



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE UYGULANAN
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÇIKTILARINA ETKİSİ**

Raşit KARACA

SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ

ANKARA

2023

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE UYGULANAN
BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMENİN
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÇIKTILARINA ETKİSİ**

Raşit KARACA

**SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ**

**ANKARA
2023**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “ Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Uygulanan Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Etkisi ” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Raşit KARACA

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Spor Bilimleri Anabilim Dalında

Raşit Karaca tarafından hazırlanan

“Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Uygulanan Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak

OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez savunma Tarihi: 02/03/2023

Ankara Üniversitesi
Jüri Başkanı
Prof. Dr. Semiyha TUNCEL

Ankara Üniversitesi
Üye
Doç. Dr. Hidayet Süha YÜKSEL

Ankara Üniversitesi
Üye/Danışman
Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ

Gazi Üniversitesi
Üye
Doç. Dr. Gökhan DELİCEOĞLU

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Üye
Doç. Dr. Irmak HÜRMERİÇ ALTUNSÖZ

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	vii
Şekiller	viii
Çizelgeler	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	6
1.2. Araştırmanın Hipotezleri	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Tanımlar	10
1.6.1 Biçimlendirici Değerlendirme	10
1.6.2. Düzey Belirleyici Değerlendirme	10
1.6.3. Öğrenme Çıktısı	10
1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı	10
1.8. Bilişsel Yapılandırmacılık	13
1.9. Sosyal Yapılandırmacılık	15
1.10. Değerlendirme	16
1.11. Tanılayıcı Değerlendirme	18
1.12. Özetleyici Değerlendirme	18
1.13. Biçimlendirici Değerlendirme	20
1.14. Biçimlendirici Değerlendirmenin Özellikleri ve Öğeleri	29
1.15. Öğrenme Hedefleri ve Başarı Kriterleri	38
1.16. Geri Bildirim	40
1.16.1. Geri Bildirim Türleri	41
1.16.2. Sonuç Geri Bildirimi	42
1.16.3. Bilişsel Geri Bildirim	42
1.17. Öz Değerlendirme	43
1.18. Dereceli Puanlama Anahtarı	45
2. GEREÇ VE YÖNTEM	47
2.1. Araştırmanın Modeli	47
2.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli	48
2.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli	49
2.2. Araştırma Grubu	50
2.3. Araştırmacı ve Uzman	53
2.4. Veri Toplama Araçları	54
2.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Araçları	54
2.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Aracı	55
	iv

2.5. Deneysel İşlemler	56
2.5.1. Geçerlik Ve Güvenirlik	60
2.6. Nicel Verilerin Analizi	60
2.7. Nitel Verilerin Analizi	61
3. BULGULAR	63
3.1. Nicel Bulgular ve Nitel Bulgular	64
4. TARTIŞMA	88
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	108
ÖZET	113
SUMMARY	114
KAYNAKLAR	115
EKLER	135
Ek-1. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	135
Ek-2. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Voleybol Yazılı Sınavı	136
Ek-3. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Futbol Yazılı Sınavı	138
Ek-4. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Futbol Tekniklerine Yönelik Dereceli Puanlama Ölçeği	140
Ek-5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Voleybol Tekniklerine Yönelik Dereceli Puanlama Ölçeği	141
Ek-6. 9. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ders Planı	142
Ek-7. Voleybol Öz Değerlendirme Formu	143
Ek-8. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	144
Ek-9. Öğrenci Onam Formu	146
Ek-10. Veli Onam Formu	147
Ek-11. Etik Kurul Raporu	149
Ek-12 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	150

ÖNSÖZ

Bu çalışma beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini incelemek amacı ile ele alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen bulguların ve yorumlamaların, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu tez çalışması, 10 yıllık beden eğitimi ve spor öğretmenliği yaptığım meslek hayatım boyunca; Çok Programlı Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Spor Lisesi gibi farklı türlerde olan deneyim, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerim ile spor bilimleri kültürünün güçlü bir çıktısı olarak düşünülebilir. Doktora eğitimi sürecinde bilimsel bakış açısı, özverisi, anlayışı, koşulsuz desteği ile beni motive eden çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim ve tez süreci boyunca desteklerini esirgemeyen ve akademik duruşuyla bana ilham veren sayın hocam Prof. Dr. Semiyha TUNCEL'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitesinde tez sürecinde olumlu geri bildirimleri ile beni yönlendiren sayın hocalarım Doç. Dr. Irmak HÜRMERİÇ ALTUNSÖZ'e, Doç. Dr. Hidayet Süha YÜKSEL'e ve Doç. Dr. Gökhan DELİCELİOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum. Lisans eğitim sürecinden itibaren arkadaşlığımı yürüttüğüm, lisans ve doktora tezimi yazarken bilgi ve tecrübelerinden destek aldığım sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Yasin ALTIN'a ve beden eğitimi ve spor öğretmeni Alparslan KILIÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, emek, gayret ve fedakârlık isteyen bu süreçte asıl fedakârlığı yapan neşesi hiç eksik olmayan canım eşime, oğluma ve tek gayretim onları onurlandırmak olan, canım anne ve babama bu tezi ithaf ediyorum.

