenciyi ve eğitim-öğretimin bütün girdilerini ele alıp, gözlemleyen ve bu katılımcıların tamamına geri dönüşler sunan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenim sürecinin etkililiği, verimliliği ve sürdürülebilirliği ile alakalı çeşitli veriler vermektedir. Bu veriler, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır (Eviren, 2017).

Yorke, Biçimlendirici Değerlendirmenin asıl amacının, “performans hakkında bilgi sağlayarak öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunma” olduğunu ifade etmiştir. (Yorke, 2003). Biçimlendirici Değerlendirme alanında birçok çalışma yapmış ve bu konuda otorite olarak kabul edilen Mc Millan'a göre Biçimlendirici Değerlendirmenin beş temel özelliği vardır. Bunlar:

- Biçimlendirici Değerlendirme, belirlenmiş test araçlarından değil birçok bileşenin birleşmesiyle oluşan bir süreçtir.
- Biçimlendirici Değerlendirme hem öğretici konumundaki bireylerce hem de öğrenci konumundaki bireylerce kullanılmaktadır.
- Biçimlendirici Değerlendirme, öğretim süreci esnasında gerçekleştirilir, sürecin herhangi bir yerinde gerçekleştirilebilmektedir.
- Biçimlendirici Değerlendirme, öğrencilere, öğrenme durumlarıyla ilgili geri bildirim olanağı sağlamaktadır.

- Biçimlendirici Değerlendirme, öğretim programları ve bu programların unsurlarıyla alakalı düzeltmeler veya düzenlemeler gerçekleştirilmesini sağlar (Mc Millan, 2010).

Bu değerlendirme türünde, öğrencinin kazanması hedeflenen davranışlar, bilgi ve becerilere önem verilmiştir. Öğrencinin, başarılı-başarısız olarak yaftalanmasından ziyade, öğretim etkinliklerinin verimli olması ilke edinilmiştir. Eğer bireyin öğrenme düzeyi tatmin edici seviyedeysen gerekli pekiştirmeler yapılmaktadır. Bireye dönüt sağlanıp ve eğitim sürecine devam edilmektedir. Fakat bireyin öğrenme düzeyi tatmin edici seviyede değilse, bireysel ya da sınıfın tamamının eksikliklerini giderecek sınıf içi etkinlikler yapılmaktadır. Ardından öğrenciler arzulanan seviyeye eriştiklerinde yeni üniteye geçiş sağlanmaktadır.

2.6.1 Biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen Biçimlendirici Değerlendirme etkinlikleri, informal bir örüntüden formal bir örüntüye doğru uzanmaktadır. Bu örüntüler için üç temel olduğu belirtilmektedir. Bunlar; hazırlıksız (on-the-fly), etkileşim maksadıyla planlanan ve formal öğretim programı içerisine gömülmüş biçimlendirici değerlendirmedir. Planlamanın olup olmaması, planlamanın ne kadar sürdüğü, elde edilmesi hedeflenen kazanımların niteliği ve durumu, öğretmenin öğrenciye verdiği dönüt ve düzeltmelerdeki farklılaşmalar, bu üç türden hangisinin işe koşulduğuna dair araştırmacılara ipucu sunmaktadır (Shavelson vd., 2008).

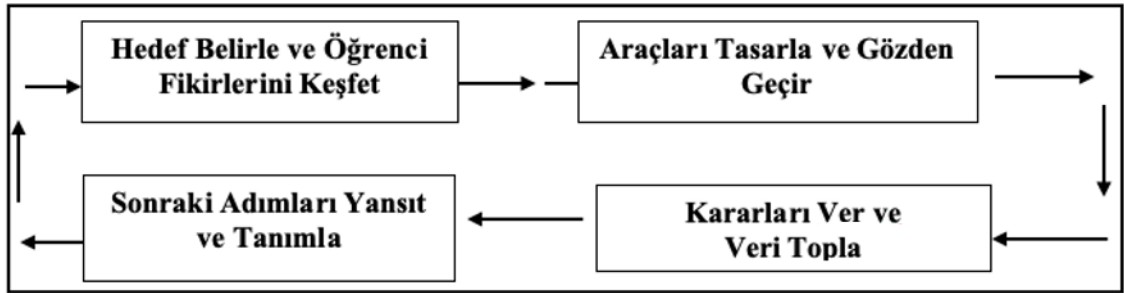
a) Hazırlıksız Biçimlendirici Değerlendirme; Spontane olarak herhangi bir program dahilinde gerçekleşmeyen BD türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim süreci içerisinde planlanmadan eğitim öğretim etkinliklerinin kendi doğal seyri içerisinde kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Ders içerisinde belirli kazanımlar ile ilgili gruplar arasında bir öğrenme eksikliği saptayan öğretmen; anında ve hızlı bir şekilde ihtiyaç duyulan dönüt-düzeltilmeler ile bu öğrenme eksikliklerini, kavram yanlışlarını yok etmeye çalışması bu duruma örnek teşkil etmektedir (Shavelson vd., 2008).

b) Etkileşim İçin Planlanan Biçimlendirici Değerlendirme; Süreç içerisinde bilerek ve istenerek yapılmış bir Biçimlendirici Değerlendirme şeklidir. Ders içerisindeki üniteyle alakalı ders planı yapan bir öğretmenin, ünitenin anahtar kazanımlarını gösteren yerinde ve uygun sorularla bir etkinlik düzenlemesi bu BD türüne örnek olarak

verilebilmektedir. Öğretmen eliyle hazırlanan soruları ders esnasında doğru anda ve yerde öğrencilere sorarak, öğrencilerin o konu ile ilgili tartışma ortamı yaratmaları sağlanabilmektedir. Bu tartışma neticesinde bireyler arasında, öğrenme sürecinde vuku bulan öğrenme farklılıkları, ünite ile alakalı ana kazanımların edinilme derecesi hakkında farklı veriler saptanabilmektedir (Shavelson vd., 2008).

c) Formal ve Öğretim Programına Gömülü Biçimlendirici Değerlendirme; Bu Biçimlendirici Değerlendirme türündeysenite veya konular arasında bulunan önemli istasyonlarda, öğrencilere farklı soruların yöneltilip bu sorulara cevaplar alınmasıyla söz konusu olmaktadır. Çoğunlukla işlenen dersin son anlarında bir sonraki derse geçmeden, öğrencinin zihninde, konuyla alakalı boş kısımları doldurmak ve varsa eksik-yanlış öğrenmeleri gidermek amaçlanmaktadır (Shavelson vd., 2008).

Biçimlendirici Değerlendirmenin uygulanışını ele alırken Biçimsel Değerlendirme Tasarlama Döngüsü'nden (BDTD) söz etmek gerekmektedir. BDTD öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerinde aşama kaydedebilmesi için meslektaşlarının yardımıyla gerçekleştirdiği bir tasarımı ifade etmektedir. Bu tasarım, bir grup öğretmenin ortak bir çalışmaları ve iş birlikleri neticesinde elde edilmektedir. Bu döngünün sonucunda öğretmenler, kendi sınıflarında bu tasarımı uygulamaya geçirmektedirler (Taşkın, 2018). Biçimlendirici Değerlendirme Tasarlama Döngüsü birbiriyle ilişkili şu dört adımda gerçekleştirilmektedir:



Şekil 4. Biçimlendirici değerlendirme tasarlama döngüsü – BDTD (Furtak & Heredia, 2014).

1) Hedef Belirle ve Öğrenci Fikirlerini Keşfet: BDTD tasarımın ilk parçası olarak geçmektedir. Öğrencilere hangi unsurları kazandırmanın gerekli olduğu tartışılmaktadır. Bu tartışma neticesinde, süreç sonunda öğrenciler tarafından edinilmesi gereken hedefler belirlenmektedir. Ardından belirlenen hedef veya hedeflerle alakalı öğrenci düşüncelerine başvurularak kazanımlar netleştirilecek ve son hali oluşturulacaktır. (Furtak & Heredia, 2014).

2) Araçları Tasarla ve Gözden Geçir: Bu adımda, öğrencilerin ne düşündüklerini ortaya çıkaracak bir etkinlik ya da bir araç geliştirilmektedir. Bu araç veya etkinlik, öğrencinin sürece aktif bir katılımcı olarak dahil edilmesi ölçüsünde başarılı meyveler verecek ve süreç işler hale getirilecektir. Öğrencilerin bağımsız bir şekilde ne düşündüklerini ifade edebildiği, kendi ön bilgilerinden yola çıkarak mevcut şartlar ve durumlar ile ilgili yorumlar yapabileceği adımı oluşturmaktadır. Bu katılımcılık ruhunun sağlanması, BD sürecini daha orijinal ve daha verimli hale getirecektir (Furtak & Heredia, 2014).

3) Karar Ver ve Veri Topla: Bir önceki adımda tasarlanan araç ve aktiviteler her öğretmen tarafından kendi sınıflarında eyleme geçirilmekte ve işe sürülmektedir. Bir önceki adımda öğrencinin aktif katılımını sağlayan etkinlikler düzenlenmişse, bu adımda öğrenciler işi o derece bu araçlara katılım noktasında özen gösterecektir. Ayrıca planlanmış olan etkinlikler ve araçların ulaşmak istedikleri, öğrencilerce fiiliyata dökülecektir (Furtak & Heredia, 2014).

4) Sonraki Adımları Yansıt ve Tanımla: Bu adımda, süreç başında belirlenmiş olan hedefler ile öğrencilerin ulaştığı nokta karşılaştırılmaktadır. Ayrıca tasarımın olumlu ve olumsuz noktalarına değinilerek bir sonraki adımda neler yapılacağı grupça tartışılmaktadır. Böylece gelecekteki etkinlikler için bir öngörü oluşturma gerçekleştirilmektedir (Furtak & Heredia, 2014).

2.6.2 Biçimlendirici değerlendirmenin faydaları

Biçimlendirici Değerlendirmenin, eğitim ve öğretimde kullanılması, öğrenci açısından birçok fayda oluşturmaktadır. Öğrencinin ve öğretmenin eğitim-öğretim sürecinin tamamında aktif olduğu bu değerlendirme yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran birçok farklılık vardır. Bu yönüyle, hem modern bir ölçme değerlendirme yaklaşımı olmanın hakkını vermekte hem de öğrenciyi sadece değerlendirme yapmış olmak için değerlendirmemektedir. Biçimlendirici Değerlendirmenin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Bu değerlendirme türü, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini amaçlamaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

- Değerlendirmeyi sonuç odaklı değil, süreç odaklı algılamaktadır. Dolayısıyla süreç sonundaki öğrenmelerden ziyade süreç içerisindeki mevcut öğrenme miktarlarına önem vermektedir.
- Öğretmen ve öğrenci iş birliği içerisinde yer almaktadır.
- İzleme testleri ve performans ölçümleri ile birlikte öğrencilerin mevcut öğrenme güçlükleri, öğrenme seviyeleri hakkında bilgiler edinilmektedir.
- Öğrenci kendi hızıyla ilerleme şansı elde etmektedir.
- Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını edinmektedir.
- Uygulama sonrasında öğretmen ve öğrenci için çeşitli geri dönütler elde edilmektedir (Adanalı, 2008).

2.6.3 Biçimlendirici değerlendirme sınırlılıkları

Bu değerlendirme türü, sonuca odaklı değerlendirme türüne göre daha yeni bir yaklaşımı oluşturmaktadır. Yeni olması sebebiyle kuramda ve uygulamada çeşitli aksaklıklar yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin bu değerlendirme türü hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması en büyük sınırlılık olarak görülmektedir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen ve her öğrenme konusu içerisinde uygulanan bu değerlendirmeyi, eyleme geçirecek yeterli bilgi şu an için öğretmenlerimizde mevcut bulunmamaktadır. Gerek teorik gerekse uygulama anlamında öğretmenlerimize çeşitli hizmet içi eğitimler planlanarak bu durumun düzeltilebileceği söylenebilir. Küreselleşen dünyanın eğitim-öğretimde meydana getirdiği değişiklikler, ölçme ve değerlendirme alanı da etkilemektedir. Bu etkilemenin bir tezahürü olarak 20. yüzyıl sonlarına doğru ivme kazanan Biçimlendirici Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecine entegre edilmelidir. Bu bağlamda ilk önemli sınırlılığımızın, öğretmenlerimizin teorik ve pratik anlamda, Biçimlendirici Değerlendirmeyle alakalı yeterli bilgiye sahip olmadıklarının görülmesidir. İkinci sınırlılık olarak bahsedeceğimiz nokta ise öğrenci katılımı noktasında Biçimlendirici Değerlendirmede bazı problemler yaşanabilmektedir. Zira geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına alışmış olan öğrenciler, sürece aktif olarak katılmakta çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Üçüncü sınırlılığımız ise mevcut öğretim programlarında derslere ayrılan haftalık sürelerin Biçimlendirici Değerlendirme etkinliklerini kısıtlamasıdır. Zira yoğun bir kazanımlar bütünü içerisinde planlanan

hedefleri gerçekleştirmek için eğitim öğretim etkinliklerine çok zaman harcanmaktadır. Bu da ölçme ve değerlendirmeye ayrılan süreyi azaltmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da Biçimlendirici Değerlendirme etkinlikleri, tüm bu sebeplerden ötürü efektif bir şekilde kullanılamamaktadır. Dördüncü sınırlılık ise, BD'nin kuramsal ve teorik çerçevesinin tam olarak çizilemediğine yönelik getirilen eleştirilerdir. Zira Biçimlendirici Değerlendirmenin tam olarak nerede başlayıp tam olarak nerede bittiği son zamanlarda eğitim bilimcileri ve eğitim çevrelerince sıkça bir konu haline gelmiştir (Brin & Bartz, 2017).

2.6.4 İzleme testleri (formative tests)

İzleme testleri, ele alınan dersin ünite ya da konu bitimlerinde öğrencilere geri dönüt sağlamak amacıyla yapılan testlerdir. Bu testler sonucunda, öğrencilere işlenen ünite ya da konular içerisinde değerlendirme yapılan ana kadar neleri öğrenmiş oldukları ve hangi alanlarda eksikliklere sahip oldukları aktarılmış olur (Atik & Erkoç, 2017).

İzleme testleri, sınıf mevcudunun yüksek olduğu öğrenme ortamlarında hızlı bir şekilde uygulanarak öğrencilerin öğrenme durumları, miktarları, eksik öğrenmeler ve kavram yanlışları hakkında çeşitli bilgiler sunmaktadır. Bu testler, öğrenme sürecinin son aşamasında öğrenci başarısının nihai değerlendirilmesi amacıyla değil konu bazında eksik öğrenmeleri ve öğrencilerin mevcut durumlarını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Öğrencilere puan vermemesinden dolayı izleme testleri öğrenciyi motive etmekte ve sınav kaygısını ciddi oranda azaltmaktadır (Kaya & Tan, 2014).

Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitime geçilen, uzaktan ve çevrimiçi eğitim uygulamalarına önem atfedilen bu süreçte, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerisinde, birçok izleme testi mevcuttur. Bu izleme testleri, ünite, konu, alt konu, kazanım gibi çeşitli ölçeklerde gerçekleştirilmektedir. Günümüzde etkileşimli tahta uygulamalarının da öneminin arttığını düşünürsek gerek bu etkileşimli tahtalar aracılığıyla gerekse EBA portalı aracılığıyla izleme testleri öğrencilerle buluşturulabilmektedir. V sınıf gibi çeşitli etkinliklerle sınıf ortamında dahi anında bazı testlerin interaktif olarak öğrencilerle buluşturulması söz konusudur. Bunun yanı sıra eğitim-öğretim sürecini yalnızca okul ortamıyla sınırlandırmayan bu çevrimiçi ve uzaktan eğitim süreçleri, eğitimin evde, okul dışında, internet altyapısı olan her yerde gerçekleşmesini olanaklı kılmaktadır. Bu portallar üzerinden öğrencilere gönderilen dijital çalışmalar, eski ev ödevlerinin yerini tutmakta hatta onlardan daha etkili bir

öğrenme metodu haline gelmektedir. Zira EBA gibi platformlar üzerinde bulunan sorular, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kazanımlarıyla bire bir örtüşmektedir.

Kısacası, uzaktan ve çevrimiçi eğitim metodlarının yaygınlaştığı günümüzde, ülkemizdeki eğitim altyapısı, izleme testleri anlamında büyük bir zenginlik sunmaktadır. Bu zenginlik, öğrencilere gerek eğitim-öğretim sürecinin başında gerek sürecin ortasında gerekse de sürecin sonunda öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını görmek, kendilerini değerlendirmek gibi fırsatlar tanıdığından oldukça önem arz etmektedir. Bu yöntemler bir taraftan da eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin önüne geçen bir rol oynamaktadır. Zira öğrencilere tamamen ücretsiz olarak sunulan içeriklerle öğrencilerin kendi öğrenmelerini organize etmesi sağlanmaktadır. Dersle alakalı kazanımların öğrenci tarafından edinilmesi hususunda da EBA bünyesinde bulunan izleme testlerinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu testler, öğrencilerin kazanım hedeflerinin neresinde olduğunu anında göstermesi anlamında önem arz etmektedir. Etkin bir eğitim öğretim süreci için ölçme ve değerlendirmenin hem süreç sonucunda hem de sürecin içerisindeki duraklarda olacak biçimde planlanıp uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda BD elemanlarından biri olarak izleme testlerini kullanmak oldukça önem arz etmektedir. Fakat izleme testlerini öğrencilere not vermek amacıyla kullanmak yanlış olacaktır. Bennett (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, izleme testlerinin öğrencinin bulunduğu noktayı görmek amacıyla yapılması gerektiğini söylemiştir.

Ayrıca öğrenci performansını bir sonuç olarak değil bir sürecin tamamı şeklinde algılamak da önemlidir (Black vd., 2010). Zira eğitim-öğretim sürecinde yalnızca sonuca odaklanmak, tüm serüvenin yalnızca bir noktasına takılıp kalmak gibi bir sonuç doğuracaktır.

BÖLÜM 3

3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Andrade, H., & Cizek, G. (2010) “Handbook of Formative Assessment” adlı kitaplarında Biçimlendirici Değerlendirmeye yönelik doyurucu bir kaynak olduklarını göstermektedir. Biçimlendirici Değerlendirmenin kavramsal çerçevesi ve teorik yönü genel hatlarıyla çizilmiştir. Bu çalışmada Biçimlendirici Değerlendirmenin ne olduğu ve ne olmadığı ele alınmıştır. BD'nin teorik yönünün, planlanma sürecinin, dönüt ve düzeltme ögesinin etkililiği hakkında çeşitli bilgilere yer vermişlerdir. Bunun dışında BD'nin sınırlılığı ve faydalılığıyla alakalı yorumlarda bulunulmuştur. Bu kitap, BD çalışmaları için önemli bir mihenk taşıma teşkil etmektedir. Gerek teorik yönüyle gerekse de uygulama yönüyle Biçimlendirici Değerlendirmenin temel özellikleri başarılı bir şekilde aktarılmıştır. Kitap içerisinde onlarca eğitim bilimcisinin çeşitli konulardaki görüşleri bölümler hâlinde araştırmacılara verilmiştir. Biçimlendirici Değerlendirmenin tarihsel süreçteki gelişiminden, teknoloji ile entegre bir şekilde kullanılmasına kadar çok çeşitli alanlarda bilgiler içermektedir.

Clark, I. (2011) “Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice” adlı araştırmada yer alan makalesiyle Biçimlendirici Değerlendirmenin ilkeleri, bakış açıları ve uygulamaları hakkında araştırmacıları bilgilendirmektedir. Biçimlendirici Değerlendirmenin tanımıyla başlayan araştırma, henüz teorik çerçevesi çizilmemiş olan bu değerlendirme yaklaşımına yönelik değişik pencerelerden bakmayı sağlamaktadır. Bunun dışında BD sürecinde hangi iş ve eylemlerin işe koşulduğu, uygulamaların neler olduğuyla alakalı tavsiyelerde bulunmaktadır. Ayrıca BD faaliyetlerinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeri de bu çalışmada bulunmaktadır.

Ozan, C. (2017) “Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencinin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezi, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında Biçimlendirici Değerlendirme konusunu ele almış ender çalışmalardan biri olarak görünmektedir. Araştırmada BD'nin öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına, öz düzenleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin BD'ye yönelik görüşlerine yer vermektedir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun BD sürecini olumlu bulmuştur.

Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017) “Adaptation of Teachers’ Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling” İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleşen bu çalışma ve oluşturulan ölçek, Biçimlendirici Değerlendirmeye ait kavramların ve uygulamaların edinilmesinde oluşturulan ölçeğin etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda ölçeğin amacına uygun olduğu görülmüştür.