SİMGELER ve KISALTMALAR

AIESEP	International Association for Physical Education in Higher Education
CERI	Centre For Educational Research And Innovation
CCSSO FAST	Council of Chief State School Officers Formative Assessment for Student and Teachers
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEB ÖDSHGM	Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Bölümü
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirmenin Özellikleri	25
Şekil 1.2. Biçimlendirici Değerlendirmenin Altı Temel Unsuru	32
Şekil 1.3. Biçimlendirici Değerlendirmenin On Özelliği	35
Şekil 1.4. Biçimlendirici Değerlendirme Süreci	36
Şekil 2.1. Karma Yöntem Araştırması İçin Formül Sistemi	48



ÇİZELGELER

Çizelge 3.1. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Çizelge 3.2. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	52
Çizelge 3.3. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları	63
Çizelge 3.4. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Çizelge 3.5. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	64
Çizelge 3.6. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları	65
Çizelge 3.7. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	65
Çizelge 3.8. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	66
Çizelge 3.9. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları	66
Çizelge 3.10. Öğrencilerin Futbol Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	67
Çizelge 3.11. Futbol Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	68
Çizelge 3.12. Öğrencilerin Futbol Beceri Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları	70
Çizelge 3.13. Öğrencilerin Tutum Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Çizelge 3.14. Öğrencilerin Tutum Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları	73
Çizelge 3.15. Öğrencilerin Tutum Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları	73
Çizelge 3.16. Öğrenci Görüşlerinin Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı	74

Çizelge 3.17. Öğrencilere Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanması Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	74
Çizelge 3.18. Öğrencilere Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanması Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	75
Çizelge 3.19. Öğrencilere Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri	76
Çizelge 3.20. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	78
Çizelge 3.21. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	79
Çizelge 3.22. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri	80
Çizelge 3.23. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	81
Çizelge 3.24. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	81
Çizelge 3.25. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri	83
Çizelge 3.26. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Başarı Kriterlerinin Öğretmen Öğrenci İş Birliği İle Hazırlamasının Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkisi İle İlgili Görüşleri	85

1. GİRİŞ

Ülkelerin yetişmiş insan ihtiyaçları ve genel eğitim hedefleri doğrultusunda eğitim felsefeleri değişime ve gelişime uğramaktadır. Ülkemiz de bu eğitim paradigma değişimini 20. yüzyılın ikinci çeyreği sonrasında ortaya koyarak davranışçı eğitim anlayışında değişiklik meydana getirerek 2005 yılı itibari ile yapılandırmacı eğitim anlayışına geçiş yapmıştır (Bilir, 2008; Kızılabdullah, 2008). Yapılandırmacı eğitimde, öğrencilerin kendilerini otorite baskısı olmadan ifade edebildikleri, derse aktif katılım sağladıkları, bireysel farklılıkların göz ardı edilmediği, öğretmenin rehber olarak bu süreçte yer aldığı demokratik eğitim ortamı kurgulanması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretim, eğitim önceliklerini öğrencilerin öğrenmesine dayandırmaktadır. Kısaca yapılandırmacılık; yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmek, böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Sherman ve Kurshan, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın özü, öğrencilerin kendi çabalarını eğitim sürecinin merkezine koyması, dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim anlayışıdır (Bruning ve ark., 2011).

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde eğitimin istenilen doğrultuda ilerlediğini ortaya koymak için hiç şüphesiz ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkili kullanılması gerekir. Dolayısı ile öğretmenin müfredatta belirtilen kazanımları ne ölçüde öğretebildiği ve öğrencinin öğrenme eksiklerinin neler olduğu ortaya koyması gerekir. Eğitim programlarında yapılandırmacı anlayış uygulandığında; ölçme ve değerlendirme öğretim süreci içerisinde en önemli unsurlardan bir tanesi olarak ele alınmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu anlayış doğrultusunda, bireyin öğrenme gerçekleşirken ölçülmesi, ölçme sırasında da öğrenmenin devam etmesi, eksik ve hatalı öğrenmelerinin de giderilmesi hedeflenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrencilerin katılım için hem içeriği anlamasını hem de motivasyonunu geliştirdiğini göstermiştir (Sharma, ve ark., 2016). Dahası öğrencinin

öğretim sürecinde sağlanan ilerlemenin düzenli olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gerekir. Buradan hareketle ölçme ve değerlendirme yaparak öğretim amaçlarına ve kazanımlara ne derece yaklaşabildiği, öğrencinin öğrenme eksiklerinin tespiti ve öğrencinin başarısı ortaya konulur. Dolayısı ile öğretmen ders içerisinde, ünite sonlandığında, dönem ve yıl sonu değerlendirmelerinin sırası ile yapılması gerekmektedir (Kasap, Kemertaş ve Nalbant, 2018).

Öğretimin değerlendirmesi tanıma ve yerleştirme, düzey belirleme ve biçimlendirme olarak üç farklı şekilde yapılmaktadır (Kasap ve ark., 2018). Ülkemizde 2004 yılına kadar özetleyici ve düzey belirlemek için kullanılan değerlendirme anlayışı hâkimdi. 2005 yılı sonrasında yeni anlayışla gerçekleştirilen programlar çerçevesinde ölçme ve değerlendirme açısından farklı bir bakış açısı ile ele alınmıştır (Ayas v ark., 2020). Bu bakış açısı ise öğrenme eksiklerinin sebebini ortaya koyan, öğrenciye etkili geri bildirimler veren, öğretim sürecinin tamamını değerlendiren biçimlendirici değerlendirmedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Bölümü [MEB ÖDSHGM], 2020). Öğrenme için değerlendirme olarak da adlandırılan biçimlendirici değerlendirme kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Biçimlendirici değerlendirme; bütün öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını iyileştirmek ve karşılamak amacı ile öğretimin uygun şekilde düzenlenmesi için öğretim sürecinin sürekli ve etkileşimli bir şekilde uyarlanması; öğrenme ortamlarındaki kanıtların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretme işinde kullanılmasıdır (Black ve William, 1998a; Mcmanus, 2008). Ayrıca öğrenme süreci içerisinde öğrenmeye katkı sağlamak amacıyla öğretimi düzenlemek için geri bildirim vermeyi amaçlayan ve hedeflere ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir (Black ve William, 1998a; Mcmanus, 2008). Biçimlendirici değerlendirme, öğretim programının daha iyi organize edilmesi ve öğrenme sürecinin gelişmesine odaklanırken, özetleyici değerlendirme ise yapılan öğretimin uygulamalarının ve öğrenme çıktılarının ortaya konulmasıyla daha çok öncelikler (Şahin ve Karaman 2013). Ayrıca biçimlendirici değerlendirmeye ilgili yapılan araştırmalarda, akademisyenler, öğretmenin, öğrenme için değerlendirmeyi kullanarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde herhangi bir belirli noktada nerede olduklarını, nereye gitmeleri gerektiğini ve nasıl ilerleyebileceklerini belirleyebileceğini savunuyorlar

(Black ve William, 1998a; Dysthe, 2008; Hattie, 2012; Slemmen, 2010; Smith, 2007). Black ve William (1998a)'a göre öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrencileri aktiviteye dâhil edecek ve öğrenme motivasyonlarını artıracak, böylece öğrenme çıktıları iyileştirecektir. Değerlendirme stratejilerindeki temel unsurlar, öğrencinin öğrenme niyetleri ve başarı kriterleri konusundaki anlayışının desteklenmesi ve öğrenciyi kendi öğreniminin sahibi olarak harekete geçirmesidir. Slemmen (2010), öğretmenin uzman ve ilgili değerlendirmesinin öğrencinin öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğunu ve öğrencilerin belirli öğrenme hedefleriyle ilgili olarak kendi öğrenme süreçleri hakkında bilgiye ihtiyaç duyduklarını iddia etmektedir. Hattie (2012), öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme durumlarını gösterebilmeleri ve öğrencilerin değerlendirmeyi yapıcı bir şekilde algılamaları için onlara geri bildirim verebilmeleri gerektiğini savunur. Hattie ayrıca, öğretmenin değerlendirmesinin hem niceliğinin hem de kalitesinin öğrenci için öğrenme sürecinde çok önemli unsurlar olduğunu savunmuştur. Dahası Hattie ve Timperley (2007), değerlendirmenin amacının, öğrencinin öğrenmesi gereken ders konusundaki bir olguya ilişkin mevcut anlayışı ile öğrencinin bu konuda başarması beklenen hedefler arasındaki boşluğu azaltmak olduğunu iddia etmektedir. Hattie'ye (2012) göre, okul dersindeki zorluk veya örneğin beden eğitimi dersinde çözülmesi gereken görevler ile öğrencinin kendi bilgi ve becerilerini algılaması arasında da önemli bir bağlantı vardır. Hattie ve Timperley (2007) aynı zamanda ilerlemek için neyin gerekli olduğunu kavrayamayan öğrencilerin aynı öğrenme sürecinde diğerlerinden daha fazla değerlendirmeye ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amacı; öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı hayat becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalarıdır (MEB, 2018). Eğitim programının en önemli ve tamamlayan parçası olan beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilere fiziksel aktiviteler aracılığı ile devinişsel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki alanlarda gelişimine katkı sağlarken hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri kazandırmayı amaçlar (MEB, 2018). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşması beklenir:

Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir (MEB, 2018). Dolayısı ile öğrenme çıktıları dersin sonunda öğrencilerin sergilemesi gereken özellikleri ifade eder. Öğrenme çıktıları planlı, düzenli öğrenme-öğretme yaşantıları yoluyla bireylere kazandırılması düşünülen bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler olarak ifade edilir (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005). Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi öğrenme çıktılarına ne ölçüde ulaştığını tespit etmek için etkili değerlendirme yapmak oldukça önemlidir.

Beden eğitimi programlarında değerlendirme, müfredat ve pedagoji ile uyumlu hale getirilmeli (Hay ve Penney, 2013), sistematik olarak yapılmalı ve öğrenme çıktılarıyla açıkça bağlantılı biçimlendirici değerlendirme görevlerinin uygulanması yoluyla öğretim sürecine entegre edilmelidir (Gurvitch ve Lund, 2011; Siedentop ve Tannehill, 2000). Ayrıca Harrison, Blakemore ve Buck (2001), ölçme ve değerlendirmenin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanması, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkındaki bilginin farklı kaynaklardan elde edilme süreci olarak ifade etmişlerdir. Beden eğitimi ve spor dersinde yapılandırmacı yaklaşımın tavsiye ettiği öğrenciyi çok yönlü olarak ölçmek ve değerlendirmek, değerlendirme sürecine öğrenciyi de dâhil etmek, etkili geri bildirimler vermek, nesnel ve objektif değerlendirmeler yapmak şüphesiz ki çok önemlidir. Ek olarak AIESEP (2020) olarak ortak fikirler ele alan bu birlik, beden eğitimi ve spor dersinin niteliğinin başarısının artmasının etkili ölçme ve değerlendirme yapmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca MEB beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (2017) bireysel farklılıkların azami surette dikkat edilmesi gerektiğini bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun” , “herkes için geçerli ve standart olması” insan yapısına ve tabiatına uygun olmadığını vurgulamıştır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor dersinde ölçme ve değerlendirme yapılırken azami çeşitlilik ve esneklikle bu sürecin yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dolayısı ile ölçme ve değerlendirme ilkeleri olarak; öğretim programının tüm bileşenleri ile eksiksiz uyum içerisinde olmalı, kazanım sınırları esas alınmalıdır, kullanılan ölçme ve

değerlendirme araçları çeşitli olmalı, ölçme ve değerlendirmeyi öğretimin sonunda değil süreci de içine alan kapsamlı ve süreç odaklı değerlendirmeler yapılmalı, bireysel farklılıklara dikkat edilmeli, öğrenci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan gibi tüm alanları ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte birçok araştırmacı ölçme ve değerlendirmenin niteliğinin kaygı verici olduğunu ifade etmişlerdir (Hay ve Penney, 2009; Veal, 1988; Hodges ve ark., 2022; Thorburn, 2007). Ayrıca beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme konusu uluslararası bazı araştırmacıların dikkatini çekmiş olsa da yeteri kadar çalışmanın olmadığı bilinmektedir.