Brin, M., & Bartz, D. (2017) “Effective Use of Formative Assessment by Highschool Teachers” adlı çalışma PARE (Practical Assessments, Research and Education) adlı birçok üniversitenin ortak çalışmaları yürüttüğü bir dergide yayınlanan bu çalışma, Biçimlendirici Değerlendirme etkinliklerinin lise seviyesindeki öğretmenlerce kullanımını ele almaktadır. Bu çalışma, lise düzeyindeki öğretmenlerinin BD algıları, BD planlamaları, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğrenci öğrenmelerinin iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı 3 öğretmen ve 1000 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 2 yıl boyunca süren uzun ve titiz bir çalışmanın sonucunda, lise seviyesinde Biçimlendirici Değerlendirme etkinliklerine geçişin kültürel altyapısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

4 YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmamızın modeli, örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, saklanması, verilerin analiz yöntemleri, verilerin yorumlanması ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğiyle alakalı konulardan bahsedilmiştir. Bir araştırmanın omurgasını teşkil eden bu kısım araştırmamız hakkında genel bir kanı edinilmesini sağlamaktadır.

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilk olarak Biçimlendirici Değerlendirme kavramına yönelik Literatür Taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızla alakalı yürütülecek süreçlerin, araştırmanın seyrini netleştirmek adına bu tarama önem arz etmektedir. Literatür taraması sonucunda, alanda yapılmış çeşitli çalışmaların birbiriyle bir bağ kurması sağlanmaktadır. Literatür üzerinde gerçekleştirilen incelemeler sonucunda konu netleştirilmiş ve bir problem durumu ortaya konmuştur. Ayrıca bu problemin alt problemleri oluşturularak, araştırmanın oturduğu temellerin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmamızda, Biçimlendirici Değerlendirmeye yönelik Coğrafya dersi öğretmenlerinin algı, tutum ve uygulamalarını belirlemek ve Biçimlendirici Değerlendirmenin bilinme düzeyi hakkında bir sonuca ulaşmak için Nitel Araştırma yaklaşımı belirlenmiştir. Nitel Araştırma; sosyo-kültürel veya daha geniş bir çerçeveye beşeri bir probleme, insanların veya sosyal grupların yüklediği anlamları keşfetmek ve ortaya çıkarmak amacı gütmektedir (Cresswell, 2017).

Nitel araştırmayı kullanan araştırmacılar, bireyin tecrübelerini, bu tecrübeleri nasıl yorumladıklarını, dünyayı algılama biçimlerini ve deneyimlerine hangi anlamları yüklediklerini irdelemektedir. Bu araştırmada, bireye ait gerçeklik durumları ortaya konmaktadır. Nitel araştırma, nicel araştırmalarda olduğu gibi herkes tarafından kabul edilen tek bir doğrunun olduğuna karşı çıkmaktadır. En azından insana ait olan araştırmalarda, birey sayısı kadar farklı doğrunun olabileceği görüşünü kabul etmektedir. Nitel araştırma çoklu gerçekliği ve bir olayın birçok insan tarafından farklı biçimlerde yorumlanabileceği düşüncesinden hareket etmektedir. Nitel araştırmada özel olay ve olgulardan genel şablona veya temalara ulaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada veri analizi yapılırken tümevarımsal bir yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemde gözlem,

mülakat ve belgelerden edinilen bilgiler tek bir çatıda toplanmakta ve bir bütüne ulaştırılmaktadır. Nitel araştırma, nicel araştırmaya göre uygulama ve araştırma esnasında esnek bir yapıya sahiptir. Nitel araştırmanın en önemli ve ayırt edici özelliği kuram test etmemesi, deney yapmamasıdır (Merriam, 2018).

Bu araştırma, insanların ürettiği anlamları irdelemektedir. Bireyin dünyayı algılama biçimi ve deneyimlerinin ne olduğuna odaklanmaktadır. Nitel araştırmalardaki tümevarımsal planı irdeleyecek olursak, araştırmacı öncelikle çalışacağı konuyla alakalı bilgi toplamaktadır. Ardından, katılımcılara ölçme aracının getirdiği çeşitli sorular, maddeler yönlendirilmektedir. Araştırmaya katılanların verdiği cevaplara göre, temalar veya çeşitli kategoriler oluşturulmaktadır. Bu temalara göre veriler analiz edilmektedir. Bu analizler, sürecin her aşamasında yapılmaktadır. Araştırmayı gerçekleştiren kişi, katılımcılardan, tema ve kategorilere gelen cevaplara göre bir genellemeye, bir çatıya ulaşılmaktadır. Küçük parçaların birleştirilmesiyle, bir ana iskelet oluşturulur, bütüncül bir şekilde araştırma ifade edilmektedir (Cresswell, 2017).

Nitel araştırma, konu seçiminde günlük hayata ve buradaki problemlere odaklanmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen araştırma sonucunda ne öğrenmek istediğini belirlemek de önemli bir yer edinmektedir. Nitel desenlenmiş bir araştırma, merkezine araştırmacıyı koymakta ve onun sezgileriyle bir bütüne ulaşma ve bu bütünü anlamlandırma sürecine atıfta bulunmaktadır (Denzin & Lincoln, 2005). Nitel yöntem ve teknikleri kullanan araştırmacılar, araştırma yapılan örnekteki bir kişinin dış görünüşü veya üslubuyla alakalı olabildiğince ön yargılarını bir köşeye bırakmak zorundadır. Çünkü bu yöntemlerin en başından en sonuna kadar sürecin merkezinde araştırmacı ve onun yapacağı yorumlamalar bulunacaktır. Merriam (2018)'e göre Nitel Araştırma desenlerini gerçekleştirecek araştırmalarda bazı özellikler bulunmalıdır.

- İş ve yaşam ile alakalı sorgulayıcı bir yaklaşım,
- Belirsiz durumlara karşı hoşgörülü davranmak,
- Dikkatli ve iyi bir gözlem etkinliği gerçekleştirmek,
- Tümevarımsal biçimde düşünmek,
- Yazma konusunda rahatlık (Merriam, 2018).

Kısacası nitel araştırmalar, insan yaşamının yorumlanmasına, kişilerin dnyalarını nasıl algıladıklarına ve bu dnyaları nasıl inşa ettikleri ve kişisel deneyimlerine odaklanmaktadır. Araştırmamız nitel araştırma desenlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilim) içerisinde yer almaktadır. Bu desen, katılımcıların algı ve görüşlerini ortaya koymaktadır (Cresswell, 2017).

4.2 Araştırmanın Evreni ve rneklemi (Araştırmanın alışma Grubu)

Bilimsel araştırmalarda evren, gerçekleştirilen çalışma sonucunda genelleme yapılacak en büyük gruptur. Örneklem ise bu evren içerisinde, araştırmacının seçerek çalışma gerçekleştirdiği sınırlı katılımcıdan oluşan kesime denmektedir. Araştırmamızın evreni Türkiye’de resmi ve özel kuruluşlarda çalışan bütün Coğrafya öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmamızın rneklemi ise Karaman ilinde, resmi devlet kurumlarında görev yapan 25 Coğrafya ğretmenidir. Araştırmanın rneklemi olarak seçkisiz olmayan uygun (kazara) rneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu rneklem seçiminin araştırmada tercih edilmesinin temel sebebi, zaman, para ve iş gücü anlamında var olan çeşitli sınırlılıklara kolay bir biçimde ulaşabilmek ve uygulamayı hızlı bir şekilde yapabilmektir (Büyüköztürk, 2012). Aşağıdaki tablolarda, araştırma katılımcılarına ait demografik özellikler gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine ait bilgiler

	Kadın	Erkek	Toplam
Sayı	9	16	25
Yüzde	36	64	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmamız örneklemine oluşturan toplam 25 Coğrafya ğretmeninin 16 tanesini erkek 9 tanesini ise kadın katılımcılarımız oluşturmaktadır. Cinsiyetlerin yüzdelik dağılımına baktığımız zaman erkek katılımcılar %64, kadın katılımcılar ise %36’lık bir oranı oluşturmaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcıların daha çok erkek öğretmenlerden oluştuğu görülecektir. Araştırmamızda ilk etapta cinsiyet anlamında bir eşitisizlik olduğu yorumu yapılabilir. Fakat unutulmamalıdır ki örneklem olarak, seçkisiz olmayan uygun (kazara) rneklem kullanılmıştır. Bu örneklemde, zamandan ve iş gücünden tasarruf sağlamak amaç edinilmiştir. Son olarak cinsiyet

anlamında bir temsil farklılaşmasının en temel sebebini, Karaman ilinde çalışan Coğrafya öğretmenlerinin cinsiyet özellikleri oluşturmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların meslekte geçirdikleri hizmet sürelerine ait bilgiler

Hizmet Süresi	Sayı	Yüzde (%)
0-5 yıl	1	4
6-10 yıl	6	24
11-15 yıl	7	28
16-20 yıl	5	20
21-25 yıl	4	16
25 yıl üstü	2	8

Tablo 3'ü incelediğimizde, katılımcıların meslekte geçen hizmet süreleri anlamında tam anlamıyla bir homojenlik görülmemektedir. Katılımcılar içerisinde meslekteki hizmet süresi en fazla olan grubun, %28'lik (7 kişi) oranla 11-15 yıl arasında olduğu görülmüştür. Bu grubu sırasıyla; %24 (6 kişi) ile 6-10 yıl arası, %20 (5 kişi) ile 16-20 yıl arası, %16 (4 kişi) ile 21-25 yıl arası, %8 (2 kişi) ile 25 yıl üzeri ve %4 (1 kişi) ile 0-5 yıl arası izlemektedir.

Tablo 4. Katılımcıların öğrenim durumlarına ait bilgiler

Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Lisans	22	88
Yüksek Lisans	3	12
Doktora	0	0

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunu %88'lik (22 kişi) bir oranla lisans mezunları oluşturmaktadır. Ardından %12 (3 kişi) ile yüksek lisans yapanlar gelmektedir. Tabloya doktora öğrenim düzeyini eklememizin sebebi, mülakat sürecinde çok verimli bir bilgi alışverişi gerçekleştirdiğimiz K8 kodlu katılımcının yüksek lisans mezunu olup hali hazırda doktora öğrencisi olmasıdır. Çalışma grubumuz içerisinde mezun olamasa da ders döneminde bulunan bir doktora öğrencisi yer almaktadır.

4.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Nitel araştırma ile oluşturulmuş çalışmalar, disiplinler arası bütüncül bir perspektif kullanmaktadır. Bu yöntem, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla çalışmayı ele almaktadır (Karataş, 2015). Nitel araştırmalar, metin ve imgeye dayalı verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacıyla alakalı okuyucuları bilgilendirmek, araştırmanın çalışmadaki etkisini yansıtmak, veri kaynaklarının çeşitliliğini artırmak, etkili bir ölçme aracı oluşturup uygulamak, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini tesis etmek, verileri analiz etmek ve bir sonuca ulaşmak gibi adımları içermektedir (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda, çalışma alanının doğal ortamında bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacı temel veri toplama aracı vazifesi görmektedir, yani bir yönüyle ölçme aracını, araştırmacının kendisi teşkil etmektedir. Nitel araştırmalarda, araştırmayı çoklu veri kaynağı ile gerçekleştirmek önem arz etmektedir.

Mülakatlar, araştırmacı ve katılımcıların süreç içerisinde birlikte yer aldığı, araştırmaya yönelik oluşturulan sorulara birlikte cevaplar arandığı bir süreçtir (DeMarrais, 2004). Görüşme tekniği, doğrudan gözlemin yapılamadığı durumlarda kullanılmaktadır. Katılımcılara bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlarda sorular yöneltilerek herhangi bir konu özelinde görüşlerinin alınması sürecidir. Mülakatlarda temel amaç araştırmanın gerçekleştirildiği kişilerin, araştırma yapılan konuyla alakalı bakış açılarını öğrenmektir. Diğer nitel araştırma yöntemlerine göre hem daha ekonomiktir hem de daha az yorucu bir yöntemi oluşturmaktadır. Mülakat (Görüşme) temelde üç alt başlıkta incelenebilir: Yapılandırılmış Görüşme; soruların ve soruların sırasının önceden belirlendiği, çalışmada esnekliğin olmadığı görüşmelerdir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme, soruların nispeten esnek olduğu, katılımcılardan özel verilerin toplandığı, önceden belirlenmiş ve görüşmenin seyrine göre birçok sorunun kullanılabilirdiği görüşme türünü oluşturmaktadır. Yapılandırılmamış Görüşmeler ise en

esnek olan görüşmelerdir. Soruların sürekli değişebildiği, genellikle araştırma süreçlerinin başlarında hazırlık yapmak amacıyla kullanılan görüşmelerdir.

Araştırma kapsamında Biçimlendirici Değerlendirmeye yönelik Coğrafya dersi öğretmenlerinin uygulama, tutum, algı gibi unsurlarının belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış mülakat (görüşme) tekniği gerçekleştirilmiştir. Bu teknik, genellikle katılımcılardan özel bilgiler almak istenildiğinde kullanılmaktadır. Bireylerin araştırma sürecinde keşfedici yönlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir ve görüşme sürecini ne çok katı sınırlarla belirler ne de sınırsızlaştırır. Yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşme arasında yer almaktadır. Bilimsel araştırmalarda daha çok kullanılan görüşme türünü yarı yapılandırılmış görüşme oluşturmaktadır (DeMarrais, 2004).

Araştırma kapsamında kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. **(EK-1)** Bu bağlamda, üç ana tema içerisinde sekiz adet açık uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir. İlk iki temada ikişer, son temada ise dört adet açık uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir. Veri toplama aracının ilk kısmında katılımcılara ait demografik bilgileri öğrenmeyi hedefleyen sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmamızın gerçekleştirilmesinde rehber olacak sorular sunulmuştur. Soruların araştırma yapılan alanla sınırla kalmasına ve amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların, katılımcıların anlayabileceği açıklıkta ve anlaşılabilirlikte olmasına özen gösterilmiştir. Temalar altlarında yer alan soruların sadece o temayla alakalı unsurları ölçmesine dikkat edilmiştir. Kimi zamanlarda katılımcılardan gelen kısa cevapların daha doyurucu olması adına farklı sorularla esneklik sağlanmaya çalışılmıştır. Soruların, araştırma yapılan alanın özelliklerini ve gerçekleştirilen çalışmaya yönelik katılımcıların görüşlerini göstermesi esas alınmıştır. Katılımcıların çalıştıkları okullar, özel hayatlarına dair kişisel bilgiler sorular içerisinde yer almamaktadır. Bu durumla, katılımcıların ölçme aracına daha objektif cevap vermeleri ve ölçme aracına daha güdülenmeleri sağlanmıştır. Ölçme aracının ilk kısmında yer alan demografik bilgiler bulgular açıklanırken tam anlamıyla bir bağımsız değişken olarak ortaya konmamış, örneklem grubunu betimlemek için gerçekleştirilmiştir.

4.4 Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Bilimsel araştırmalarda veri toplama aracının güvenilir ve geçerli olmasına dikkat edilmektedir. Nitel ve nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik bağlamında bazı farkların olması kaçınılmazdır. Zira nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik bazı

hesaplamalarda sayısal olarak ifade edilmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları ise doğası gereği bu tarz sayısal ifadelerle belirtilememektedir. nk nicel araştırmalar, araştırma yapılan olguların ne derece var olduğunu gösterirken; nitel araştırmalar ise olgulara yüklenen farklı bakış aıllarının neler olduğuna odaklanmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan doğrulanabilirlik, inanırlık, güvenilirlik, nakledilebilirlik gibi kavramlar nicel araştırmalarda nesnellik, güvenirlik, dış geçerlik ve i geçerlik gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Geçerlik ve güvenirlik kavramları nitel ve nicel araştırmalarda doğası gereği farklılaşmaktadır. Nitel araştırmalarda i geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki unsurlar ile paralellik gösterip gstermediğiyle alakalıdır. Araştırma neticesinde ulaşılan bulguların, mevcut gerçeklerle uyumlu olması i geçerliği vermektedir. Kısacası, araştırmacı gerçek anlamda ölçmek istediği şeyi ölüyorsa i geçerlik sağlanmış demektir. Nitel araştırmaların i geçerliğine yöneltilen bazı eleştiriler bulunmaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki nitel araştırma sonucunda ulaşılan veriler tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla bir yorumlayıcıya ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca nitel araştırmalarda gerçek, nicel araştırmadaki gibi tek ve biricik değildir. Nitel araştırmalar neticesinde aynı olguda birden fazla doğruya ulaşılabilmektedir. Geerlikte, sayılar ve değerler nitel araştırmalara uyarlanamaz nk bu unsurlar soyut birer semboldür. Bu yönüyle bu soyut unsurlar, nitel araştırmaların doğasını kavrayamamaktadır. nk nitel araştırmalarda, gerçek bütünsel, çok perspektifli, dinamik ve değişkendir. Araştırma kapsamında nesnel olgulardan ziyade katılımcıların öznel yorumları kullanılmaktadır. Dolayısıyla, bir soruya nicel araştırmadaki gibi birçok kişinin aynı cevabı vermesi değil; farklılaşması önem arz etmektedir. Nitel araştırmalarda geçerliği artıran husus, aktarılabilmek, inanırlık ve inandırıcılığı artırmaktan geçmektedir (Demircioğlu, 2011).

Araştırmamızın geçerliliğini, aktarılabilirliğini artırmak için uzman görüşüne ve meslektaşlardan gelen teyitlere başvurulmuştur. Bu bağlamda konunun uzmanları tarafından bazı yönlendirmelerle araştırmak istenen problem durumunu doğru ifade edilme hususunda zen gösterilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ve aynı zamanda doktora ğrencisi olan bir Türk Dili uzmanından, lme aracının yazımını ve anlaşılabilirliği noktasında görüşler alınmıştır. Farklı veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Görüşmeler sonucunda farklı mekanlarda farklı katılımcılarla gerçekleştirilen veriler karşılaştırılmış ve bunlar birbiriyle karşılaştırılarak

ilişkilendirilmiştir. Bu teknikle çoklu veri kaynağından bilgi edinilmiş ve geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır. Bunun dışında katılımcıların görüşme formunda verdikleri cevaplar ve araştırma sonucuyla alakalı bulgular mail ile katılımcılara yollanıp kendilerine bir geri bildirim sağlanmıştır. Bu yöntemin kullanılmasıyla, katılımcıların araştırmaya yanlış bakış açıları geliştirmesinin önüne geçilmiştir. (Maxwell, 2005). Araştırmada, veri toplama sürecine yeterli katılımcının katılımını sağlayarak da geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır. Patton (2002), bir araştırmanın inanılabilirliğinin kısmen araştırmacının objektif ve tarafsız olmasına dayandığını söylemektedir. Bu bağlamda da gerek mülakat sırasında gerek araştırma sürecinin tamamında objektif kalınmıştır. Bireylerin dış görünüşleri, ideolojileri, öğretmenlik stilleriyle alakalı herhangi bir ön yargı içerisine girilmemiş ve bu ön yargıların araştırmanın geçerliliğini düşürmesine izin verilmemiştir. Bulguları aktarırken derinlemesine betimlemeler yapılmış, projenin tamamını incelemek için bir dış denetleyiciye başvurulmuştur.

Güvenirlik, araştırmada elde edilen olguların tekrar aynı sonuçları verip vermemesiyle alakalıdır. Sosyal bilimlerde, insan görüşlerine başvuru yapılan araştırmalarda güvenilirlik konusu sorunlu bir alan olarak görülmektedir. Zira nicel araştırmalarda, tek bir doğrunun kabulü söz konusudur, bunun bir sonucu olarak olay ve olgulara nesnel ve tek bir doğru ile yaklaşılmaktadır. Nitel araştırmalar ise bir olguya yönelik birden fazla doğrunun olabileceğini kabul etmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda, aynı şartlar altında birden fazla gerçekleştirilen çalışmalarda aynı sonucu almak mümkün olmayacaktır. Nitel araştırmalarda asıl önemli husus süreç içerisinde toplanan verilerle süreç sonunda ulaşılan sonuçların birbiriyle ne kadar tutarlı olduğudur. Dolayısıyla nitel araştırmalarda bulguların aynı şartlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği değil; toplanan veriler ile sonuç ve bulguların tutarlı olup olmaması önem arz etmektedir. Nitel bir araştırmanın sonuçları, araştırma verileriyle tutarlıysa o çalışma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Lincoln & Guba, 1985).