Matanin ve Tannehill (1994) beden eğitimi ve spor öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sonucunda neyi ne kadar başardıkları hakkında az bilgiye sahip olduğu ve not verilirken becerinin ön planda olmadığı, derse katılım, kıyafet gibi nesnel olmayan kriterleri kullandıkları sonucunu tespit etmiştir. Ek olarak Van der Mars ve ark., (2018) dört tane beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında öğrencileri gözlemlerken çoğunlukla formal olmayan ölçme stratejileri kullandıkları ve performansın yönetsel yönlerine ilişkin öğrencilerin dersteki gayretlerine ve çabalarına not verdiklerini belirtmişlerdir. Dahası birçok çalışmada ise derse hazırlıklı olma, sportmence davranış gibi nesnel olmayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının daha ağırlıkta olduğu ortaya konulmuştur (Borghouts, Slingerland ve Haerens 2017; Imwold, Rider, Johnson 1982; Matanin ve Tannehill 1994; Veal 1988). Ülkemizde ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaparken yeterlilik durumlarını ele alınan çalışmalarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda kısmen yeterli veya yetersiz oldukları öğrencileri çok boyutlu değerlendirme imkanı sunan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda yetersiz olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Asma ve ark., 2018; Cengiz ve Yaykın, 2021; Hodges ve ark., 2022; Özgül ve Kangalgil, 2016; Yılmaz ve Gündüz, 2008).

Bu bağlamda araştırmaya konu olan beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme yaparken öğrenciyi çok yönlü değerlendiren, bireysel farklılıkları

gözetim ve nesnel değerlendirme yapmayı sağlayan biçimlendirici değerlendirme uygulanarak öğrencilerin öğrenme çıktıları olan bilgi, beceri ve tutumlarına etkisine bakılmıştır. Bu etkiye bakılırken nitel ve nicel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen verilerden detaylı ve derin bulgular saptanarak araştırmanın problemine cevap bulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla ile alanyazın incelendiğinde beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme yeteri kadar etkin şekilde uygulanmadığı öğretmen yeterliliğinin sınırlı olduğu ve nesnel olmayan kriterlere göre öğrencilerin değerlendirildiği belirtilmiştir (Cengiz ve Yaygın, 2021; Goss ve ark., 2022; Hodges ve ark., 2022; Özgül ve Kangalgil, 2018; Şirin ve ark., 2009; Şirinkan ve Erciş, 2009; Redelius ve Hay, 2012; Yılmaz ve Gündüz, 2008). Bu durum göz önüne alındığında araştırmanın sonucunun literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu problem durumunu karma yöntem kullanılarak ve deneysel olarak ortaya koyan çalışma bulunmamaktadır. Çalışmasının sonucu beden eğitimi ve spor öğretmenlerine deneysel bulgular sunarak ölçme ve değerlendirme yaparken etkili bir referans olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini incelemektir. Öğrenme çıktıları olarak öğrencilerin beden eğitim ve spor dersine yönelik bilgi, beceri ve tutumları ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Alt problemler:

1. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası;
 - a. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri,
 - b. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri,
 - c. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları öncesi ve sonrası;
 - a. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri,
 - b. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri,
 - c. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirme uygulama öncesi ve sonrası;
 - a. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri,
 - b. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri,
 - c. Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Hipotezleri

Yukarıda yer alan problemler doğrultunda araştırma sürecinde aşağıdaki hipotezler sınanmıştır:

1. H_0 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri ile bu değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. H_1 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri ile bu değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. H_0 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri ile bu

değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

4. H_1 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri ile bu değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
5. H_0 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile bu değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. H_1 = Biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ile bu değerlendirmenin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde ölçme ve değerlendirmenin ihmal edildiği ve ülkemizde yapılan araştırmalar da biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenciye etkisi üzere yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu araştırma beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktıları olan; bilgi, beceri ve tutumları üzerine etkisini tespit etmek açısından özgün bir karakter taşımaktadır.

Ayrıca araştırmada yöntem olarak karma yöntemi kullanılmış, nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen verilerden çalışmaya güçlü deliller ortaya koymaya çalışılmıştır. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici

değerlendirmenin öğrenme çıktılarına etkisini karma yöntem kullanılarak elde edilen verilerin çeşitliliği ve zenginliği bakımından kapsamlı bir çalışmadır. Bu bakımdan da çalışma özgün bir karakter taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırıkkale ili Merkez ilçesi Beşir Atalay Anadolu İmam-Hatip Lisesi Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu 9. Sınıf öğrencileri ile sınırlanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okul sadece erkek öğrencilere eğitim verdiğinden dolayı araştırma grubu sadece erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Covid-19 salgını tedbirleri sebebiyle kontrol grubu öğrencileri sınıfça karantinaya alındığı için bir ders uzaktan eğitim şeklinde işlenmiştir. Ayrıca Covid-19 tedbirleri dikkate alınarak dersler işlenmiştir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Deney ve kontrol gruplarını, kontrol altına alınamayan değişkenler aynı ölçüde etkilemiştir.
- Deney ve kontrol grubunun beceri boyutunu ölçen dereceli puanlama anahtarı ve bilgi boyutunu ölçen çoktan seçmeli testin kapsam geçerliği için uzman görüşleri yeterlidir.
- Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler uygulanan ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda biçimlendirici değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme, öğrenme çıktısı gibi tanımlar yapılmıştır.