Nitel araştırmalarda, güvenilirliğin sağlanması anlamında literatürün taranması, başka bir araştırmacının araştırma sürecini ve bulgularını incelemesi ve araştırmanın tüm sürecinin ayrıntılı tanıtılması önem arz etmektedir (Başkale, 2016). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, ses dosyası olarak kaydedilmiştir (izin veren katılımcıların). Bunun dışında görüşme esnasında eş zamanlı yazılı notlar tutulmuştur. Araştırmayla alakalı elde edilen ses ve dokümanlar bulut yedekleyicilere yedeklenmiştir. Ölçme aracı

analiz edilirken katılımcılar kodlanmış ve ölçme aracına verdikleri cevaplar doğrudan alıntılanarak verilmiştir. Verilerin toplanılma ve çözümlenmesi sürecinde danışman desteği alınmıştır. Bu destekle birlikte verilerin taraflı ve yanlı yorumlanmasının önüne geçilmiştir. Ölçme aracına getirilen cevaplar ve buna yönelik gerçekleştirilen yorumlamalar, kavramsal çerçevenin dışına çıkılmadan aktarılmıştır. Görüşmenin yapıldığı tarih ve görüşme süreleri aşağıdaki Tablo 5. üzerinde verilmiştir.

Tablo 5. Görüşme tarihi ve görüşme sürelerine ilişkin bilgiler

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
K-1	01/03/2021	30 dakika
K-2	01/03/2021	30 dakika
K-3	01/03/2021	25 dakika
K-4	05/03/2021	17dakika
K-5	05/03/2021	16 dakika
K-6	05/03/2021	35 dakika
K-7	08/03/2021	18 dakika
K-8	08/03/2021	50 dakika
K-9	08/03/2021	28 dakika
K-10	12/03/2021	20 dakika
K-11	12/03/2021	17 dakika
K-12	12/03/2021	15 dakika
K-13	15/03/2021	30 dakika
K-14	15/03/2021	25 dakika
K-15	15/03/2021	15 dakika
K-16	19/03/2021	24 dakika
K-17	19/03/2021	30 dakika
K-18	19/03/2021	14 dakika
K-19	22/03/2021	26 dakika
K-20	22/03/2021	18 dakika
K-21	26/03/2021	18 dakika
K-22	26/03/2021	20 dakika
K-23	29/03/2021	15 dakika
K-24	29/03/2021	20 dakika
K-25	02/04/2021	22 dakika

4.5 Verilerin Toplanması

Araştırmamızın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: Araştırmada öncelikle verilerin toplanması amacıyla üç ayrı tema içerisinde sekiz adet sorudan müteşekkil bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, Karaman ili merkezinde resmi devlet okullarında görevli Coğrafya öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu form kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılar ile yüz yüze bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar, araştırmacı tarafından yazılı bir şekilde kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra izin veren adaylardan görüşme sürecinde ses kaydı alınmıştır. Veri toplama aracının il kısmında demografik soruların yer aldığı kısımda, katılımcıların kendileri ile alakalı bilgileri vermeleri istenmiştir. Bilgi edinme sürecinde katılımcıların objektifliğini korumaları hususu rica edilmiştir. Bu veriler ile katılımcıların cinsiyet, görevde geçirdikleri toplam süre, eğitim durumu gibi bağımsız değişkenler belirlenmiştir. İkinci kısımda ise katılımcılara görüşme boyunca cevaplayabilecekleri sekiz adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcı Coğrafya öğretmenlerinin soruları rahat bir şekilde cevaplandırabilecekleri süre kendilerine sunulmuştur. Verilerin toplanması süreci bir ayı geçen bir süreye yayılmıştır. Ölçme aracı özelindeki veri toplanması sürecini ele alacak olursak, veri toplama süreci 33 gün sürmüştür.

4.6 Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi zor bir süreçtir. Fakat veri analizi nitel araştırmalarda sürecin birçok yerinde gerçekleştirilmektedir. Sadece sürecin sonunda değil, katılımcılarla görüşüldüğü andan itibaren veriler analiz edilmeye başlamaktadır. Ölçme aracına katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde, mevcut durum ve geçmişten gelen sorunlar irdelenmektedir. Veriler bir durumu aydınlatmak, bir olgu hakkında katılımcıların görüşlerini ve bakış açılarını öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Bu tür analizde, amaç incelenen olguyu veya durumu geniş bir çerçevede tanımlamak ve açıklamaktır. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilir ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmaktadır. Bu alıntılar, araştırmacının kendi yorumlamalarıyla desteklenmektedir. Eğitim çalışmalarında sıkça kullanılan bir analiz şeklini oluşturmaktadır. Betimsel analiz, birçok veri toplama etkinliği sonucunda ulaşılmış verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenip, yorumlanmasını teşkil eden bir nitel analiz türüdür (Özdemir, 2011).

Veri toplama aracı ile ulaşılmış bulgular, okuyucuya özetlenip yorumlandıktan sonra sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin çözümlenmesi esnasında katılımcıların gizliliklerini ihlal etmemek amaçlanmıştır. Bu yüzden katılımcıların isim ve soy isimlerinin yerine; katılımcılar 1-25 arasında numaralar ile belirtilmiş, her birinin başına ise katılımcı anlamına gelen “K” harfi eklenmiştir. K-1’den K-25’e kadar sıralanan katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılırken bu kodlar kullanılmıştır.

5. BULGULAR

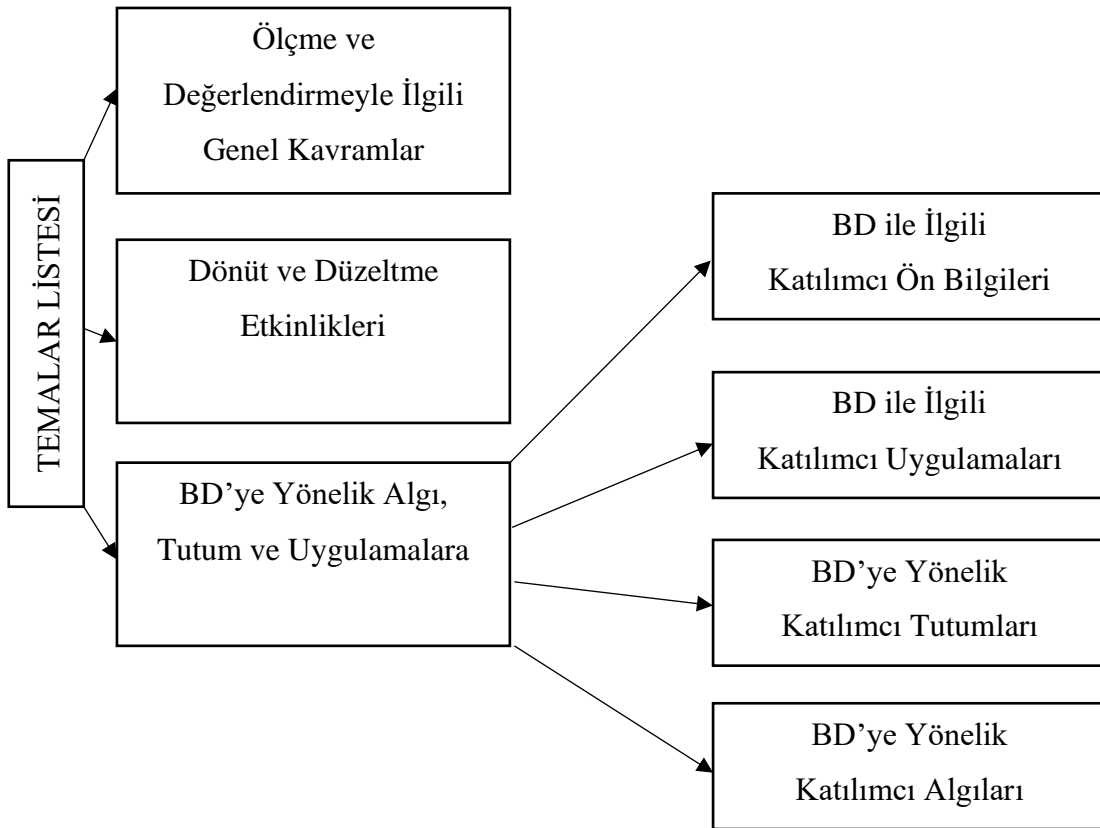
Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında açık uçlu 8 adet sorudan oluşan ölçme aracına katılımcıların verdiği cevaplar belirtilecek ve yorumlanacaktır. Bulgulara geçmeden önce gerçekleştirilen tüm önlemlerin, valilik olundaki genelgeye uygun olarak sosyal mesafe hususuna dikkat edilerek gerçekleştirildiği söylenmelidir. Nitel araştırma içerisinde bulunan Fenomenoloji (Olgu Bilim) ile desenlenmiş olan araştırmamızda betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde katılımcılara sorulan sorulara verilen yanıtlar, direkt alıntılarla belirtilmekte ve araştırmacı tarafından yorumlanarak zenginleştirilmektedir. Verilerin özgün formu korunarak doğrudan alıntılarla anlatım eklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Analiz sürecinde, katılımcılardan gelen cevaplar hiçbir şekilde değiştirilmemiştir. Gerek çalışmanın geçerliliği gerekse de katılımcıların görüşlerinin doğrudan yansıtması adına herhangi bir düzeltmede bulunulmamıştır. Yalnızca adayların ölçme aracına yazdığı yanıtlar bilimsel bir araştırmada kullanılacağından, görüşmenin sonunda katılımcı ile birlikte dil bilgisi kurallarına uygun hale getirilmiştir. Bunun dışında katılımcıların perspektifinin dışına çıkacak yahut onların öznel gerçekliklerini manipüle edecek her türlü davranıştan kararlilikla kaçınılmıştır. Betimsel analiz süreci dört önemli paydaşın birleşimiyle oluşmaktadır. Araştırmada bu dört önemli paydaş, kronolojik sıralarına bağlı kalarak gerçekleştirilmiştir. İlk önce bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye bağlı kalınarak veriler işlenmiştir. İşlenen bu veriler araştırmacı tarafından betimlenmiştir ve ardından yorumlanarak analizin son halkası tamamlanmıştır.

Araştırmada çeşitli temalar içerisinde bulunan sorulara katılımcıların verdiği cevaplarla, gerek ölçme-değerlendirme gerek dönüt-düzeltilme gerekse de Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı uygulamaların ve bilgilerin ortaya çıkarılması sağlanmıştır. Birinci temada katılımcıların ölçme ve değerlendirmeyle alakalı bilgi kalıplarına ve uygulamalarına ulaşılma istenmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki reflekslerinin neler olduğu, öğretim etkinliklerinin etkililiğini nasıl belirledikleri incelenmiştir. İkinci temada katılımcıların dönüt-düzeltilme ile alakalı uygulamalarının neler olduğu, bunları ne sıklıkla ve nasıl kullandıkları incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre bu unsurlar araştırmacı tarafından betimlenerek yorumlanmıştır. Son temada ise katılımcıların, Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı bilgi, uygulama, algı ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak

katılımcılara bu temada dört adet soru yöneltilmiştir. Bu soruların kimi Biçimlendirici Değerlendirme uygulamalarına, kimi BD'ye yönelik tutumlarına, kimi ise algılarına yöneliktir. Son soruda ise bir bakıma serbest çağrışım tekniğini andıran bir soru sorularak, katılımcıların BD denince aklına ilk gelen kavramların ve terimlerin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan üç tema şunlardır: Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Genel Kavramlar (Tema-1), Dönüt ve Düzeltme Etkinlikleri (Tema-2) ve Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Algı, Tutum ve Uygulamalar (Tema-3). Buna ilaveten Tema-3 kendi içerisinde dört ayrı alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: BD ile İlgili Katılımcı Ön Bilgileri (Alt Tema-1), BD ile İlgili Katılımcı Uygulamaları (Alt Tema-2), BD'ye Yönelik Katılımcı Tutumları (Alt Tema-3) ve BD'ye Yönelik Katılımcı Algıları (Alt Tema-4). Bu üç tema ve sekiz adet soruya katılımcılar tarafından getirilen öznel cevaplar önce işlenmiş ardından betimlenmiş en son ise yorumlanmıştır. (BD: Biçimlendirici Değerlendirme)



Şekil 5. Temalar listesi

5.1 Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Genel Kavramlar

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formunda yer alan birinci soruyla (Ölçme ve değerlendirme süreci sizin için ne ifade etmektedir?) ölçme ve değerlendirme kavramına Coğrafya öğretmenlerinin yüklediği anlam ve ölçme değerlendirme reflekslerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu tema içerisindeki ikinci soruyla (Eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini saptamak ve Coğrafya dersine ait kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini görmek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırsınız?) ise Coğrafya dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak neleri kullandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bu sorulara verdiği cevaplar genellikle ölçme ve değerlendirmeyi, öğrencilerin kazanımları ne kadar edindiğini ve eğitim sürecinin gerçekleşme derecesinin belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Bunun dışında Coğrafya öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ölçme aracı olarak açık uçlu soru, çoktan seçmeli test maddesi, kavram haritası, harita alıştırımları gibi ölçme teknikleri kullandıkları anlaşılmıştır.

Tablo 6. Summatif (düzey belirleyici) ve formatif (biçimlendirici) değerlendirmenin amaçsal farklılığı

Değerlendirme Yaklaşımı	Amaç	
	<i>Öğrenmeyi Değerlendirmek</i>	<i>Öğrenme İçin Değerlendirmek</i>
Düzey Belirleyici Değerlendirme	X	x
Biçimlendirici Değerlendirme	x	X

X = Birincil Amaç x = İkincil Amaç

Tablo 6 incelendiğinde BD'nin amacının “öğrenmek için değerlendirmek” olduğu görülürken; Düzey Belirleyici Değerlendirmenin amacının “öğrenmeyi değerlendirmek” olduğu görülmektedir. Sonuca odaklı değerlendirme sonucunda elde edilen bilgi öğrenciler için sınırlı bir geri bildirim sağlamaktadır. Çünkü bu tipteki değerlendirme uygulamalarından sonra öğrenciler genellikle dersle ilgili başka bir konuya geçer ve geçmiş konular ile ilgili kendilerine verilen dönütler yeterince ilgilerini çekmemektedir. Biçimlendirici Değerlendirme, tüm öğretim süresince planlı veya plansız bir şekilde her an uygulanabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilere verilen dönütler, öğrencinin zihni halen konu ile meşgul iken verilmiştir. Böylece öğrencilerin dönütlerden faydalanma olasılığı

da artmıştır. Benzer durum öğretmenler için de geçerli olabilmektedir. Not verme amaçlı değerlendirme sonucu elde edilen bilgilerden faydalanmak için öğretmenin belki geçmiş konulara yeniden dönmesi gerekirken, BD’de ise öğretmen, öğretim ile ilgili kararları ders konusu halen işlenirken alabilmektedir. Bu da BD’yi daha esnek bir değerlendirme yaklaşımı haline getirmektedir. Not verme amaçlı değerlendirmede öğrenciler genellikle belirli bir kritere göre değerlendirilmektedir. Bu tip değerlendirmelerde öğrencilerin birbirleri ile kıyaslanması öğrencilerin motivasyonuna olumsuz etki yapabilmektedir. Bu da sonucunda öğrencilerin öğrenmesine olumsuz bir etki yapmaktadır. Biçimlendirici Değerlendirmede ise öğrenciler genellikle kendi ilerlemelerine ve öğrenme hedeflerine göre değerlendirilmektedir. Böylece öğrencilerin değerlendirme sürecinden olumsuz etkilenmesi engellenmektedir.

Tema-1 içerisinde yer alan birinci soruya (*Ölçme ve değerlendirme süreci sizin için ne ifade etmektedir?*) Coğrafya öğretmenlerinin getirdiği yanıtlar aşağıda verilmiş ve bu yanıtlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Ölçme ve değerlendirmenin ne olduğuna K-1 “Dersimiz ile alakalı verilen eğitimin ne kadar anlaşıldığının ölçülmesi ve bu ölçüme göre öğrenciye bir not verilmesidir. Kısa bir şekilde ifade edecek olursak; dersimiz ile alakalı olan kazanımların öğrenciler tarafından ne kadar içselleştirildiğini ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yaparak saptayabilmekteyiz.” yanıtını vermiştir. K-1, ölçme ve değerlendirmeyi geleneksel bir çerçevede ele almıştır. Ölçme ve değerlendirmenin bir süreç olduğundan çok sonuç olduğu kanısıyla soruyu yanıtlamıştır.

K-11, “Öğrencinin dersimiz ile ilgili olan başarısının ifade edilmesidir. Şunu belirtmem gerekir ki okulda yaptığımız yazılı yoklamalar sadece bir prosedürden ibarettir. Öğrenci, dönem sonlarındaki sınavlar ile değil, dersteki, okuldaki hatta okul dışı çevredeki davranışlarıyla bir bütün olarak ölçülüp değerlendirilmelidir.” demiştir. Bu yorumla K-11, öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirme işlemleri sonucundaki notlar veya ibarelerle belirlenemeyeceğini söylemiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin bireyin hayatının tüm alanında her an olması gerektiğinden bahsetmiştir. Okul içi ve okul dışı ölçme ve değerlendirme süreçlerinin işe koşulmasının doğru olduğu belirtilmiştir.

K-14, “Bireyde meydana gelen değişimi gözlemleyen bütün faaliyetler.” olarak nitelendirmiştir. K-14 bu yanıtıyla, öğrencideki davranış değişikliklerinin tamamını

gözlemlenmenin ve buna dair yorumlar getirmenin öneminden bahsetmiştir. Özellikle K-1 verdiği yanıt, daha çok ölçme ve değerlendirme ögesinin öğrencilere ait bir olgu olduğunu ve öğrencilerin öğrenme miktarlarının süreç sonunda belirlenmesi olarak yorumladıkları saptanmıştır. Bunun dışında ölçme ve değerlendirmenin aynı zamanda öğretmenin eğitim etkinliklerinin de bir değerlendirmesi olduğunu belirten katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerde aynı zamanda eğitim öğretimin sonuç odaklı olmasını değil süreç odaklı olmasının gerekliliğini savunan fikirlere de rastlanmıştır.

K-8 ölçme ve değerlendirme hakkında “Eğitim-öğretim süreci içerisinde kazanımların öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığıdır. Kazanımların, öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin ne seviyede olduğu ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle ortaya konulur. Ölçme ve değerlendirme olmadan herhangi bir şekilde, eğitim sürecinin tamamlanması söz konusu olamazdı. Sürekli bilgi aktarımına dayalı bir eğitim gerçekleştirildiğini düşünelim, hal böyle olunca bu bilgilerin, öğrencilerce ne derece kanıksandığını bilmemek kötü bir durum olurdu. Ayrıca verdiğimiz eğitimin verimli olup olmadığını da yine ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yaparak saptayabiliriz. Eğitim, sadece bilgi aktarmak değildir. Öğrenmenin miktarını ölçmektir. Varsa yanlış öğrenmeleri gidermek ve bunları yenisiyle düzeltmektir. Hatta bu bilgilerin hayata transfer edilebilirliğini sağlamaktır. Burada da rol model olarak öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Kısacası ölçme ve değerlendirme; İçerik, Hedef, Eğitim Durumları ile birlikte eğitimin olmazsa olmaz dört unsurundan birisidir. Belki de en önemlisidir.” yorumlarında bulunmuştur.

K-6 ise soruyu “Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ne kadar yol kat ettiğini görmeme yardımcı olan işlerin bütünüdür. Bu işler dönem ortası ve sonlarında yaptığımız ve öğrencinin öğrenme miktarını ortaya koyan sınav değerlendirmeleri olabileceği gibi; ders işleme sürecinde öğrencilerin eksik ve yanlışlarını görmek ve bunları düzeltmek için yapacağımız herhangi bir soru-cevap etkinliği ya da testler de olabilir.” olarak yanıtlamıştır.

K-3 soruya öğretmenin de süreçteki rolüne atıfta bulunmuştur. Birinci soruya “Öğrencilerin öğrenme süreçlerini, öğrenme düzeylerini, öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünü öğrenme sürecidir. Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin öğrenme durumlarını gösterdiği kadar bir ölçüde öğretmenlerin öğretebilme durumunu da göstermek açısından

önem arz etmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrenci tarafına odaklanmak bence sıkça yaptığımız bir yanıştır.” cevabını vermiştir.

K-17 ise, “Ölçme ve değerlendirme hem öğrencinin hem de öğretmenin öğrenim süresi boyunca ne kadar yol aldığının göstergesidir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sadece sınav zamanlarına bağlı tutulmamalı, sürece yayılmalıdır. Dönemde iki tane sınav yaparak öğrencinin gerçek başarısını ölçemezsiniz. Bu yüzden not verme amacından ziyade öğrencinin bir şeyleri öğrenmesi temel amaç olmalıdır.” yanıtını yöneltmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, hizmet süresi 10 yılın altında olan Coğrafya öğretmenleri, ölçme ve değerlendirmeyi yalnız öğrencinin değil aynı zamanda öğretmenin de değerlendirildiği bir süreç olarak tanımladığı görülmüştür. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerindeki Coğrafya öğretmenleri ise ölçme ve değerlendirmenin öğrenci başarısını ölçen sonuç odaklı bir yapısı olduğuna atıfta bulunmuştur. Ayrıca lisansüstü eğitim görmüş ve görmekte olan katılımcıların (4 kişi) ölçme değerlendirme ile alakalı daha doyurucu bilgiler verdiği saptanmıştır.

Tema-1 içerisinde yer alan ikinci soruya (*Eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini saptamak ve Coğrafya dersine ait kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini görmek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırsınız?*) Coğrafya öğretmenlerinin getirdiği yanıtlar aşağıda verilmiş ve bu yanıtlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır:

K-9 ikinci soruya “Derslerimde daha çok soru cevap yöntemi kullanırım. Dönem içerisindeki yazılı sınavlara ilaveten akıllı tahta uygulamaları ve EBA portalında yer alan ünite testlerini sık sık kullanırım. Pandemi dolaylı uzaktan eğitim gerçekleştirdiğimiz bu süreçte, EBA portalındaki bu ölçme ve değerlendirme etkinliklerini oldukça değerli buluyorum. Gerek harita bilgisi kazandırma, gerek boşluk doldurma, gerek açık uçlu, gerek çoktan seçmeli test maddelerinden oluşan bu ölçme araçları konuların anlaşılmasında önem arz etmektedir.” cevabını vermiştir. Bu yanıtla, son yıllarda kullanımı artan Eğitim Bilişim Ağı’nın ölçme ve değerlendirme süreçlerine entegre hale geldiği görülmektedir.

K-12 ise ikinci soruyu “Ders esnasında genellikle açık uçlu sorular sorarım. Ayrıca sohbet havasında ve ders ikliminde kendiliğinden bazı sorular sorarak önceki öğrenmelerin derecesini anlarım. Bunun dışında kavram haritalarına özen gösteririm.

Kavram haritaları, bilgiyi organize etmede ve toplu bir şekilde göstermede işe yarayan bir yöntemdir.” şeklinde cevaplamıştır. K-12, soru-cevap yöntemiyle, öğrencilerin ders kazanımlarıyla alakalı eksik, yanlış öğrenmelerini gidermek ve derse ait kazanımların edinilmesini sağlamak amacını gütmüştür.

K-3, “Derslerimde daha çok öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine koymaya ve aktif öğrenme süreçlerini işe koşmaya çalışıyorum. Ders süresi anlamında çeşitli kısıtlamalara tabi olsak da öğrencilere zaman zaman bulmacalar, akıllı tahta etkinlikleri uyguluyorum. Hatta şöyle bir anımdan bahsedeyim: Geçen yıl ilk dönemde öğrencilerimin bir performans notunu harita bilgilerini geliştirici bir harita bulma animasyonundaki doğru-yanlış cevaplarına göre verdim.” demiştir. K-3 ise eğitim durumlarında olduğu gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde de öğrencinin aktif katılımının önemine vurgu yapmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrencilerin akran ve öz değerlendirme gibi etkinliklere katılmasının, öğrencide öz denetim algısının ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. K-3 de ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencinin aktif katılımına vurgu yapmıştır.

K-8 ise ölçme ve değerlendirmenin süreç olduğunu hatırlatmış ve öğrencilere yönelik gerçekleştirdiği ölçme ve değerlendirme etkinliklerini buna göre gerçekleştirdiğini söylemiştir. K-8 ikinci soruya “Öğrencilerin yalnızca eğitim-öğretim yılı sonundaki sınavlar aracılığıyla değerlendirilmesi fikrini doğru bulmuyorum. Ben derslerimde genel olarak yazılı yoklamaların notlarına önem versem de bir o kadar da ders içerisindeki katılıma, performans ödevlerine varsa proje ödevlerine de dikkat ederim. Gerek performans değerlendirme gerekse de proje değerlendirme ölçekleri hazırlayarak öğrencilerin sorumluluklarını ne derece yerine getirdiğinin tespitini yaparım. Ayrıca konu ve ünite sırasında, soru-cevaplar ile ya da çoktan seçmeli sorular ile öğrencilerin öğrenmelerini pekiştiririm. Varsa yanlışları, anında düzeltirim. Uzaktan eğitime geçtiğimiz şu 1 yılı aşkın süreçte, çevrimiçi eğitim unsurlarını da sık sık kullanmaktayım. Gerek eğitim portalları, gerek EBA’daki kavrama ve kazanım testleri, gerek dijital çalışmalar, Coğrafya dersinin kazanımlarını aktarmak konusunda son derece işlevsel araçlar haline gelmiştir. Uzaktan eğitim süreci öncesinde ise derslerimde bol bol animasyonlar kullanarak dersi somut bir hale getirmeye çalışırdım. Örnek olarak; 10. sınıflarda dış kuvvetler konusunu anlatırken animasyon üzerinden bir delta ovasının oluşumunu gösteren bir hareketli resim(.gif) açarak öğrenmeyi kalıcı hale getirirdim.”

demistir. K-8 ayrıca Tema-2 içerisinde yer alan izleme testlerinin de kullanışlı olduğunu ve Coğrafya dersi etkinlikleri içerisinde kullanılabileceğini söylemiştir.

K-6 ikinci soruya “Ders bitiminde öğrencilere işlediğimiz konuyla alakalı çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanırım. Bunu yapmamın amacı hem öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak hem de varsa yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarmaktır. Bu şekilde yaptığımda ve öğrencilere hemen dönüt-düzeltilme uyguladığımda öğrencilerin nihai başarısının daha da arttığını ve istendik seviyelere geldiğini gözlemledim.” yanıtını vermiştir. K-6 bu yorumuyla, anında dönüt ve düzeltmenin öğrenci başarısına etkisine dikkat çekmiştir.

K-16 ise öğrencilerin üst düzey bilişsel gelişimlerini desteklemenin önemine atıfta bulunmuştur. Kendisi ikinci soruya “Ben ölçme aracı olarak daha çok klasik sorular kullanmaktayım. Çünkü öğrencilerin düşüncelerini, yorumlarını ve hayal güçlerini birinci elden anlayabilmek adına bu soruları önemli buluyorum. Zira boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli test, kısa cevaplı gibi soru tiplerinde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştiremiyoruz. Bu yüzden daha üst düzeydeki bilişsel yapılara hitap edebilmek adına bu sorulardan kaçınıyorum.” cevabını vermiştir.

K-10 ikinci soruya “Harita bilgisine yönelik çeşitli alıştırmalar uygulayım. Bunun dışında eşleştirme soruları ve açık uçlu sorulara da sık sık yer veririm. Ders başlangıçlarında önceki konuyla alakalı terimleri, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini anlamak için soru-cevap yöntemini kullanırım.” cevabını verirken K-19 “Ölçme ve değerlendirme etkinliklerimi, öğrencilerin gelecekte girecekleri sınavlara aykırı olmayacak şekilde düzenliyorum. Öğrenciler, ÖSYM’nin TYT ve AYT gibi sınavlarına gireceklerinden; sınavlarımda genellikle çoktan seçmeli test maddelerine yer veriyorum. Böylelikle öğrencilerin, şimdi öğrendikleri ile ileride girecekleri sınavlar arasında bir bağlantı oluşmuş oluyor.” yanıtını getirmiştir. Bunların yanı sıra diğer katılımcılardan proje-performans ödevleri, ev ödevleri, kavram haritaları, eşleştirme testleri, animasyon etkinlikleri gibi değişik ölçme araçlarının kullanıldığına yönelik bazı cevaplar da edinilmiştir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde mesleğe nispeten daha sonra başlamış 0-5 ile 6-10 yıl arasında çalışma süresine sahip Coğrafya öğretmenlerinin; öğrencilerin daha aktif olduğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verdiği görülmüştür. Görevde

daha uzun süre çalışan katılımcıların ise daha geleneksel bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Modern ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma ile lisansüstü eğitim arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

5.2 Dönüt ve Düzeltme Etkinlikleri

Araştırmamızda kullanılan görüşme formunda yer alan üçüncü soruyla (*Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerin Coğrafya dersi ile ilgili eksik veya yanlış öğrenmelerini nasıl belirler, bu hususları gidermek için ne tür önlemler alırsınız?*) dönüt ve düzeltme ile alakalı Coğrafya öğretmenlerinin görüşleri elde edilmiştir. Eğitimdeki en önemli unsurlardan birisi, öğrencilerin belirli konulardaki eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermektir. Eksik ve yanlış öğrenmeler, öğrencide kavram yanılgılarının oluşmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu hususu gidermek öğretmenler için önemli bir durağı oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların dönüt-düzeltilme etkinliklerinin neler olduğu ve izleme testlerini kullanıp kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu tema içerisinde bulunan dördüncü soruyla ise (Öğrenme eksiklerini gidermeyi ve öğrenme hakkında anında dönüt vermeyi amaçlayan “İzleme Testleri” hakkındaki görüşleriniz nelerdir?) Coğrafya dersi öğretmenlerinin dönüt düzeltme uygulamaları olarak neler yaptığını ve izleme testlerine bakış açılarının nasıl olduğu belirlenmiştir.

Tema-2 içerisinde yer alan üçüncü soruya (*Eğitim- öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerin Coğrafya dersi ile ilgili eksik veya yanlış öğrenmelerini nasıl belirler, bu hususları gidermek için ne tür önlemler alırsınız?*) dönük Coğrafya öğretmenlerinin verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiş ve bu cevaplar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Görüş formunda yer alan üçüncü soruda katılımcı Coğrafya öğretmenleri genellikle soru-cevap yöntemi üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcılar; kazanımlara ulaşmak, eksik ve yanlış öğrenmeleri gidermek, geçmiş kazanımların aktarılma düzeyini belirlemek ve gelecek konuya hazırlık yapmak amacıyla süreç içerisinde çeşitli sorulara öğrencilerin getirdiği cevaplarla, dersin işleyişinde birtakım değişiklikler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar ayrıca EBA portalında bulunan ünite ve konu testleri ile kendi hazırladıkları izleme testlerini uyguladıklarından da bahsetmiştir.

Üçüncü soruya K-9, “Bunun için soru cevap yöntemi kullanabiliriz. Böylelikle eksik ve yanlış öğrenmeleri kısa tekrarlar yaparak bertaraf etmiş oluruz. Ayrıca kavram haritaları oluşturmak da çok sık kullandığım bir yöntemdir. Bu haritalarla konunun özü

görsel olarak öğrencilere aktarılmakta ve bilginin hafızada tutulma süresi uzatılmaktadır. Kimi ünitelerde ise ev ödevi vererek hem öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermesini sağlarım hem de sorumluluk bilincini artırarak öz benlik algısını iyileştirmeye dönük hareketlerde bulunurum.” cevabını verirken; K-8, “Şahsen ben öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermek için her zaman konuyla alakalı soru-cevap etkinlikleri uyguladım. Ayrıca o konuyla alakalı ünite değerlendirme sorularını yapmalarını teşvik ederim. Ayrıca varsa bir yanlış öğrenme bunu belirterek anında dönüt-düzeltilme gerçekleştiririm. Bunun dışında birçok meslektaşımın aksine yaptığım yazılı sınavların bir analizini yaparım. Konu başlıkları ve puan baremini göstererek hazırladığım bir belirtke tablosu oluşturarak hangi konudan hangi soruları sorduğumu görürüm. Ardından her öğrencinin bu konularda hangi soruları yanlış yapmış bunu incelerim. Yığılmanın fazla olduğu konularda bir tekrar dersi yahut etkinlikleri düzenlerim. Geçtiğimiz eğitim öğretim dönemi başında yaptığım sınavda, sınıfın büyük bir çoğunluğunun 9. sınıf seviyesindeki “Coğrafya’nın Alt Bilim Dalları” konusunda bir eksikliğe sahip olduğunu saptadım. Bu konuyla alakalı, sınavdan sonraki hafta 10-15 dakikamı ayırarak eksiklikleri gidermeye çalıştım.” cevabını vermiştir. K-16 ise “Ben derslerimde öncelikle ders başında bir önceki konuyu kısa bir tekrar ederim. Ardından konuyu bitirdiğimde bu sefer soru-cevap yöntemi uygulayarak eksik veya yanlış öğrenmeler varsa bunu belirler ve gidermeye çalışırım.” yanıtını iletmiştir. K-8, K-9 ve K-16 kodlu katılımcılar, dönüt düzeltme etkinlikleriyle ilgili olarak daha çok soru-cevap yöntemi üzerinde durmuştur. Katılımcılar, ön öğrenmeleri hatırlatmak, o günkü konuyu pekiştirmek amacıyla çeşitli kavram haritaları, harita etkinliklerinin kullanıldığından da bahsetmiştir. Bunlara ek olarak K-8 kodlu katılımcı, sınav analizlerinin önemine vurgu yapmıştır. Bu analizler sonucunda öğrencilerin eksik olduğu konular sınıfta tekrar edilerek eksiklikleri giderilmeye çalışılmaktadır.

K-24, “Öncelikle konuyla ilgili ön öğrenmeleri belirlemek adına dersin giriş kısmında tartışma ya da soru cevap etkinliği gerçekleştiririm. Ardından yanlış veya eksik öğrenmeleri tespit ederek bol örneklem üzerinden konuya açıklık getiririm. Eksik veya yanlış öğrenmeleri, çeşitli ünite-konu testler ile saptanabilir. Bu eksikleri gidermek için öğrenciyi bilgisayar destekli öğrenmeye veya akran öğretimine de yönlendirebiliriz.” yanıtını vermiştir.

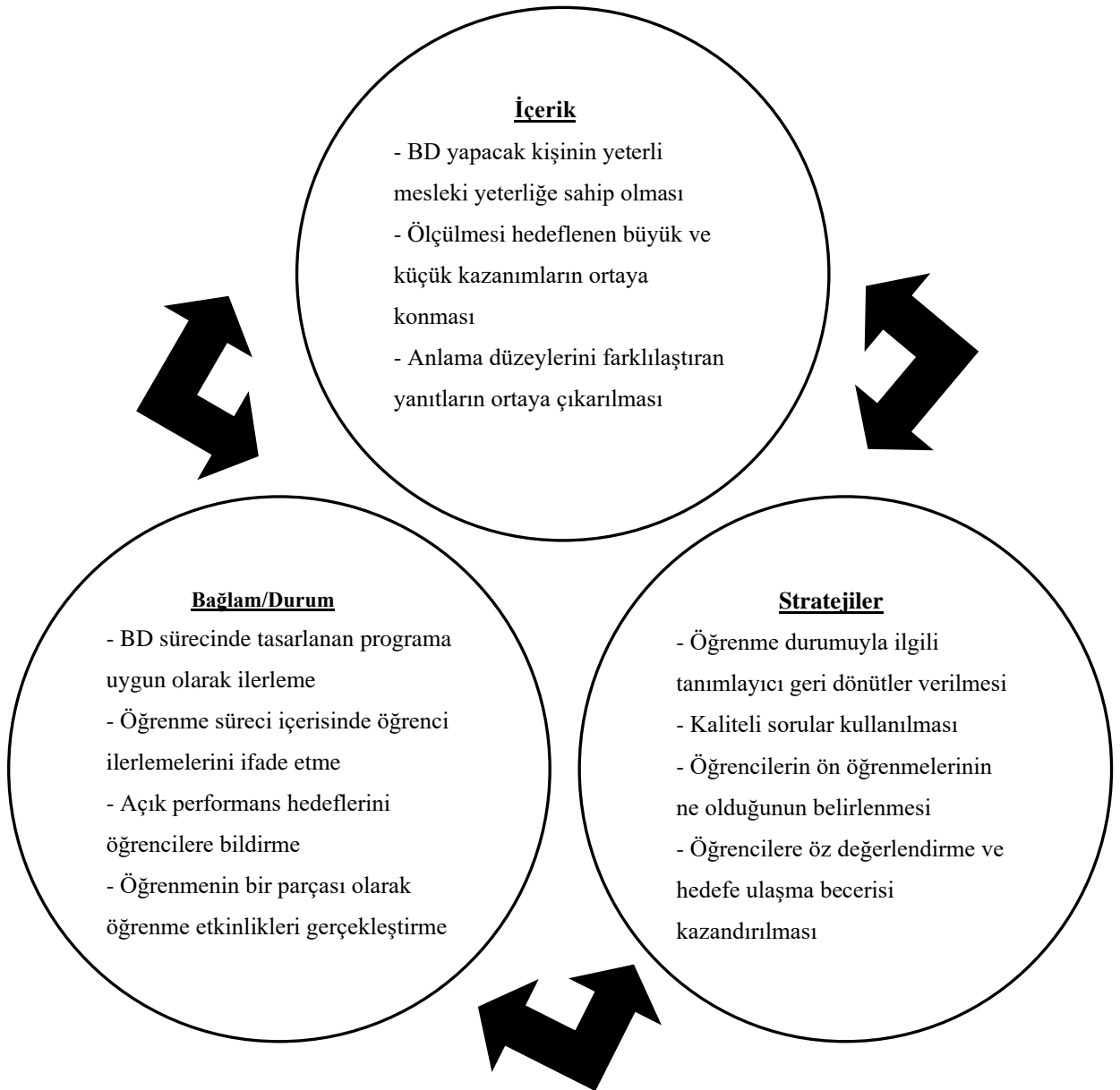
Üçüncü soruya K-1 “Derslerin başında öğrencilere önceki konuyla alakalı soru-cevap şeklinde bir hatırlatma etkinliği yaparım. Bunun dışında yeni konuyla alakalı öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikten sonra, tekrar soru-cevaplar yaparak konunun ne kadar anlaşıldığını görmek isterim. Gerekli gördüğüm noktalarda ev ödevleri vererek konunun öğrenciler tarafından pekiştirilmesini sağlarım.” demiştir.

K-11 katılımcısı ise aktif öğrenme süreçlerine vurgu yapmıştır. Öğrencinin öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi dönüt ve düzeltme etkinliklerinde de aktif olması gerektiğini söylemiştir. Öğrencilere dönüt ve düzeltme verilip eksik ve yanlış öğrenmeler giderilmeye çalışılırken, öğrencilerin de işin içine katılmasının öneminden bahsetmiştir. K-11 “Az önce belirttiğim gibi, öğrenme sürecine öğrencilerimi aktif olarak katıyorum. Bir örnek verecek olursam: “Dünya’nın Şekli” konusunda, ders sonunda “Dedikodu” tekniğini kullanıyorum. Öğrenci, başka bir arkadaşına “Duydun mu Dünya yuvarlakmış.” diyor diğer öğrenci “Hayır yanlış duymuşsun Dünya’nın şekli “geoid” diyor. Öğrenci hatayı düzeltmezse ben araya girip düzeltiyorum. Bunun gibi çeşitli teknikleri kullanarak öğrencileri sürece katıyorum. Gayet etkili oluyor.” cevabıyla, dönüt ve düzeltmedeki aktif süreçlere vurgu yapmıştır.

K-2 “Coğrafya dersi müfredatı konuları, doğası sarmal bir yapıda olduğu için her bir öğrenme birimi başka biriyle bağlantılıdır. Bu yüzden konularda ilerlerken geçmiş konularda yanlış veya eksik öğrenmeler var mı diye sorular sorarım. Şayet sınıfta böyle bir durum varsa o öğrenmeleri gidermek adına kısa bir tekrar yaparım. Gerektiğinde öğrencilere ev ödevi vererek araştırma yapmalarını teşvik ederim.” yanıtıyla öğrencilere farklı dönüt düzeltme etkinliklerinin verilmesinin öneminden bahsetmiştir. Ayrıca Coğrafya dersindeki unsurların, birbirine bağlı olarak ilerlemesinin üzerinde durmuştur. Bu sarmal yapıda geçmiş öğrenmelerdeki bir eksiklik veya yanlışlık, ilerideki öğrenmelerin de olumsuz etkilenmesine sebep olacaktır. Dolayısıyla eğitim sürecinin verimli bir şekilde işlemesi adına, bu hususlarda gerekli önlemlerin alınmasının gerekli olduğu yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların üçüncü soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi bağımsız değişkenlerin, dönüt ve düzeltme etkinlikleri bağlamında farklılaşmaya sebep olmadığı, Coğrafya öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme etkinliklerine yer verdiği görülmüştür.