1.6.1 Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim çıktılarına yönelik olarak öğrencilerin başarısını geliştirmek için öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenlemek amacıyla geri bildirim sağlayan, öğretmenler ve öğrenciler tarafından öğretim süresi boyunca kullanılan bir süreçtir (CCSSO FAST, 2008).

1.6.2. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirme, genellikle öğretim programlarının sonunda yapılan ve öğrencilere not verme, durumlarını aileleri ile paylaşmak, belirli programlara yerleştirme, ödüllendirme, bir işe veya üniversiteye giriş için not ortalamasını belirleme amaçlarıyla yapılan bir değerlendirme türüdür (McMillan, 2014).

1.6.3. Öğrenme Çıktısı

Bu çalışmada öğrenme çıktısı olarak, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgi, beceri ve tutumları ele alınmıştır.

1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Öğrenme karmaşık bir bilişsel süreç olduğu için, tek bir açıklaması yoktur. Öğrenme kavramı, davranışsal, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme

gibi çeşitli öğrenme teorileri ışığında bakış açıları sunularak açıklanmaya çalışılmıştır (Woolfolk, Davis ve Anderman, 2013).

Davranışsal öğrenme teorileri, davranışlarda, becerilerde ve alışkanlıklarda gözlemlenebilir değişiklikleri vurgular. Dikkat, açıkça davranışa odaklanmıştır. Öğrenme, zihinsel veya içsel düşünme süreçleriyle neredeyse hiç ilgilenilmeden, deneyimin neden olduğu bir davranış değişikliği olarak görülür. Davranış, insanların yaptıklarıdır. Davranış teorisinin entelektüel temelleri, Skinner (1950)'in edimsel koşullanmasına dayanmaktadır. İşlevsel davranışsal değerlendirme, olumlu davranış destekleri (Soodak, 2003) ve bir dereceye kadar uzmanlık geliştirmede kasıtlı uygulama (Ericsson, 2006) bu bakış açısının güncel uygulamalarıdır. Belirli beceri ve davranışların öğrenilmesi gerektiğinde, davranışsal öğrenme teorisiyle tutarlı öğretim yaklaşımları oldukça etkilidir (Woolfolk Hoy ve ark., 2013).

Bilişsel öğrenme teorileri düşünme, karar verme, hatırlama, yaratma ve problem çözme ile ilgilenir. Bilginin nasıl hatırlandığı ve işlendiği kadar, bireylerin bilgilerini düşüncelerini düzenlemek için nasıl kullandıkları da bu perspektifte kritik öneme sahiptir (Woolfolk Hoy ve ark., 2013). Bilişsel teorilerin en önemli uygulamalarından bazıları, öğrencilere not alma, anımsatıcılar ve görsel düzenleyiciler gibi öğrenme taktiklerini kullanarak nasıl öğreneceklerini ve hatırlayacaklarını öğretmektir. Bilişsel öğrenme görüşlerine, özellikle bilgi işlemeye dayalı öğretim stratejileri, öğrenmede dikkatin, organizasyonun, uygulamanın ve detaylandırmanın önemini vurgular (Woolfolk Hoy ve ark., 2013).

Sosyokültürel öğrenme teorileri, öğrenmede sosyal ve kültürel bağlamların merkezde yer aldığını kabul eder. Bu bakış açıları genellikle sosyal yapılandırmacı teoriler olarak adlandırılır. Son 25 yılda, çeşitlilik, çok kültürlü eğitim ve sosyal adaletle ilgili kaygılar arttıkça, bu öğrenme teorileri daha belirgin hale geldi. Kültürel olarak ilgili pedagoji ve ırksal kimlik kavramları, öğrenme teorilerinde sosyal ve kültürel faktörleri dikkate alma ihtiyacını vurgular (Woolfolk Hoy ve ark., 2013).

Yapılandırmacı öğrenme kuramları, bireylerin olayları ve etkinlikleri nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenir; dolayısıyla öğrenme, bilginin inşası olarak görülür. Genel olarak yapılandırmacılık, insanların bilgiyi dış çevreden içselleştirmek yerine bilgiyi oluşturup yapılandırıldığını varsayar (DeVries, 2004). Bazı yapılandırmacı görüşler, bilginin paylaşılan ve sosyal inşasını vurgularken, diğerleri sosyal güçleri vurgular. Öğrenme ve öğretme üzerine günümüzde etkisi giderek artan yapılandırmacı bakış açıları, Piaget, Bruner, Dewey ve Vygotsky'nin araştırmalarına dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın özü, öğrencilerin kendi çabalarını eğitim sürecinin merkezine koyması, dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim anlayışıdır (Bruning ve ark., 2011).