Sürekli değişen öğretim sürecinde belirli bir ölçme değerlendirme yaklaşımına bağlı kalmak, öğretim sürecinin doğasına aykırıdır. Bu bağlamda, süreç içerisinde birden fazla ölçme değerlendirme yaklaşımının ve ölçme aracının kullanılması sürecin esnekliği ve başarısı anlamında daha fazla katkıda bulunacaktır. Ayrıca BD, iyi planlanması gereken bir değerlendirme yaklaşımıdır. BD'nin içerik, strateji ve durum ilerlemesi birbiriyle etkileşim halinde gerçekleşmektedir (Good, 2011). Şekil 6. incelendiğinde bu etkileşim ve BD sürecinin planlanmasındaki unsurlar açıkça görülmektedir.



Şekil 6. Biçimlendirici değerlendirmenin planlanma süreci (Good, R., 2011'dan değiştirilerek).

İyi planlanmış bir biçimlendirici değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verme yöntemlerinde köklü değişiklikler yapması elzemdir.

Geleneksel yaklaşımlardaki başarılı-başarısız yaftalamalarından ziyade, öğrencilerin öğrenmelerini yönetme ve yönlendirme becerilerini geliştirmek temel amaç olmalıdır. Şekil 6. incelendiğinde BD sürecinde dönüt ve düzeltmenin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Şekil 6'da görülebileceği üzere BD sürecinin ilk etabında içerik belirlenmiştir. İçerikte, Biçimlendirici Değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirecek kişinin yeterli mesleki kalifiyeye ve ölçme-değerlendirme bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ardından ölçülmesi hedeflenen büyük ve küçük düşünceler açık bir şekilde belirtilmektedir. İçerik adımının son halkasında ise öğrencide meydana gelen anlama düzeylerindeki farklılıkları içeren yanıtlar ortaya çıkarılmaktadır. İkinci adım olan stratejide ise süreç içerisinde izlenecek yol haritası belirlenmiş ve bir dizi etkinlik işe koşulmuştur. Bu etkinliklerden ilki öğrencilere öğrenme durumlarıyla alakalı tanımlayıcı geri dönütlerin verilmesidir. Ardından kaliteli soru teknikleri uygulanarak, öğrencilerin kazanması istenen davranışları ortaya çıkarıcı etkinliklere yer verilmiştir. Daha sonra bu sorularla öğrencilerin önceki öğrenmeleri belirlenmektedir ve son olarak öğrencilere öz değerlendirme ve belirlenmiş olan hedeflere ulaşma becerisi kazandırılmıştır. Sürecin son halkasını ise bağlam oluşturmaktadır. Bağlam içerisinde öncelikle belirlenmiş olan programa uygun olarak ilerlenmektedir. Ardından öğrenme ilerlemeleri paydaşlara açıklanmaktadır. Bunu takiben açık performans hedefleri belirtilir ve en son öğrenmenin bir parçası olarak performans değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Good, 2011).

Tema-2 içerisinde yer alan dördüncü soruya (***Öğrenme eksiklerini gidermeyi ve öğrenme hakkında anında dönüt vermeyi amaçlayan “İzleme Testleri” hakkındaki görüşleriniz nelerdir?***) dönük Coğrafya öğretmenlerinin verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiş ve bu cevaplar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Görüş formunda yer alan dördüncü soruda Coğrafya öğretmenlerinin izleme testlerini ne kadar bildikleri ve bu testleri kullanıp kullanmadıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, ders ile ilgili hedeflere ulaşılma noktasında gerek süreç başında gerek ortasında gerekse de sürecin sonunda izleme testlerinin kullanılmasının önemli olduğuna değinmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerisindeki çeşitli izleme testlerinin, uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği bu süreçte önem arz ettiğinden bahsedilmiştir.

Dördüncü soruya K-6, “Bir bilginin yanlış öğrenilmesi hiç öğrenilmemesinden daha kötü bir durumdur. Bu nedenle öğrenme sırasında Bir bilgi yanlışlığının o anda düzeltilmesi ileride karşılaşılabilecek birçok problemin önüne geçmektedir. Bu yanlış öğrenmelerin farkına ise, süreç esnasında uygulanan izleme testleri ile varılabilir. Bu testleri sık sık kullanırım.” yanıtını verirken; K-13, “İzleme testleri süreç esnasındaki herhangi bir yanlış öğrenmeyi süreç tamamlanmadan belirlemesi bakımından önemlidir. Öğrenme tam gerçekleşmeden bu hatanın giderilmesi sürecin sağlığı açısından çok önemlidir. Çünkü eksik ve yanlış öğrenmeler üzerinde diğer öğrenmelerin eklenmesi, geri dönüşü olmayan karışıklıklara sebep olabilir.” yanıtını vermiştir. Aynı şekilde K-21, dördüncü soruyu “Hemen her bölüm/ünite ardından mutlaka yapılmalı ve yıllık planlara dahil edilmelidir. Çünkü öğrenme hakkında hemen dönüt vermesi, öğretim faaliyetlerini iyileştirici bir rol oynar.” şeklinde cevaplamışken; K-14 ise “Bence bu testler, öğrencinin özverili bir şekilde katıldığında başarısını artıran testler olduğunu söyleyebilirim. Zira öğretmen ne kadar uğraşırsa uğraşsın, öğrenci eğitim sürecinde kendine biçilen rolü yerine getiremezse her şey nafiledir. İzleme testleri de öğrencinin eksiklerini giderip yanlış öğrenmelerini doğrularıyla değiştirmeyi amaçladığından öğrenci objektifliği ve katılımı çok önemlidir.” olarak cevap yöneltmiştir. Katılımcıların bu yorumlarıyla, eksik ve yanlış öğrenmelerin giderilmesinin eğitimde ne kadar elzem olduğuna değinilmiştir.

K-12 dördüncü soruya “İzleme testleri hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyini ölçmekte etkilidir. Sadece ünite sonunda değil, ünite içerisinde de gerçekleştirilip yapılma sıklığının artırılması daha yararlı olacaktır.” cevabını verirken; K-8 ise “Öğrenmenin kalıcılığını sağladığından izleme testlerini olumlu bulmaktayım. Hem öğrenme eksiklikleri ve yanlışlıklarını göz önüne sermek, hem de öğretmen tarafından gerçekleştirilen anında dönüt ve düzeltmelerle bu eksiklik ve yanlışlıkları gidermek anlamında gayet olumlu bir etkinliktir. Dönüt ve düzeltmenin anında yapılmasının eğitimdeki önemini herkes biliyordur. Bu testlerle öğrencilere öğrenme anında geri dönütler sağlanır ve böylelikle kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilir.” olarak cevaplamıştır. K-12 ise verdiği yanıtla, kalıcı ve efektif bir öğrenme ürününün oluşması adına anında dönüt-düzeltilmenin önemli olduğunu söylemiştir. Bu dönüt ve düzeltme işlemleri açısından sürecin her safhasında kullanılabilen izleme testlerinin önemli olduğunu kabul etmiştir.

K-17 dördüncü soruya, “Bu testleri faydalı buluyorum. Özellikle EBA’da Coğrafya dersi için çok sayıda izleme testi mevcut. Bu testler öğretmenler tarafından öğrencilere gönderildiğinde, öğrenciler hem o günkü konudaki seviyesini görüyor hem de eksik ve yanlış öğrenmelerini kontrol ederek öğrenme sürecini kendileri yürütüyor.” cevabını vererek EBA portalının öneminden bahsetmiştir.

K-2 bu soruya “İzleme testlerini sürekli kullanmak, ders saatimizin az olmasından dolayı mümkün olmamaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde, dijital çalışmalar yoluyla EBA’da bulunan kazanım-ünite-tekrar testlerini öğrencilerime gönderip bunları yapmalarını istiyorum.” derken; K-1 ise “Bu testler Coğrafya dersinde uygulanmalıdır ve gereklidir. Fakat Coğrafya ders saatinin haftalık 2 saat olması, müfredatın yetiştirilmesi kaygısını doğuruyor. Bu da ölçme ve değerlendirme sürecinde, bazı noktalardan feragat etmemize sebep oluyor. İzleme testleri de her ne kadar gerekli olsa da süreçte feda edilen unsurlardan biridir.” cevabını vermiştir. Bu iki katılımcı Coğrafya dersi öğretim programının bilgi anlamında yoğun bir şablonu içermesi ve bu yoğun şablonu gerçekleştirmekte 2 saatlik ders süresinin yeterli olmadığını önem arz ettiği yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların dördüncü soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde; Coğrafya öğretmenlerinin bilerek ya da bilmeyerek öğrencilerine izleme testleri uyguladığı görülmektedir. Bu testlerin özellikle EBA portalına geçişten sonra hız kazandığı, konunun gerek başında gerek ortasında gerekse sonunda bu testlere yer verilerek; öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermeye çalıştıkları belirlenmiştir.

5.3 Biçimlendirici Değerlendirmeye Dönük Algı, Tutum ve Uygulamalar

Araştırmamızın üçüncü ve son temasında, katılımcılara BD’ye yönelik algı, tutum ve uygulamaların belirlenmek istendiği dört adet soru sorulmuştur. Bu tema, birbiriyle bağlantılı dört adet alt temadan oluşmaktadır:

- Biçimlendirici Değerlendirmeyle İlgili Katılımcı Ön Bilgileri (Alt Tema-1)
- Biçimlendirici Değerlendirmeyle İlgili Katılımcı Yorumları (Alt Tema-2)
- Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Katılımcı Tutumları (Alt-Tema-3)
- Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Katılımcı Algıları (Alt Tema-4)

5.3.1 Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı ön bilgileri

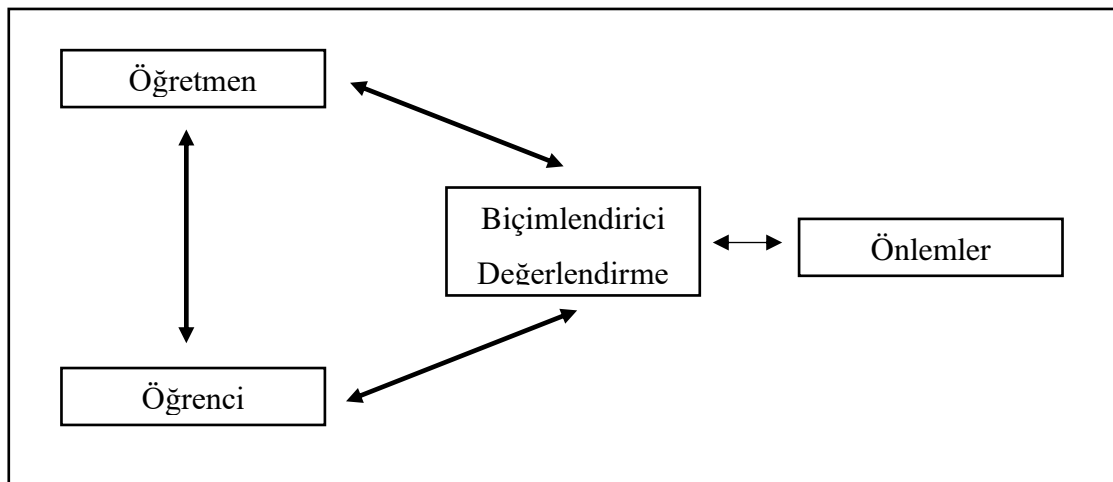
Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formunun beşinci sorusu (*Daha önceden Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme terimini duydunuz mu? Cevabınız “evet” ise kısaca açıklayınız.*) katılımcılara yöneltilmiştir. Bu soruyla Tema-3 içerisindeki ilk alt tamamıza (Alt Tema-1) yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. “Biçimlendirici Değerlendirmeyle İlgili Katılımcı Ön Bilgileri” adlı alt tamamıza yönelik katılımcı görüşleri ve araştırmacı betimlemeleri aşağıda ele alınmıştır.

K-6 adlı katılımcı, beşinci soruya “Eğitimde genellikle çoğu değerlendirme ölçekleri süreç sonunda uygulanırken biçimlendirici değerlendirme sürecin içinde uygulanarak süreçte meydana gelen yanlış öğrenme ve öğrenme güçlüklerinin farkına o anda varmamıza ve hemen problemi düzeltmemizi sağlamaktadır.” yanıtını verirken, K-2 ise “Öğrenme sonucundan ziyade öğrenmenin her kademesinde bulunulan seviyeyi ölçmeye yarayan yaklaşımdır. Not verme kaygısı güden sonuca odaklı değerlendirmeye göre daha moderndir.” yanıtını vermiştir. Aynı soruya K-13 adlı katılımcı, “Biçimlendirici Değerlendirme, süreç esnasında yapılan değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır. Sınıf ortamında yaptığımız öğrenme süreçlerinde bireysel farklılığı bulunan birçok öğrenci ile karşı karşıya bulunmaktayız her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklı olduğu için öğrenmede yanlışlıklar veya öğrenme hızındaki farklılıklarının ortaya çıkardığı problemleri en aza indirmek için biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini kullanmamız gerekmektedir.” demişken; K-22 ise “Öğrencilerin öğrenimini, gelişme sürecinde ileriye taşımaktır.” demiştir. Bu dört yanıtı incelediğimizde, katılımcılar Biçimlendirici Değerlendirmenin süreç unsuruna atıfta bulunmuştur. Katılımcılar, beşinci soruya verdikleri bu cevaplarla Biçimlendirici Değerlendirmenin sonuç odaklı olmaktan çok sürece odaklı olduğunu ve öğretim faaliyetleri sonundaki gelinmiş seviyeyi değil, öğrenme sürecinin her anında bulunulan noktayı ölçmeyi hedeflediğinden bahsetmiştir.

K-9 adlı katılımcı aynı soruya “Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve bunu gidermek amacıyla yapılan bir değerlendirmedir. Sonuç değerlendirmesinin tam karşıtı olarak öğrenme sonundaki ürünleri değil, öğrenme sürecindeki durumu değerlendiren yaklaşımdır. Modern bir ölçme-değerlendirme yaklaşımıdır diyebiliriz.” yanıtını vermişken; K-4, “Öğrenme eksiklerini ya da öğrenme yanlışlıklarını ortaya çıkarmaya yarayan bir değerlendirme türüdür.” demiştir. K-5 ise.

“Eğitim s¼recinde ¼ğrencinin ¼ğrenme eksikliklerini belirlemek ve gidermek i¼in yapılan değerlendirmedir.” ve K-14 ise “¼ğrencilerin ¼ğrenme g¼¼l¼klerini belirleyip, eksiklerini gideren ve ¼ğrenme s¼recini “bi¼imlendiren” eylemlerdir.” cevabını vermiştir. Bu ¼ cevap incelendiğinde ise Bi¼imlendirici Değerlendirmenin ¼ğrenme g¼¼l¼klerini giderici ve varsa eksik-yanlış ¼ğrenmelerin bertaraf edilmesinde ¼nemli olduğu ele alınmıştır. Hi¼ kuşkusuz bu iki nitelik, etkili ve verimli bir BD’nin ana ¼ğelerinden birisini oluşturmaktadır. Ayrıyeten K-14 adlı katılımcının bahsettiği “bi¼imlendiren” terimi, son yıllarda BD’nin bir eylemler b¼t¼n¼n¼ ifade etmesi anlamında eğitim literat¼r¼nce ¼ok sık kullanılır olmuştur. Bu terim, BD’nin ¼ğrenmenin efektif hale gelmesi i¼in ¼ğrenme s¼recinin her anında yapılan ¼alıřmalar anlamına gelmektedir.

K-1, “Bi¼imlendirici Değerlendirme’nin not kaygısı olmayan ¼l¼me ve değerlendirme yaklaşımı olduğunu biliyorum. Not vermekten ziyade ¼ğrenmeyi ¼ğreten stratejiler izleyen bir değerlendirme t¼r¼d¼r.” yanıtıyla, Bi¼imlendirici değerlendirmenin not kaygısı taşımaması anlamında diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayrı bir yere sahip olduğundan bahsetmiştir. Zira hem d¼zey belirleyici (summative) yaklaşımında hem de tanılayıcı (diagnostic) değerlendirme yaklaşımında ¼ğrenci notları bir başarı kıstası olarak kullanılır. D¼zey belirleyici değerlendirmede ¼ğrenci başarısı kriteri olarak ¼ğretim s¼reci sonunda uygulanan sınavlardan ¼ğrencilerin aldığı notlar kullanılmaktadır. Bu notlara g¼re ¼ğrenciler başarılı yahut başarısız olarak addedilmektedir. Aynı şekilde tanılayıcı değerlendirmede de ¼ğrencilerin bilişsel, duyuşsal veya psikomotor anlamdaki beceri miktarları ¼ğrenerek bunlara g¼re seviye sınıfları oluşturulmaktadır. Fakat Bi¼imlendirici Değerlendirmede ise b¼yle bir uygulama bulunmamaktadır.



şekil 7. Akademik başarı i¼in anahtar modeli (Shepard, 2000).

Şekil 7 incelendiğinde BD sürecinin planlanması sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim yalnızca planlama değil, uygulamadan sonuca kadar sürecin tamamına yayılmıştır (Shepard, 2000).

Katılımcıların beşinci soruya verdikleri yanıt incelendiğinde, Coğrafya öğretmenlerinin %68'inin (f:17) BD'nin ne olduğuyla alakalı yüzeysel de olsa bir ön bilgiye sahip olduğu, %32'sinin ise (f:8) herhangi bir şekilde BD ile alakalı bir bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı ön bilgiler ile lisansüstü eğitime katılım ve meslekte çalışma yılı daha az olan katılımcılar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Lisansüstü eğitime katılan ve meslekte daha az kıdeme sahip yaşça daha genç olan Coğrafya öğretmenlerinin BD'ye yönelik ön bilgilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem anlamında 20 yıl üzerinde olan Coğrafya öğretmenlerinin BD'ye yönelik bilgilerinin çok kısıtlı olduğu ya da hiç olmadığı belirlenmiştir.

5.3.2 Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı uygulamaları

Araştırmadaki görüşme formunun altıncı sorusunda (*Öğrencilerin, Coğrafya dersi ile ilgili kazanımları edinmesi noktasında Biçimlendirici Değerlendirme faaliyetlerine yer verir misiniz?*) katılımcıların BD'ye yönelik uygulamalarının olup olmadığı irdelenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlarla ne tür BD uygulamalarını yaptıkları belirlenmiştir. Bu soruyla, Tema-3 içerisinde yer alan "Biçimlendirici Değerlendirmeyle İlgili Katılımcı Uygulamaları" adlı alt temamıza (Alt Tema-2) yönelik katılımcı görüşleri ve araştırmacı betimlemeleri aşağıda ele alınmıştır.

Görüşme formunda bulunan altıncı soruya K-1, "Evet. Eğitim öğretim etkinliklerinin tüm safhalarında biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerine yer veremesem de öğrenme sürecinde, öğrencilerin öğrenme safhasının neresinde olduğunu anlamak için zaman zaman soru-cevap etkinlikleri gerçekleştiririm. Konuyla alakalı öğrenme yanlışlarını ve eksiklerini belirleyecek sorularla öğrencilerin konuyla alakalı eksik-yanlış öğrenmelerini gidermeye çalışırım." yanıtını vermişken; K-21, "Özellikle öğrencinin kazanımı görmesini sağlayarak teoriden ziyade uygulamada göstermesini ve hayat boyu kullanmasını isterim. Kazanımın öncesinde ve sonrasında öğrencinin hangi konumda olduğunu görmesini sağlarım." cevabını vermiştir. Ayrıca K-22 ise bu soruyu "Evet. Öğrencilerimin anlamadığı yerleri yani eksiklerini hemen tespit edip rehberlik etmekteyim. Mesela ünite sonunda soru-cevap yapıp hangi kazanımları öğrenip

öğrenmediğini görmek isterim.” olarak yanıtlamıştır. Bu üç katılımcının cevapları incelendiğinde Biçimlendirici Değerlendirmenin daha çok öğrenme eksikliklerini giderici yönünü işe koydukları görülmüştür. Kazanımlar yahut ünitelerde, öğrenciler tarafından eksik öğrenilmiş hususları gidermek adına BD uygulamalarına yer verdikleri görülmüştür.

K-23 adlı katılımcı altıncı soruda, “Evet kullanıyorum. Kavram haritaları, küçük grup yarışmaları ve uzaktan eğitim sürecinde ise online test çalışmaları kullandığım unsurlardır. Bu unsurlar, öğrencilerin buldukları noktayı bana bildiriyor ve ben de buna dönük olarak yeni planlamalar yapıyorum.” cevabını vererek iş birlikli öğrenmenin ve kavram haritalarının BD faaliyetlerinde önemli bir yer tuttuğundan bahsetmiştir. K-13 ise “Evet yer vermekteyim. Süreç esnasında soru cevap tekniğini bolca kullanmaktayım. Bunun dışında uzaktan eğitim sürecinde EBA’da yer alan kazanım ve ünite testlerini sık sık kullanmaktayım. Bu testlerin, zaten kısa olan uzaktan eğitim uygulamalarında gerek dijital çalışmalar göndermek yoluyla gerekse de dersin başı veya sonunda ekrana yansıtılarak öğrencilerle birlikte çözülmesi, yeni bilgilerin öğrencilerle öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.” yanıtıyla, BD’nin uzaktan eğitim sürecinde EBA portalı aracılığıyla etkili ve verimli bir şekilde kullanılabileceğini söylemiştir.

Bunun yanı sıra altıncı soruda BD’ye yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda izleme testlerinin önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. K-8 bu hususta “Şahsım adına konuşacak olursam; izleme testlerine, soru-cevap etkinliklerine ve dönüt düzeltmelere sık sık yer vermekteyim. Fakat bunları tamamen bir strateji halinde benimsediğimi söylersem yalan söylemiş olurum. Zira müfredatın bilgi anlamında çok yük içermesi gerekse de 2 saat gibi az bir ders saatiyle etkili bir biçimlendirici değerlendirme faaliyeti takdir edersiniz ki zor yapılacaktır.” demiştir. K-2 ise aynı soruyu “Derslerimde zaman zaman izleme testleri uygulasam da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerimi tümünden biçimlendirici değerlendirmeye yöneltme gibi bir durumum söz konusu olamaz. Çünkü, zaman problemi ve öğrenci öğrenim düzeyini ayırt etme kaygımız söz konusudur.” olarak yanıtlamıştır. K-9 ise altıncı soruda “Evet, ben de biçimlendirici değerlendirmeyi kısmen kullanmaktayım. Eğitim sürecinin tamamına bunu yaymasam da özellikle bir ünite veya konunun sonunda izleme testleri, kazanım değerlendirme testleri ve ünite değerlendirme testleri uygulayarak öğrenme durumları hakkında öğrencilerden geri dönütler alıyorum.” yanıtını vermiştir. İzleme testlerine atıfta bulunun katılımcılar, ders süresinin BD

faaliyetlerine sürekli yer vermeyi kısıtladığından, bilgi yükü fazla olan müfredatın BD uygulamalarının sürekliliğinin sağlanmasının önüne geçtiğinden bahsetmektedir.

K-5 adlı katılımcı aynı soruya, “Evet. Derslerimin tamamında Biçimlendirici Değerlendirme yapamıyorum. Hem uzaktan eğitim sürecinden dolayı hem de müfredatımızdaki konu yükünün fazla olmasından dolayı tam anlamıyla bunu gerçekleştiremiyorum. Ama izleme testlerini kullanmaya azami özen gösteriyorum.” derken; K-25 ise “Çok sınırlı yer veriyorum. Yetiştirmemiz gereken çok sayıda konu ve bu konuları ele alacağımız çok kısıtlı bir süremiz olduğu için yeterince kullanamıyorum. Genellikle tekrar testleri ile dönüt-düzeltilme yapıyorum. Bunun dışında çok da aktif kullandığımı söyleyemem.” yanıtını vermiştir. Bu iki katılımcı da az önce belirtildiği gibi BD uygulamalarının gerçekleştirilmesinde, kısıtlı ders saatinin bir engel olduğundan bahsetmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme formunda sorulan altıncı soruya verilen cevaplar titizlikle incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, katılımcıların %76’sının (19 kişi) BD’ye yönelik uygulamalara zaman zaman yer verdiğini ve ileride verebileceğini söylemiştir. %24’ünün (6 kişi) ise Coğrafya dersi kazanımlarının öğrencilere aktarılması noktasında Biçimlendirici Değerlendirmeye yer vermediklerini veya yer vermeyi hiçbir şekilde düşünmedikleri tespit edilmiştir. BD uygulamalarına yer verme ile, lisansüstü eğitim görme ve meslekte kıdem süresinin az olması arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

4.3.3 Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik katılımcı tutumları

Araştırmadaki görüşme formunun yedinci sorusunda, *(Eğitim-öğretim sürecinin her anında öğrenme durumunu görmek ve varsa yanlış öğrenmeleri gidermek amacı güden Biçimlendirici (Formative) Değerlendirmenin, olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönleri nelerdir?)* katılımcıların BD’ye yönelik tutumlarının hangi yönde olduğu tahkik edilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlarla BD’ye yönelik hangi tutumları geliştirdikleri, BD’nin olumlu ve olumsuz gördükleri noktaların belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu soruyla, Tema-3 içerisinde yer alan “Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Katılımcı Tutumları” adlı alt temamıza (Alt Tema-3) yönelik katılımcı görüşleri elde edilmiştir. İlaveten araştırmacı yorumları da aşağıda belirtilmiştir. Bu soruda katılımcılara aynı soru içerisinde BD’nin hem olumlu hem olumsuz gördükleri noktaları belirtmesi istendiğinden; katılımcı cevaplarındaki olumlu ve olumsuz cevaplar

birbirinden ayrılmadan direkt olarak verilmiştir. Bunun sebebi, katılımcı cevaplarını değişikliğe uğratmamak ve yanıltıcı inanırlılığına hata buluşturmamaktır.

K-1 adlı katılımcı, yedinci soruya “Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin nasıl öğrenmesi gerektiğini gösterdiğinden ve öğrenme eksiklerini anında giderdiğinden olumlu bir yöne sahiptir. Fakat biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin, zaten kısa olan Coğrafya ders saatlerinde tam anlamıyla uygulanamayacağını düşünüyorum. Çünkü süre anlamında çok kısıtlı bir zamana sahibiz.” yanıtını vermiştir. Öğrenme süreçlerine öğrenci aktif katılımının sağlanması yapılandırmacı eğitim süreçlerine de atıfta bulunmaktadır. Öğrenciye öz öğrenme imkanı sağlaması ve öğrenmeyi öğretme amacı güttüğünden BD’yi olumlu bulan K-1, BD etkinliklerini gerçekleştirecek doyurucu ders saatlerinin olmamasını ve BD’nin uzun bir emekle ortaya çıkan bir süreç olmasını olumsuz bir özellik olarak bulmuştur.

K-6, aynı soruyu “Öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin dizayn etmesi anlamında olumlu buluyorum. Biçimlendirici değerlendirme genellikle olumlu bir değerlendirme yöntemi olmasına karşın süre sıkıntısı yaşadığımız özellikle dokuz ve onuncu sınıf seviyelerinde, her konuda kullanılması sıkıntı yaratabilmektedir.” olarak cevaplamıştır. Öğrencinin aktif katılımı noktasını BD’nin olumlu yönü olarak bulan K-6, ders saatlerinin yetersizliğini ise olumsuz bir yön olarak göstermiştir.

K-2 adlı katılımcı, “Uygulanması şu anki eğitim sisteminde imkansızdır çünkü her anlamda sonuca odaklı bir ölçme değerlendirme yaklaşımı ülkemizde benimsenmiş durumda. Öğrenciye bulunduğu seviyeyi, öğrenme eksiklerini gidermesi anlamında olumludur.” cevabıyla BD’nin günümüz eğitim sisteminde uygulanabilirliğinin olmadığını söylemiştir. Dünyada ve ülkemizde daha çok sonuca odaklı değerlendirme süreçlerinin kullanılması, BD’nin uygulanma ihtimalini azaltmaktadır.

K-8 aynı soruya “Öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını gidermek, anında dönüt düzeltme vermek ve sonuca değil de eğitim-öğretim sürecine odaklanması anlamında olumlu bir yöntemdir. Fakat yukarıda da belirttiğim gibi; müfredatın sıkışık, ders saatlerimizin az olması gibi sebepler bu değerlendirme yaklaşımının uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmene kısa ders saatleri içerisinde büyük bir külfet getireceği aşikardır. Bu anlamda olumsuzdur diyebilirim. Fakat genel kanım, biçimlendirici değerlendirmenin modern bir ölçme değerlendirme yaklaşımı olduğudur. Güncellenen ve

seyreltilen müfredat ve artırılan ders saatleriyle kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.” demiştir. K-8, modern eğitime entegre olması açısından BD’nin önemli olduğunu söylemiştir. Fakat özellikle yoğun öğretim programları ve kısıtlı ders saatlerinde uygulanabilirliğinin düşük olduğundan bahsetmiştir.

K-13 katılımcısı, “Biçimlendirici Değerlendirme yöntemlerinin birçok olumlu yönü bulunmaktadır, örnek vermek gerekirse öğrenci bir konuda problem yaşadığında öğrencinin derse karşı ilgisi ve sürece karşı motivasyonu etkilenmektedir. Süreç içerisinde karşılaşılan problemlerin farkına varılıp bunlara karşı aldığımız önlemlerle öğrencinin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu da artırmış olmaktadır. Tüm ölçme değerlendirme tekniklerinde de olduğu gibi biçimlendirici değerlendirme de belli bir vakit almaktadır. Özellikle pandemi döneminde ders süresinin kısa olmasından dolayı süreç içerisinde yaptığımız değerlendirmeye ayırdığımız vakit de azalmaktadır.” cevabını vermiştir.

K-25 yedinci soruya “Olumlu tarafı süreç odaklı olması, bilgiyi taze tutması ve verimli olmasıdır. Ayrıca şunu da belirtmeliyim: bu değerlendirme türü süreç sonrası da tekrar öğrenme düzeylerini kontrol etmelidir. Olumsuz yönü ise uzun zaman almasıdır.” yanıtını vermişken; K-16 ise “Öğrenme eksiklerini gidermek ve anında müdahale etmek için olumlu bir yöntemdir. Fakat uygulanabilirliği şu anki eğitim iklimimizde hayalden öteye geçemez. Zira yukarıda da belirttiğim gibi hem müfredatlarda aşırı bir bilgi yükü hem de ders saatlerinin yetersiz oluşu gibi bir durum var.” yanıtını vermiştir. K-16, eğitim sistemi içerisindeki eğitim unsurlarının BD’nin uygulanmasını engellediğinden bahsetmiştir. Ayrıca K-24 “Öğrencinin eksiklerini görüp tamamlaması açısından olumludur. Bu yöntemde not vs olmadığı için öğrenci bu uygulamaları çok dikkate almayabilir bu da olumsuzdur.” Bu yanıtta, öğrencilerin not kaygısı olmadan BD faaliyetlerine yeteri kadar güdülenmeyeceğinden söz edilmiştir. Bir bakıma sosyo-kültürel olarak bu değerlendirme yaklaşımının ülkemizde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği konusu önem arz etmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde BD’nin süreç odaklı olması, öğrenmeyi öğrenme ilkesini benimsemesi, not verme amacı gütmemesi, bireye değerlendirme kabiliyeti kazandırması katılımcılar tarafından BD’nin olumlu unsurları olarak kabul edilirken; uygulamasına yönelik teorik ve pratik eksikliklerin olması, yetersiz ders

saatleri, müfredattaki bilgi yükü fazlalığı, uygulamasının ekonomik olmaması ise olumsuz unsurları olarak görülmüştür.

5.3.4 Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik katılımcı algıları

Araştırmamızda kullanılan sekizinci ve son soruda ise (*Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme terimini gördüğünüzde aklınıza gelen ilk beş kavramı yazınız.*) denmiştir. Bu soruyla BD'ye yönelik var olan bilişsel şemalar ve algıların, katılımcılara ilk çağrıştırdıklarının neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlarla BD'ye yönelik hangi algılara sahip oldukları, saptanmıştır. Bu soruyla, Tema-3 içerisinde yer alan “Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Katılımcı Algı” adlı alt temamıza (Alt Tema-3) yönelik görüşler elde edilmiştir. Bu görüşlere neticesinde, BD'ye yönelik katılımcı algılarının belirlenmesi adına katılımcılara sekizinci soruda, akıllarına ilk gelen beş kavramı yazmaları istenmiştir. Bu soruya gelen cevaplar neticesinde Tablo-7 oluşturulmuştur.

Tablo 7.Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik kavram ve frekans bilgileri

Kavram	F (frekans)	Kavram	F (frekans)
Süreç	15	Konu	1
İzleme Testi	5	Konu-Ünite-Ara Testleri	6
Görselleştirme	1	Soru-Cevap	3
Zihin Haritası	1	Harita Etkinlikleri	1
Hedef	2	Kavram Haritası	1
Tanı	1	Öğrenci	1
Öğretmen	1	Modern/Çağdaş Eğitim	3
Ölçme-Değerlendirme	5	Yapılandırma	5
Eksik ve Yanlış Öğrenmeyi Giderme	11	Not Kaygısı Olmayan Değerlendirme	3
Aktif Katılım	1	Dönüt-Düzeltilme	7
İyileştirme/Verimlilik	4	Tam Öğrenme	1
Planlama	1	Oluşturma	1
Eğitimi Düzenleme	1	Problem Çözme Becerisi	1
Şekillendirme	1	Kalıcılık	1
Beyin Fırtınası	1	Gözlem	1
Öğrenmeyi Öğrenme	3	Yönlendirme	2
Kalıcılık	1	Bilgiyi Transfer Etme	1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı Coğrafya öğretmenlerinin, Biçimlendirici Değerlendirme dendiğinde akıllarına en çok süreç (*f*: 15) gelmektedir. Bu kavramı sırasıyla; eksik ve yanlış öğrenmeyi giderme, (*f*: 11) dönüt-düzeltilme, (*f*: 7), konu-ünite-ara testleri, (*f*: 6) ölçme-değerlendirme, (*f*: 5) izleme testi, (*f*: 5) yapılandırma, (*f*: 5) kavramları gelmektedir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde BD'nin doğasına uygun olan süreç, izleme testi, eksik öğrenmeleri giderme ve dönüt-düzeltilme gibi kavramlar sıkça söylenmiştir.

BÖLÜM 6

6 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve bu görüşme kapsamında hazırlanmış 8 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracına verilen cevaplar, bulgular kısmında direkt alıntılarla verilmiş ve zaman zaman cevaplar değiştirilmeden araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde ise araştırma kapsamında ulaşılan bulgular neticesinde elde edilen tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. “Biçimlendirici (Formative) Değerlendirmeye Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Tutumlarının Algılarının ve Uygulamalarının Belirlenmesi” amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, nitel araştırma süreçlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, Karaman ilinde görev yapan ve 25 kişiden oluşan Coğrafya dersi öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan Fenomenoloji (Olgu Bilim) deseni ile çalışılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme bu katılımcı grubuna uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında üç ana tema içerisinde sekiz adet sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturularak katılımcı görüşlerine başvurulmuştur. Veri analiz yöntemi olarak katılımcı yorumlarını direkt alıntılarla veren ve zaman zaman araştırmacı yorumlarının yer aldığı betimsel analiz tercih edilmiştir.

Araştırmanın tartışma, sonuç ve öneriler kısmına geçmeden önce şunu bilmek gerekir ki, Biçimlendirici Değerlendirme uygulamaları dünyadaki eğitim sistemleri içerisinde günümüzde sıkça tartışılan ve uygulanan bir yöntemdir. Kimi eğitim bilimciler ve eğitim programcıları Biçimlendirici Değerlendirmenin önemine atıfta bulunmakta ve hem süreci ihtiva etmesi hem de öğrencinin öğrenme stratejilerinden ölçme değerlendirmeye kadar aktif olmasını olumlu bulmaktadır. Kimi eğitimciler ise Biçimlendirici Değerlendirmenin sınırlarının ve kavramsal çerçevesinin net olmadığını, bu değerlendirme yaklaşımının tam olarak nerede başlayıp nerede bittiğinin bilinmediğini söylemektedir. Anında dönüt-düzeltilme etkinlikleriyle öğrenme eksikliklerini ve kavram yanlışlarını giderme rolüyle efektif eğitim süreçlerinin sağlandığı Biçimlendirici Değerlendirme; eğitim politikalarının sonuca odaklı değerlendirmeyle angaje olması sebebiyle sıkça kullanılamamaktadır. Modern eğitim iklimi içerisinde, öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmesi eğitimdeki öğrenci hazırbulunuşluğunu minimize etmektedir. Biçimlendirici Değerlendirme, not verme kaygısı taşımadığından öğrencilerin eğitim süreçlerine kanalize olmasına ve daha rahat öğretim ortamlarında

kendilerini ifade edebilmelerine fırsat vermektedir. Özellikle son yirmi yıldır sıkça çalışılan bir alan olan Biçimlendirici Değerlendirme ile ilgili halihazırda birçok tartışma ve görüş bulunmaktadır. Bu araştırmanın, Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı ülkemizdeki az olan çalışmalara bir ön ayak olması, tepki kolaylaştırıcı bir etki yapması amaçlanmıştır.

6.1 Tartışma ve Sonuç

Bilindiği üzere Biçimlendirici Değerlendirme, öğrenci öğrenmelerini biçimlendiren bir yapıya sahiptir. Bu hususta, biçimlendirmek terimi bir fiili ifade etmektedir. Bu fiil, öğrencinin ve öğretmenin öğrenme süreci içerisindeki bütün durumlarına atıfta bulunmaktadır. Yani BD, belirlenmiş öğretim hedeflerine, öğretmen ve öğrenci birlikteliğiyle ulaşmak için yapılmış olan tüm eylemleri kapsamaktadır. Dünya üzerinde Biçimlendirici Değerlendirme ile alakalı tartışmalar halen devam etmektedir. Bir grup eğitim bilimci BD'nin modern eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunu, tüm öğretmenlerce kullanılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bir grup eğitimci ise, BD'nin kavramsal ve teorik sınırlarının net olmadığını, bu değerlendirmenin tam olarak nerede başlayıp nerede bittiğinin bilinmediğini, dolayısıyla muğlak bir kavram olduğunu söylemektedir. Biçimlendirici Değerlendirme ile Düzey Belirleyici Değerlendirme arasındaki teorik ve amaçsal farklılık günümüzde kesinleşmiştir. Düzey Belirleyici Değerlendirme, öğrenciyi başarılı veya başarısız olarak sınıflamaya çalışmaktayken BD ise öğrencilerin, eğitim sürecinin tamamında etkili öğrenme stratejilerini gerçekleştirmeye yardımcı olan bir eylemler bütünü olarak görülmektedir.

Biçimlendirici Değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde yer alan bilgi kümelerini yapılandırması için son derece elzem olan dönüt-düzeltilme faaliyetlerine yer vermektedir. Bu değerlendirmede herhangi bir not verme kaygısı ya da puanlama yapılmamaktadır (Irons, 2008). BD, eğitim öğretim durumlarını öğrencilerin ilgisi ve istidatına göre hazırlamak için bütün faaliyetlerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin geri bildirimlerine sunulduğu bir süreci içermekte ve bu bildirimlerin süreklilik arz etmesine atıfta bulunmaktadır (Black & Wiliam, 1998).

Biçimlendirici Değerlendirme, öğretim süreci boyunca öğrenci öğrenmesinin gelişimini seyretmek amacıyla kullanılır. BD'nin en temel amacı, öğretim sürecinin her anında öğretmen ve öğrencilere öğretimdeki yanlışlıklar, eksiklikler ve doğru yapılanlarla ilgili sürekli dönüt sağlamaktır. Öğrencilere BD süreci içerisinde sağlanan etkili ve hızlı

dönüt ve düzeltme, efektif öğrenmeyi destekler ve düzeltilmesi gereken öğrenme hataları ve kavram yanlışlarını saptamaktadır. Öğretmenlere verilen dönüt ise öğretim hedefleri, öğretim programları ve öğretim etkinliklerini değiştirmek ya da geliştirmek için kullanılmaktadır. Biçimlendirici Değerlendirmenin büyük bir kısmını, konu ve ünite özelinde hazırlanmış testler oluşturmaktadır. Bu testler ile öğrencilerin ön öğrenme eksiklikleri, kavram yanlışları giderilmekte ve yeni öğrenilecek bilgilerin doğru transfer edilmesi sağlanmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme anlayışında alternatif ölçme teknikleri olarak; ürün dosyası, kavram haritaları, drama, performans değerlendirme, proje, gösteri, açık uçlu sorular, öz – akran değerlendirme gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin alternatif ölçme yöntem ve teknikleri hususunda çeşitli zorluklar yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme – değerlendirme yöntem ve teknikleriyle alakalı yaşadıkları güçlükler; alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi ve uygulama eksikliği, öğretmenlerin yeni yaklaşımları gereksiz bularak geleneksel yöntemleri kullanmaya devam etmesi, öğretilere rehber olacak alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına öğretim programlarında yer verilmemesi, bu uygulamaların çeşitli prosedürlere ve evrak sarfiyatına sebep olması, hazırlanma sürecinin büyük bir emek ve zaman gerektirmesi, özellikle MEB bünyesindeki öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması, öğrencilerin modern ve alternatif ölçme tekniklerini kullanma hususunda ön bilgilerinin ve hazırbulunuşluklarının yeterli seviyede olmaması, bazı öğrencilerin bu yaklaşımlara gerekli itinaı göstermemesi, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına idareciler, öğretmenler ve öğrencilerin isteksiz olması, sınıfların fiziki şartlarının bazı alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeye izin vermemesi, kalabalık mevcuda sahip sınıflarda bu hususları gerçekleştirmenin güç olması, öğretim programları içeriklerinin bilgi yükünün fazla olması sebebiyle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya vakit kalmaması, değerlendirme etkinliklerinin uzun ve yorucu olması, program kazanımlarıyla modern ölçme yaklaşımlarının kimi zaman örtüşmemesi, bu ölçme araçlarındaki geçerlilik ve güvenilirliğinin hali hazırda kullanılan çoktan seçmeli testlere veya sınavlara göre daha zayıf olması, şeklinde sıralanabilir (Atik & Erkoç, 2017).