Yapılandırmacılık, insanın geçmiş deneyimlerden yeni fikirler ve kavramlar kazanma ve yaratma sürecinde öğrendiği öncülüne dayanır (Njai, 2021). Armstrong'un (2019) argümanı, epistemolojinin ilk olarak Jean Piaget (1896-1980) tarafından insani gelişme alanında tanıtılmasıydı. Armstrong (2019), yapılandırmacılığın ilgili insani gelişme ve bilgi anlayışına göre uyarlandığını savunmayı sürdürmüştür. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme kavramlarının tarihsel kökleri Dewey (1960), Bruner (1961), Vygotsky (1962) ve Piaget'nin (1980) çalışmalarındadır. Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry (1992) ise öğrenme çıktılarının bilgi oluşturma sürecine odaklanması gerektiğini ve öğrenme hedeflerinin belirli hedeflere sahip otantik görevlerden belirlenmesi gerektiğini vurgulayarak öğretim geliştiricileri için yapılandırmacı teorisinin çeşitli çıkarımlarını önermişlerdir.

Araştırmacılar, yapılandırmacılığa yönelik ilk olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin tartışmalar ve beyin fırtınası yoluyla gizli bilgi oluşturmak için birbirleriyle etkileşime girdiğini iddia eden Sokrates'e dayanabileceğini ortaya koymuştur (Bada ve Olusegun, 2015). Başka bir deyişle, yapılandırmacılığın temel bileşeni, öğrencinin öğrenme deneyimlerine dayanarak bu gizli bilgiyi inşa etmesidir. Bu yaklaşımdaki öğretmen bir rehber, kolaylaştırıcı veya koç rolünü üstlenir (Harasim, 2017). İdeal olarak, yapılandırmacı teoriye göre, öğretmenler öğrencilerini ilkeleri kendi başlarına keşfetmeye teşvik eder.

Yapılandırmacılık, bir pragmatizm felsefesi üzerine inşa edilmiş bir bilgi büyümesi ve yaşam boyu gelişme teorisidir (Dewey, 1916). Örgün eğitim bağlamında, keşfetme, sorgulama, keşfetme ve uygulamalı öğrenme dâhil olmak üzere anlamlandırma etkinlikleri için sıklıkla pedagojik bir etiket olarak kullanılır (Duffy ve Jonassen, 1992). Genellikle, dış takviyelerin öğrenmeyi düzenlediği öğrencilere ne yapacaklarının söylendiği davranışçı yöntemlerinden farklı olarak ele alınır. Yapılandırmacılık, geniş bir öğrenme vizyonudur; sadece bir öğretim yaklaşımı değildir. Bu, öğrencilerin öğretim dışında olduklarında ve artık kesin öğretim değişkenleri üzerinde kontrolümüz olmadığında yeni bilgi oluşturma yeteneklerini dikkate almamızı sağlar (Tobias ve Duffy, 2009). Dahası yapılandırmacı değerlendirmeler oluşturarak, sürekli öğrenmenin gelişimini kolaylaştıran - yapılandırmacı veya başka türlü - öğretim unsurlarını belirlemek mümkün olacaktır. Yapılandırmacı öğrenme çıktılarını göz önünde bulundurduğumuzda, tüm öğretimin öğrencileri acil öğretimin ötesinde yeni bilgiler oluşturmaya hazırlama sonucunu hedeflememesi gerektiğini not etmek önemlidir (Tobias ve Duffy, 2009).

1.8. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık teorisi, çalışmaları çocuk gelişimi üzerine olan İsviçreli bir psikolog Piaget'in (1952) araştırmasından kaynaklanmaktadır. Piaget (1952), öğrenmenin, öğrencinin öğrendiği, bundan bir deneyim oluşturduğu, hata yaptığı ve yapılan hatalara çözüm aradığı sürekli aktif bir süreç olduğuna inanmıştır. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin psikolojisinin çeşitli yapılarını, kamu disiplini ve bilgi tanımlarının boyutlarına ve çeşitlilik derecelerine göre olup olmadığını karşılaştırır (Derry, 1996).