Her ölçme ve değerlendirme yaklaşımının olduğu gibi Biçimlendirici Değerlendirmenin de kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler, BD'yi diğer ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından ayırmaktadır. Aynı şekilde Biçimlendirici Değerlendirmenin verimli olabilmesi için bazı şartlara sahip olması gerekmektedir. CCSSO FAST (2011) etkin bir Biçimlendirici Değerlendirmenin beş temel niteliğe sahip olduğunu saptamıştır:

- Öğrenme basamakları: Öğretim süreci boyunca tüm hedefler ve alt hedefler açık bir şekilde ifade edilmelidir. Bu basamaklar atılacak bir sonraki adımlar için kaynak niteliği taşıyacaktır. BD sürecindeki diğer adımlar için bir ön koşul vazifesi görmektedir.
- Öğrenme hedefleri ve başarı ölçütleri: BD süreci başında öğrenme hedeflerinin ve öğrencilerin hangi davranışları sergilediğinde kazanımlarla alakalı başarı ölçütlerine ulaşacakları netleştirilmelidir.
- Açıklayıcı geri bildirim: BD sürecinde öğrencilere yönelik dönüt ve düzeltme faaliyetleri kullanılmalıdır. Bu etkinlikler, öğrencinin bir durumu bilip bilmemesini göstermekle kalmamalıdır. Aynı zamanda öğrencinin doğru öğrenmeleri ve varsa yanlış öğrenmeleri eklemlenerek geniş bir anlatımla ifade edilmelidir. Böylelikle kanıt temelli bir dönüt-düzeltilme süreci tasarlanmalıdır.
- Öz ve akran değerlendirme: Öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği öz değerlendirme etkinlikleri ve arkadaşlarını değerlendirdikleri akran değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerde karar verme ve üst düzey bilişsel düşünme becerisinin gelişimine katkıda bulunacaktır.
- İş birliği: BD süreci, öğretmen ve öğrencinin süreç içerisinde sürekli olarak iş birliği içerisinde bulunduğu ve iki paydaşın da aktif olduğu bir eylemler bütünüdür. Bu iş birliği yalnızca öğretmen ve öğrenci içerisinde olmamalıdır. Aynı zamanda okul idaresi, sosyal çevre, veli gibi eğitimin tüm paydaşlarının yaratacağı bir iş birliği atmosferi, eğitim-öğretim süreçlerini daha efektif hale getirecektir (CCSSO FAST, 2011).

6.1.1 Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sonuçlar

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formundaki ilk iki soruya yöneltilen cevaplar, bu temamızda ele alınmıştır. Hiç kuşkusuz dünyanın bizzat kendisinde olduğu gibi eğitimde de sürekli bir dinamizm bulunmaktadır. Öğrenme kültüründe ilerleyen zaman sürecinde dönüşüm vuku bulmuştur. Eskiden yalnızca öğrencinin belirli hedeflere ne kadar ulaştığıyla ilgilenen sonuca odaklı değerlendirme etkinlikleri revaçtayken; günümüzde ise öğrencinin, öğretim süreci boyunca eksik yönlerine dair fikir edinmesini sağlayan ve öğrenme sürecini öğrencinin bizzat kendisinin yönetmesini sağlayan BD süreçleri güç kazanmıştır. Bu değişim ile birlikte öğrenciler ve öğretmenler, ödülleri ve cezaları karşılaştırmaktan ziyade değerlendirmeyi bir iç görü ve yardım kaynağı çerçevesinde görmektedir. (Shepard, 2000).

Pedagoji alanında felsefe anlayışı değiştikçe, öğrencinin pasif olduğu öğrenme süreçlerinden daha aktif öğrenme süreçlerine geçilmiştir. Ardından yeni değerlendirme stratejilerini bu yeni öğretim yöntemleriyle uyumlu hale getirmek hedeflenmiştir. Daha öğrenci merkezli olan aktif öğretim ve öğrenim bağlamları, öğrenci merkezli bir değerlendirme stratejilerine geçilmeyi gerektirmiştir. Paradigmanın bir dersin sonunda ürünleri ölçmeye yönelik özetleyici bir yaklaşımdan öğrenme sürecinin daha biçimlendirici ve sürekli bir değerlendirmesine kaydırılması, başarılı öğrenci öğrenmesini ölçmek için güvenilir ve etkili bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Angelo & Cross, 1993).

Görüşme formundaki ilk soruda ölçme ve değerlendirme kavramına yönelik katılımcıların cevapları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde Coğrafya öğretmenlerinin çoğunlukla sonuca odaklı değerlendirme faaliyetlerini kullandıkları saptanmıştır. Bu durumun birden fazla sebebi vardır: MEB'e Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olan Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yoğun müfredat bilgileri, öğretmenlerin sürece odaklı değerlendirmelere yönelmesinin önüne geçmektedir. Bunun yanı sıra Coğrafya ders saatlerinin birçok lisede haftada iki ders saati olması, gerek alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerekse de süreç odaklı değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmenin önüne geçmektedir. Bir başka husus ise, ölçme ve değerlendirme anlamında katılımcıların ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin teorik ve uygulama anlamındaki bilgi eksikliklerinin varlığıdır. Hizmet içi eğitimler aracılığıyla geleneksel ölçme ve

değerlendirme yaklaşımlarından sıyrılıp, daha çağdaş ve süreç odaklı değerlendirmelere geçilmesi gerekmektedir. Sonuca odaklı değerlendirmede BD sürecinin işe koşulduğu değerlendirme süreçleri, eğitimde çağdaş ülkeleri yakalamak anlamında önem arz etmektedir. Katılımcıların sonuç odaklı değerlendirme etkinliklerinin yaygın olmasının bir sebebini de Türk Eğitim Sistemi içerisindeki ulusal düzeydeki sınavların varlığıdır. Bu sınavlar, öğrenciyi lisans programlarına hazırlarken bireylerin birbirinden farklılaşmasının önüne geçmekte, bilginin tek bir doğrudan olduğu fikrini öğrencilere empoze etmektedir. Bu sınavlar hem öğretmenleri hem öğrencileri süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaştırmakta ve her ne kadar çağdaş olmasa da sonuç odaklı değerlendirmelere yaklaştırmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmelerin yaygın olmamasının bir diğer sebebini, öğrencilerin motivasyon ve güdülenme anlamında bu yaklaşıma hazır olmamasıdır. Zira ilkökul yıllarından itibaren not kaygısı ile yetişmiş öğrencilerin, not kaygısı olmayan bir yönteme adapte olmalarında zorluk çıkacaktır. Tüm bu verilere bakıldığında sorunun kesin çözüm noktasının, eğitim sistemi içerisinde toptan bir paradigma değişikliğine gidilmesi gerektiğidir. Bu tarz bir değişiklikle geçilecek modern bir eğitim anlayışında, öğrencilerin ne kadar öğrendiklerinden çok öğrenmeyi öğrenmeleri önemli olacaktır.

ABD’de 1980li yıllardan itibaren uygulanmaya başlanan BD, ülkemizde 2005 yılındaki yapılandırmacı eğitim felsefesinin bir sonucu olarak, akademik çevrelerce yavaş yavaş konuşulmaya başlanmıştır. 2021 yılına gelindiğinde BD ile alakalı ülkemizde birçok çalışma yapıldığını fakat bunların, halen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Katılımcı cevapları analiz edildiğinde; ölçme ve değerlendirmenin sadece sonuç odaklı olmadığını, bir süreç olan eğitim-öğretim faaliyetinin her anında gerçekleştirildiğini söyleyen katılımcılar olduğu görülmüştür. Bu katılımcılar, süreç içerisinde özellikle öğrencilerin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermek ve kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak maksadıyla sık sık ve yerinde dönüt-düzeltilmenin öneminden bahsetmiştir. İlâveten dönüt ve düzeltme etkinlikleri, bir öğrencinin değerlendirme öncesinde, sırasında ve sonrasında söylediği herhangi bir şeyin, öğretmenler tarafından öğrenme boşluklarını doldurmak ve yanlış öğrenmeleri gidermek için değerli bilgiler sağlamaktadır. Bazı katılımcılar ise ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrencilerin, öğretim ile alakalı hedefler ve alt hedeflere ne kadar ulaştığını değil;

aynı zamanda öğretmenin de eğitim durumları ve stratejileri anlamında neyi doğru neyi yanlış yaptığını gösterdiğini söylemiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soruya getirilen cevaplar incelendiğinde ise, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yürütürken hangi ölçme değerlendirme unsurlarını tercih ettikleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, önceki öğrenmeleri açığa çıkarmak ve varsa eksik-yanlış öğrenmeleri saptamak amacıyla soru-cevap yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yöntem hem kolay gerçekleştirilebilmesi hem de ekonomik olması bakımından öğretmenlerce sıkça kullanılmaktadır. Bunun dışında harita etkinlikleri, kavram haritaları, izleme testleri gibi unsurlara da değinildiği görülmüştür. Bilgiyi organize etmede ve bilgiyi toplulaştırmada oldukça etkili sonuçlar veren kavram haritalarının Coğrafya öğretmenleri tarafından kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilere harita becerisi kazandırmak amacıyla, bilgileri haritaya aktarıcı ve bu bilgileri yorumlayıcı etkinlikler yapıldığı da görülmüştür. Bunun dışında öğrencilerin üst bilişsel süreçlerine atıfta bulunan ve öğrencilerin analiz ve sentez düzeyindeki bilgilerini ölçmek adına açık uçlu yazılı yoklamaların kimi katılımcılarca tercih edildiği görülmüştür.

Bu temadaki iki soruya verilen yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların genellikle sonuç odaklı değerlendirmeler kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim süreci esnasında özellikle eksik ve yanlış öğrenmeleri gidermek ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için süreç içerisinde bazı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına da yer verildiği saptanmıştır. Katılımcıların, öğretim süreci içerisinde öğrencilere çeşitli etkinliklerle (izleme testi, soru-cevap-harita etkinlikleri vb.) bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırmaktadır. Gerek dünya gerekse de ülkemizdeki eğitim politikaları sebebiyle sürece odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımları eğitim sürecinin tamamında kullanılamamaktadır. Yer yer, BD bir enstrüman olarak, katılımcılar tarafından kullanılmaktadır. Bunun nihai sebebi, mevcut eğitim sistemimizde eğitim süreci sonunda öğrencilere bir not verilmesi gerekliliğidir. Bu da BD'nin not vermeme ilkesiyle ters düşmektedir ve öğrenciye bir not vermeyi zorunlu kılmaktadır. İkinci soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ise, ölçme ve değerlendirmede daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Buna sebep olarak gerek öğretmenlerin teorik gerekse de uygulama eksiklikleri sebebiyle modern ölçme ve değerlendirme süreçleri ile tekniklerini kullanamaması gösterilebilir. Soru-cevap yöntemi veya izleme testi gibi BD

ile alakalı bazı etkinliklerin katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmüştür. Fakat bazı katılımcıların ise geleneksel ölçme tekniklerine halen bağlı kaldığı görülmüştür. Bu hususta değinmemiz gereken önemli noktalardan biri de şudur: Görevde bulunma süresi yirmi yıl ve üstü olan katılımcıların geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine daha sadık olduğu görülmüştür. Zira görev süresi anlamında uzun yıllardır çalışan Coğrafya öğretmenlerinin eğitimdeki değişimlere ve bu değişimlerin getirdiği modern ölçme değerlendirme yöntemlerine kapalı olduğu belirlenmiştir. Görev süresi anlamında bir ile on yıl arasındaki katılımcıların ise, BD uygulamalarına derslerinde daha fazla yer verdiği görülmüştür. Bunun sebebi olarak, üniversite eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmedeki modern yaklaşımların ilgililere aktarılmasını gösterebiliriz. Bu sorunun önüne lisans eğitiminden başlayan ve görev sürecindeki hizmet içi eğitimler ile geçilmelidir.

6.1.2 Dönüt ve düzeltme etkinlikleriyle ilgili sonuçlar

Dönüt ve düzeltme etkinlikleri BD sürecinin en önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Sadler'e göre (1998) Biçimlendirici değerlendirmede geri dönütün ne sıklıkla verildiğinden ziyade geri dönütün işe yararlığı daha önemlidir. Yani dönüt ve düzeltmelerde nicelikten ziyade verilen karşılığın niteliği önem arz etmektedir (Sadler, 1998). Bir bakıma dönüt-düzeltilme etkinlikleri öğrencinin öğrenme süreçlerini anlamlandırdığı ölçüde gereklidir. Bir dönüt-düzeltilme etkinliği, öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmelerini gidermiyor ya da kavram yanlışlarına çözüm bulmuyorsa gerekli değildir. Dönüt ve düzeltmenin temel amacı, öğrenme unsurlarına anında bir geri dönüş sağlamak ve öğrenme sürecini pekiştirmektir. BD sürecinin hemen her aşamasında kullanılabilmesiyle, anlamlı ve sürdürülebilir bir öğretim sağlanması anlamında bu etkinlikler önem arz etmektedir.

Bir öğrencinin öğrenmesine yardım etmek maksadıyla, öğretmen öğrencinin ne yaptığının ve neler yapabileceğini kestirebilmesi önemlidir. Öğretmen, ders sürecinin etkili olup olmadığını belirlemek için öğrenme hedeflerine hangi derecede ulaşıldığını belirlemekle yükümlüdür (Snowman & McCown, 2015). Öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleri ile alakalı bilgi sağlamak amacıyla kullanabileceği birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Soru sorma, kavram karikatürü, kavram haritası, kelime ilişkilendirme testi gibi unsurlar bunlardan bazılarıdır. Bu teknikler içerisinde sınıf içerisinde öğretmenlerce en çok kullanılanı hiç şüphesiz soru sorma tekniğidir. Öğretmenlerin

öğretim sürecinde sordukları soruların çeşitlilik gösterdiği ve öğrencilerin farklı bilişsel basamaklarına hitap ettiği görülmektedir. Biçimlendirici Değerlendirme sürecinde öğrencilere yöneltilen soruların amacı öğrencinin ders kazanımlarını anlamak seviyelerini ölçmek, dersi dinleyip dinlemediklerini irdelemek ya da sınıfa ders ile ilgili hazırlık yapıp yapmadıklarını ortaya koymak değildir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde öğretmenlerce öğrencilere yöneltilen soruların amacı öğrenci öğrenmeleri ile ilgili kanıt edinmektir. Bundan dolayı BD sürecinde öğrencilere sorulan soruların onları düşünmeye teşvik edici sorulardan müteşekkil olması gerekmektedir. Bu da Bloom Taksonomisi'nde bulunan daha üst düzey bilişsel süreçlere hitap ederek gerçekleşmektedir.

Katılımcıların görüşme formunda üçüncü soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, katılımcıların dönüt-düzeltilme etkinliklerine öğretim süreci boyunca yer verdikleri görülmüştür. Bu tam anlamıyla BD çerçevesinde olmasa da gerek eksik öğrenmeleri gidermek gerekse de ön bilgileri açığa çıkarmak için çeşitli etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Dönüt ve düzeltme etkinliklerinin daha çok soru-cevap yöntemi bünyesinde gerçekleştiği saptanmıştır. Bunun dışında sınav analizleri sonucunda belirlenen yanlış öğrenmeleri giderici etkinlikler yapıldığını söyleyen katılımcılar da mevcuttur. Ayrıca dersin başlangıç ve son kısımlarında tartışma yöntemini kısa süreli de olsa kullandığını söyleyen katılımcılar olduğu görülmüştür. Birçok katılımcı, uzaktan eğitim sürecinde EBA portalındaki etkinliklerin, dönüt-düzeltilme anlamında işlevsel olduğunu söylemiştir. İlerleyen süreçlerde EBA kullanımının, normal eğitim iklimi içerisine entegre edilebileceği fikrini doğurmuştur.

Katılımcılara yöneltilen dördüncü soruda ise izleme testlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bilindiği üzere izleme testleri, sonuç odaklı değerlendirmelerde bir başarı ölçüm aracı olarak kullanılabilirliği gibi, öğrencilere not verme amacı gütmeyen, ders başında veya sonunda bilgi düzeylerini ölçmek ve öğrenci öğrenmeleri hakkında geri dönüt sağlamak amacıyla da uygulanabilmektedir. Bu uygulamaların sonucunda, öğrencilere öğrenmeyle alakalı geri dönüş sağlanarak öğrenme durumları belirtilebilmektedir (Atik & Erkoç, 2017).

BD etkinliklerinin öğrencinin öğrenme kabiliyetini destekler ve geliştirir özellikte olması önemlidir (Yılmaz, 2014). Öğretim süreciyle ilgili yerinde ve doğru kararlar verebilmek amacıyla süreç içerisinde birbirinden farklı özellikteki ölçme ve

değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir. Öğretim süreci boyunca salt belirli bir yaklaşıma bağlı kalınması gibi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Sürecin yalnızca sonunda öğrenci öğrenmelerini bildirmek yerine, öğrenmenin her anında öğrencilere buldukları yeri söyleyen geri dönüt yaklaşımlarını kullanmak öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmaktadır. Ülkemizde Atik ve Erkoç (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada; öğretim sürecinde izleme testleriyle birlikte yapılan belirli aralıklardaki dönüt ve düzeltmenin, öğrencilerin yıl sonundaki nihai sınav puanlarını artırdığı saptanmıştır (Atik & Erkoç, 2017).

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda izleme testlerinin bilinirliğinin fazla olduğu ve özellikle son bir yıldır uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerindeki testlerin önem kazandığı görülmüştür. Katılımcıların, yeni konuya geçilirken, ünite sonlandırılırken veya alt konulara dair öğrencilere dönüt-düzeltilme sağlanırken izleme testlerini kullandıkları görülmüştür.

6.1.3 Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algı tutum ve uygulama sonuçları

Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formundaki beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sorular; bu alt temaya yönelik katılımcı görüşlerini oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşleri neticesinde birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Sorulara verilen cevaplar irdelenmeden önce birkaç noktaya değinmek gerekmektedir. BD'nin izole bir üründen ziyade bir süreç olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Sürecin kendisini ifade eden bir yol izlenerek BD süreci bir döngü halinde devam etmektedir. Bu döngü, değerlendirme kavramında “biçimlendirici” ifadesini kullanmaya başlamakla olacaktır. Bu şekilde ifade edildiğinde, süreç kavramı bir isim cümlesi olmaktan ziyade bir fiil cümlesi (biçimlendirme) olarak daha belirgin hale geldiği saptanmıştır. Bu bağlamda yapılan işin tamamı BD sürecinin bir kavram olmaktan ziyade, süreç içerisinde yapılan eylemler bütünü ifade etmektedir (Irons, 2008).

Biçimlendirici Değerlendirme, öğrenmenin ne kadarından (sonucundan) çok, ne (süreç) ile ilgili olduğuna önem vermektedir. BD uygulaması yapan eğitimciler Ramaprasad'ın (1983) BD'ye yönelik geliştirdiği üç süreçten yararlanmalıdır. Bunlar: Öğrencilerin öğrenmelerinde nerede olduklarını tespit etmek, nereye gideceklerini belirlemek ve onları oraya götürmek için ne yapılması gerektiğini belirlemektir (Ramaprasad, 1983). Ayrıca Bloom için, BD'nin amacı öğretme-öğrenme sürecinin her anında geri dönüt ve düzeltmeler sağlamaktır (Bloom, 1969). Biçimlendirici

değerlendirmenin amacı, öğretme ve öğrenmede duyarlı değişiklikler yaratmak için öğrencilerin bildiklerini ve bilmediklerini anlamaktır. Bu yüzden öğretmen gözlem, sınıf tartışması gibi teknikleri de BD sürecinin bir parçası olarak kullanılmalıdır. BD sürecinde fark yaratacak asıl unsur basit, formal ve gerçeklere dayalı sorular yerine; öğrencileri düşünmeye yöneltecek, öğrendiklerini hayatına transfer etmesini sağlayacak yansıtıcı özellikte sorular sormaktır. Ardından öğrencilere yanıt vermeleri için yeterli zamanı verilmesi önem arz etmektedir. BD sürecine bütün öğrencileri dahil etmek adına, öğrencilerin bir soru veya konu hakkındaki düşüncelerini ikişerli veya küçük gruplar halinde tartışma yoluyla söyleyip, ardından bir temsilciden düşünceleri daha büyük grupla paylaşmasını isteyebilmektedir. Bunlara ilaveten testler ve ev ödevi, öğrencilerin öğrenme sürecinin neresinde olduklarını analiz edecek ve performanslarını gösterecek nitelikteyse öğretmenlerce kullanılmaktadır. Test ve ev ödevlerine öğretmenlerce özel, odaklanmış geri bildirim sağlanırsa, aktif olarak kullanılmaktadır. (Boston, 2002).

BD sürecinde yeni öğrenmeler çok kısa süre içerisinde kontrol edilmelidir. Zira konuyla alakalı eksik ve yanlış öğrenmeler diğer öğrenmeleri gerçekleştirilmeyi zorlaştırmadan gerekli müdahaleler yapılmaktadır. Bu yüzden BD’de hızlı ve etkili dönüt-düzeltilme etkinlikleri hayati öneme sahiptir. Öğrencinin öğrenmedeki mevcut durumu ile istenen eğitim hedefi arasındaki boşluğu belirlemek ve bunları gidermeye yönelik etkinlikler düzenlemek, BD’nin ana görevini oluşturmaktadır (Sadler, 1989).

Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı ön bilgisi sonuçları

Katılımcıların beşinci soruya verdiği cevaplar analiz edildiğinde, katılımcıların yaklaşık %24’ünün BD ile alakalı bir bilgisinin olmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların %76’sının ise BD ile alakalı bilişsel şemalara sahip olduğu ve BD’ye yönelik bir takım bilgilere sahip olduğu görülmüştür. Meslekte geçen görev süresi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin BD’yi tanıma oranı çok azken; 1-10 yıl arasındaki mesleki çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin BD’yi tanımada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda bu katılımcıların, BD ile alakalı uygulamaları algı ve tutumları bir sonraki sorularda irdelenecektir.

Biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili katılımcı uygulaması sonuçları

Katılımcıların altıncı soruya getirdiği yanıtlarla BD’ye yönelik katılımcı uygulamalarının neler olduğu saptanmıştır. Katılımcı yanıtları irdelendiğinde, katılımcıların BD’ye yönelik birçok uygulamaya eğitim-öğretim süreçlerinde yer verdiği

görülmüştür. Dönüt ve düzeltme etkinlikleri, izleme testleri, sınav analizleriyle eksik ve yanlış öğrenmeleri giderici faaliyetler, kavram haritalarının geliştirilmesi, harita etkinlikleri düzenlenmesi, aktif öğrenme yöntemlerinin işe koyulması gibi faaliyetlerle katılımcıların BD sürecine ait birtakım faaliyetleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Katılımcıların hemen hepsinin ortak görüşü, BD sürecini tamamen öğretim etkinliklerine yaymanın zor olduğudur. CDÖP içerisindeki bilgi yoğunluğunun, ders saatlerinin azlığının, teori ve uygulama anlamındaki bazı bilgi eksikliklerinin bu faaliyetleri sınırlandırdığı fark edilmiştir. Ayrıca birçok katılımcı, uzaktan eğitim sürecinde EBA'nın BD'ye yönelik birçok fırsat sunduğunu söylemiştir. Bu yorumlar incelendiğinde EBA içerisinde bulunan ünite testi, konu testi, alt konu testi, izleme testi, eşleştirme testi, ünite sonu testleri gibi ölçme araçlarının öğrencilere anında dönüt ve düzeltme verilmesi noktasında önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Günümüzde uzaktan eğitim süreçlerinin ve çevrimiçi eğitim ortamlarının arttığı bir döneme şahitlik etmekteyiz. Bu değişimle birlikte, eğitimin çevrimiçi ortamlara aktarılması ve gerek tamamlayıcı gerekse de ana eğitim etkinlikleri olarak kullanılması hız kazanmıştır. 2000 yılı sonrasında geliştirilen döndürülmüş sınıf uygulamalarında da Biçimlendirici Değerlendirme etkinlikleri ön plana çıkmıştır. Geleneksel bir sınıfta, öğrenciler ödev yaparken tek başlarına mücadele ettikleri için sınıf dışında öğrenme işini yaparlar ve tam zamanında geribildirim ve öğrenme topluluğu etkileşimi olmadan yanlış veya eksik öğrenme gerçekleştirebilirler. Döndürülmüş sınıf uygulamasında ise, öğrencinin günlük hayatındaki yaşantıları da esas alınarak bir web tabanlı uzaktan eğitim sistemi hazırlanmıştır. (EBA benzeri) Bu sistemde çevrimiçi sosyal ağlar ile gerek öğrenme sağlanmakta gerek öğrenci statüsündeki diğer kişilerle etkileşim halinde olmaktadır. Ayrıca bu ortamda BD'nin önemli unsurlarından birisi olan akran ve öz değerlendirme yaparak objektif değerlendirmelerde bulunabilmektedir. Kısacası günümüzde EBA portalının yaygınlaşması, BD'nin eğitim sistemimiz içerisinde önem kazanmasına yol açmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim süreçleriyle BD uygulamaları gerçekleştirip öğrenme durumları hakkında geri dönütler alan öğrenciler, öz denetim ve öz değerlendirme becerisi geliştirmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik katılımcı tutumu sonuçları

Katılımcıların yedinci soruya verdiği cevaplar BD'ye yönelik katılımcı tutumlarının hangi yönde olduğu analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri

incelendiğinde, katılımcıların BD'ye yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının neler olduğu tetkik edilmiştir. BD'nin öğretim sürecinin tamamında öğrencinin ve öğretmenin nerede olduğunu göstermesi, katılımcılar tarafından önemli bulunmuştur. Ayrıca değerlendirmenin yalnızca sürecin sonunda değil, sürecin her anında olması daha etkili ve verimli bir öğrenme imkanı sağlamaktadır. Bunun dışında BD'nin dönüt-düzeltilme faaliyetleriyle eksik ve yanlış öğrenmeleri gidermesi öğrenme iklimini olumlu etkilemektedir. Bu değerlendirme yaklaşımının not kaygısı taşınamaması da öğrencilerin kaygı taşınamamasına sebep olmaktadır. Bunun dışında BD'ye katılımcılar tarafından getirilen oldukça objektif sınırlılıklar bulunmaktadır. Öğretim programlarının bilgi yükünün fazla olması, Coğrafya ders saatinin BD faaliyetlerini gerçekleştirecek kadar fazla olmaması, öğretmenlerin BD hususunda teorik ve pratik anlamda eksikliklerinin olması, öğrencilerin not kaygısı olmayan bu değerlendirmeye yeterince güdülenemeyecekleri fikrinin kabulü, eğitim sisteminin sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarını benimsemiş olması gibi hususlar; katılımcılar tarafından BD'nin olumsuz özellikleri olarak belirtilmiştir. Fakat belirtilen bu sınırlılıklar incelendiğinde, bu sınırlılıkların BD'den kaynaklanmayıp daha çok eğitim sisteminde kabul edilen ilkeler sebebiyle gerçekleştiği görülmektedir.

Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik katılımcı algısı sonuçları

Katılımcıların sekizinci ve son soruya verdiği yanıtlar BD'ye yönelik katılımcıların algılarının neler olduğu saptanmış ve BD denince hangi kavramların akıllarına geldiği analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, BD'ye kavramlarının neler olduğu tetkik edilmiştir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcıların soruya verdiği yanıtlar içerisinde en çok süreç (f: 15) kavramı yer almaktadır. Bu kavramı sırasıyla; eksik ve yanlış öğrenmeyi giderme, (f: 11) dönüt-düzeltilme, (f: 7), konu-ünite-ara testleri, (f: 6) ölçme-değerlendirme, (f: 5) izleme testi, (f: 5) yapılandırma, (f: 5) kavramları gelmektedir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde BD'nin doğasına uygun olan süreç, izleme testi, eksik öğrenmeleri giderme ve dönüt-düzeltilme gibi kavramların sıkça kullanıldığı belirlenmiştir.

6.3 Öneriler

“Biçimlendirici (Formative) Değerlendirmeye Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Tutumlarının Algılarının ve Uygulamalarının Belirlenmesi” adlı araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacının

Biçimlendirici Değerlendirmeye ait tutum, algı ve uygulamalara yönelik önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

- a) Çağdaş eğitim yaklaşımlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmış olan Biçimlendirici Değerlendirmenin, teorik ve uygulama anlamında bilinirliğini artırmak maksadıyla eğitim fakültelerinde uygulamalara yer verilmelidir. Zira öğretmenlik eğitiminin verildiği eğitim fakültelerinde gerek ders dönemlerinde gerekse de staj dönemlerinde Biçimlendirici Değerlendirme etkinliklerine aşina olan öğretmenler, ileride mesleki yaşamlarında bu değerlendirme yöntemine olumlu bir algı besleyecektir. Aynı şekilde Biçimlendirici Değerlendirmenin ne olduğu ne olmadığı, yararlılıkları ve sınırlılıkları objektif bir şekilde öğretmen adaylarına bahsedilirse, öğretmen adayları BD'yi kullanmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirebilecektir. Bunun bir sonucu olarak da ileride BD uygulamalarını sınıflarında gerçekleştireceklerdir.
- b) Biçimlendirici Değerlendirmenin teorik çerçevesini ve uygulanış biçimini çeşitli hizmet içi eğitimlerle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan öğretmenlere aktarmak gerekmektedir. Çünkü, bir eğitim felsefesi yahut bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı ne kadar iyi olursa olsun, onu hayata geçirecek uygulayıcıların bilgi ve pratik anlamdaki eksiklikleri bunun önüne geçmekte ve sağlıklı işleyişi engellemektedir. Dolayısıyla öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan ve öğrenmenin tüm aşamalarında öğrencilerin buldukları noktayı gösteren Biçimlendirici Değerlendirmeye yönelik sahadaki öğretmenlere hizmet içi eğitimler ile çeşitli yardımlar sunulmalıdır.
- c) Biçimlendirici Değerlendirme sürecinin en önemli paydaşlarından birisini dönüt-düzeltilme oluşturmaktadır. Dönüt-düzeltilme faaliyetleriyle öğretmen, öğrenciye ders ile ilgili hedeflerin neresinde bulunduğundan haberdar etmektedir. Ayrıca bu etkinliklerle öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmeleriyle varsa kavram yanlışları belirlenmektedir. Belirlenen bu unsurlar öğrencinin de aktif olduğu bir süreçle düzeltilerek yeni bilgilerin transfer edilebilirliği kolaylaştırılmakta ve verimli bir öğretim süreci yaşanmaktadır. Doğru yerde ve doğru zamanda dönüt-düzeltilmenin nasıl gerçekleştirileceği, sahada aktif olarak çalışan uygulayıcılara aktarılmalıdır. Bu bağlamda gerek kılavuz ve uygulama kitapları gerekse de mesleki gelişim seminerleri verilmelidir.

- d) Katılımcılardan gelen cevaplar analiz edildiğinde, öğretim programlarındaki bilgi yoğunluğunun fazla oluşu, Biçimlendirici Değerlendirmeyi optimum bir şekilde kullanmanın önüne geçtiği söylenmiştir. Bilgi kümesindeki bilgileri aktarmaktan öğrencinin kazanımlarla ilgili bulunduğu konumu belirleme çalışmaları süreç içerisinde sekteye uğrayabilmektedir. Bu sebepten öğretim programları çağdaş bir yaklaşımla yeniden düzenlenerek, Biçimlendirici Değerlendirme faaliyetlerine yer verecek şekilde yeniden revize edilmelidir. Kaldı ki buna yönelik Milli Eğitim Bakanlığı, 2020 yılında yayınladığı “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı – Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi” adlı raporunda Biçimlendirici Değerlendirmeyi önemli bir noktaya koymuş ve nasıl uygulanacağını göstermiştir. Böyle bir çalışmanın Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) içerisinde de yer alması hayati öneme sahiptir.
- e) Eğitim politikalarının bir gereği olarak gerek ülkemizde gerekse dünyada sonuca odaklı değerlendirme yaklaşımları daha sık kullanılmaktadır. Fakat gelişen ve değişen dünyada öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” sürecine sıkça atıf yapılmaktadır. Bu sürece öğrencilerin mazhar olabilmesi adına BD etkinliklerinin, eğitim politikalarının içerisine girmesi gerekmektedir. Öğretim etkinliklerinin daha modern bir yapıya bürünmesi bu anlamda önem arz etmektedir.
- f) Not verme kaygısı taşımayan ve öğrencilere daha rahat bir eğitim-öğretim ortamı sunan BD’ye yönelik öğrencilerin de güdülenme eksikleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bunları bertaraf etmek adına sınıf içerisinde veya çevrimiçi ortamlarda, öğrencinin aktif olarak içerisinde bulunduğu BD süreçleri planlamak ve uygulamak önem arz etmektedir. Böylelikle öğrenci, bir sürecin parçası olduğunu hissedecek ve bu aidiyet duygusuyla BD çalışmalarına daha güdülenmiş ve daha istekli bir hale gelmiş şekilde katılacaktır.
- g) Biçimlendirici Değerlendirme yalnızca öğretmen ve öğrenci arasındaki iş birliğiyle gerçekleşen bir eylemsel birlikteliği içermemektedir. Eğitim durumları ortamında öğretmen ve öğrenci iş birliği elzemdir. BD uygulamalarının büyük bir çoğunluğu bu iki paydaş arasında geçmektedir. Fakat öğretmen ve öğrencinin yanı sıra okul yönetimi, veli ve sosyal çevre de BD sürecine katılırsa sürdürülebilir ve kalıcı bir modern değerlendirme yaklaşımı oluşacaktır.

h) Son olarak öğrencileri BD sürecinin her noktasında aktif olarak kullanmak hayati öneme sahiptir. Özellikle değerlendirme safhasında öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi faaliyetler yürüten öğrenciler, ileride öz denetim algısı ve sorumluluk alma becerisi yüksek bireyler haline gelmektedir. Bu husus göz önünde bulundurularak, öğrenciler değerlendirme süreci içerisine entegre edilerek, eğitim sürecinin her ögesinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de etkin bir rol oynamalıdır. Bu husus göz önünde bulundurularak eğitim öğretim sürecinin planlayıcı, uygulayıcıları ve değerlendiricileri tarafından gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5.sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. G. J. (Editörler), *Handbook of formative assessment* (3-17). New York, NY: Routledge
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers* (2nd Edit). San Francisco: Jossey-Bass Wiley.
- Atik, A., & Erkoç F. (2017). İzleme testlerinin öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)*, 13, 670-692.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme- değerlendirme yöntemleri ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215-232.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *London: Kings College School of Education*.
- Bloom, B. S., (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In educational evaluation: new roles, new means. *The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education*, part 2 (Vol. 69), ed. R.W. Tyler, 26–50. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation*, V:8, A:4.
- Brink, M. & Bartz, E., D. (2017). Effective use of formative assessment by high school teachers. *Practical Assessment Research & Evaluation*, V:22, N: 8, Ekim 2017.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Ders Notu. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration Policy*, Washington: University of Washington.

- Council of Chief State School Officers (CCSSO) *Formative assessment for student and teachers*. (FAST). (2011). Effective formative assessment for students and teachers: Illinois Program. Washington DC: CCSSO.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999) A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6(1), 101–116.
- Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni – nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demarrais, K. (2004). Qualitative research: learning through experience. *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, ABD.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2017, Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul Pegem A Yayıncılık.
- Demircioğlu, G. (2011). Geçerlik ve güvenilirlik. (Editör: Karip, E.). *ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. in. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (s. 1-32), Thousands Oaks, CA: SAGE, Publications, Inc.
- Doğan, N., Başokçu, T. O, Bilgen, B. Ö., Yakar, L., Uyar, Ş., Gündeğer, C., & Aksu, G.. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğanay, A., & Karip E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ertürk, D. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd Şti.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76.
- Furtak, M. E., & Heredia, C. S. (2014). Exploring the influence of learning progression in two teacher communities. *Journal of Research in Science Teaching*, School of Education, University of Colorado at Boulder, UCB 249, Boulder,
- Good. (2011). Formative use of assessment information: It's a process, so let's say what we mean. *Practical Assessment Research And Evaluation*, 16-3
- Gömlüksiz, S., Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., & Bıçak, B. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademi.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. New York: Routledge.

- Kan, A. (2011). *Ölçmenin temel kavramları*. (Editör: Atılğan, H.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. 2-22.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of teachers' conceptions and practices of formative assessment scale into turkish culture and a structural equation modeling. *Ninth International Congress of Educational Research*, Sinop, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1).
- Kaya, Z., & Tan, Ş. (2014). Uzaktan eğitimde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Türk Online Uzaktan Eğitim Dergisi*, 15(1), 206-217.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Kütahya: Pelikan Yayıncılık.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mc Millan, J. H. (2010). The practical implications of educational aim and context for formative assessment. Andrade, H. L. and Cizek, G. J. (Ed.). *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 41-58). New York: Routledge.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). *Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi*. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı, Ankara.
- Namlu, A.G. (2008). *Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme*. Açıköğretim Fakültesi, Ünite 9, 150-163.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özdemir, M. (2011). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 323- 343.
- Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ramaprasad, A., (1983). On The definition of feedback. *Journal of the Society for General Systems Research*, V:28, I:1, P:4-13, Southern Illinois University
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, Faculty of Education, Griffith University, Nathan, Queensland
- Schneider, M. C., & Randel, B. (2010). Research on characteristics of effective professional development programs for enhancing educators' skills in formative assessment. Andrade, H. L. & Cizek, G. J. (Editörler), *Handbook of formative assessment* (251- 276). New York, NY: Routledge.
- Shavelson, R. J., Yin, Y., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Ayala, C. C., Young, D. B. Pottenger, F. (2008). On the role and impact of formative assessment on science inquiry teaching and learning. (In J. Coffey, R. Douglas, & C. Sterns (Eds.). *Science Assessment: Research And Practical Approaches*, Washington, DC: National Science Teachers Association Press, 21–36.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Snowman, J., & McCown, R. (2015). *Psychology applied to teaching* (14th ed.). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, N. R. (2018). *Biçimlendirici değerlendirme tasarlama etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının modern genetik öğrenme regresyonu temelli alan bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine etkisi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Fakültesi, Balıkesir.
- T.C. Bakanlar Kurulu, (1973). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*. Ankara.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Centre for Higher Education Development, Liverpool John Moores University*, 45, 477-501.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma neticesinde elde edilecek veriler, "*Biçimlendirici(Formative) Değerlendirmeye Yönelik Coğrafya Öğretmenlerinin Tutumlarının Algılarının ve Uygulamalarının Belirlenmesi*" adlı tezli yüksek lisans çalışmasında bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Bu nedenle size sunulan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap vermenizi temenni ederim.

Burhan KOÇAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

1. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()	Görev Yaptığınız İl: Görev Yaptığınız İlçe:
Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 yıl ve üzeri ()	Öğrenim Düzeyiniz: Lisans: () Yüksek Lisans: () Doktora () Diğer(Lütfen Belirtiniz):.....

2. BÖLÜM - GÖRÜŞME SORULARI

A) Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Genel Sorular:

1) Ölçme ve değerlendirme süreci sizin için ne ifade etmektedir?

2) Eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini saptamak ve Coğrafya dersine ait kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini görmek için hangi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırsınız?

B) Dönüt ve Düzeltme İle İlgili Sorular:

3) Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerin Coğrafya dersi ile ilgili eksik veya yanlış öğrenmelerini nasıl belirler, bu hususları gidermek için ne tür önlemler alırsınız?

4) Öğrenme eksiklerini gidermeyi ve öğrenme hakkında anında dönüt vermeyi amaçlayan “İzleme Testleri” hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

C) Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Algı, Uygulama ve Tutum Soruları:

5) Daha önceden “Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme” kavramını duydunuz mu?

6) Öğrencilerin, Coğrafya dersi ile ilgili kazanımları edinmesi noktasında “Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme” faaliyetlerine yer verir misiniz?

7) Eğitim-öğretim sürecinin her anında öğrenme durumunu görmek ve varsa yanlış öğrenmeleri gidermek amacı güden “Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme” etkinliklerinin olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönleri nelerdir?

8) “Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme” terimini gördüğünüzde aklınıza gelen ilk beş kavramı yazınız.