Piaget, bilişsel yapılandırmacılığın ilk bileşenleri olan şemayı açıklar. Yapının ilk ögesi olan şemanın bilginin yapı taşı olduğunu savunur ve onu "birbirine sıkı sıkıya bağlı ve bir çekirdek anlam tarafından yönetilen bileşen eylemlere sahip, birleşik, tekrarlanabilir bir eylem dizisi" olarak tanımlar (Piaget, 1952). Şemalar,

anlama ve zekâ yaratma niyetiyle organize edilen bilgi birimleridir. Piaget (1952), şemaların dünyanın birbiriyle bağlantılı zihinsel temsilleri olduğu sonucuna vararak, şemaların önemini vurgulamıştır. Bu çıkarım, McLeod (2018) tarafından desteklenmiştir. Macleod (2018), kavramdaki temel varsayımın, bu içsel bilişsel sembollerini depoladığımız ve gerektiğinde uyguladığımızı savunmuştur. Şema örnekleri, kişisel yapılar, dünya görüşleri ve arka plan bilgileri olabilir.

Piaget'e (1952) göre, herhangi bir entelektüel büyümenin gerçekleşmesi için adaptasyon gerçekleşmelidir ve üç tamamlayıcı süreçten oluşur: asimilasyon, uyum ve dengeleme. Bilişsel yapılandırmacılığın iki ilkesi aktif öğrenme ve otantik “gerçek” öğrenmedir. Brunner (1966), aktif öğrenmeyi, insanların bilgiyi zihinlerine akıtmak yerine aktif olarak yeni bilgileri yapılandırarak öğrendikleri bir kavram olarak tanımlayarak kavramları ilk kez tanıtmıştır. Harasim (2017) ve Piaget (1952) bu iddiaları daha da ileri taşıyor. Aktif öğrenmenin arkasındaki tasarım ve felsefe, öğrenenlere öğrenme sürecinde karşılıklı ve etkileşimli olarak kendi bilgilerini yaratma fırsatı vermektir. Otantik öğrenme ise, gerçek yaşam deneyiminden öğrenenleri birbirine bağlamak için tasarlanmış öğrenmedir.

Araştırmalar, otantik öğrenmenin tipik olarak gerçek dünyaya, karmaşık problemlere ve rol yapma, probleme dayalı, vaka çalışmaları, kavram haritalama ve sanal uygulama topluluklarına katılım gibi etkinlikleri kullanarak çözümlerine odaklandığını ileri sürer (Burden ve Kearney, 2016; Lombardi, 2007). Otantik öğrenmenin gerçekleşmesi için insanlar, gerçek dünya deneyimleriyle doğrudan ilişkili olduklarından, bahsedilenler gibi çeşitli etkinlikler ve tekniklerle meşgul olurlar (Njai, 2021). Beden eğitimi ve spor dersi içinde öğrenilen hareket yetkinliği ve aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, öğrencilerin yaşantılarında kullandıkları kazanımlar olmalıdır (MEB, 2018).

1.9. Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky (1962), sosyal yapılandırmacı teori ve epistemolojiyi geliştirmiş ve önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Kalkınma yaklaşımlarını anlama konusundaki araştırmalarında Vygotsky (1962), öğrenmenin tamamen sosyal bir süreç olduğu fikrini geliştirmiş ve öğrenenin çevresindeki sosyal etkileşimin önemini vurgulamıştır. Argümanı şuydu: Çocuklar büyürken, birbirleriyle etkileşime girerek ve etkileşim kurarak ve aynı anda başarmaya çalıştıkları görevlerle ilgili geri bildirim alırken yeni kavramlar inşa ederler (Harasim, 2017; Vygotsky, 1962).

Vygotsky (1962) şöyle demiştir: İnsanın zihinsel süreçleri ne çocukların bağımsız etkinlikleri sırasında gelişir ne de olgunlaşma nedeniyle "açılır". Çocuğun yaşamının her döneminde zihinsel süreçlerin gelişimi, çocuk ve çevre arasındaki belirli bir döneme özgü ilişki bağlamında aracılık yoluyla belirlenir.

Vygotsky (1978) yakınsal gelişim bölgesini şu şekilde tanımlar: Bağımsız problem çözme ile ortaya konulan gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içerisinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir.

Yakınsal gelişim bölgesi, insanlarda bilişin gelişiminde temel bir rol oynar (Armstrong, 2019). Bilgi, açıkça insanın sosyal yapısından kaynaklanan bir anlayıştır. Yine, akran tartışması, grup ödevleri ve işbirlikçi öğrenme, öğrenciler fikir ve kavramları oluşturmak ve sentezlemek için akranlarıyla karşılıklı müzakere yoluyla etkileşime girip öğrendikçe, doğası gereği sosyaldir (Armstrong, 2019). Bu müzakereler karşılıklıdır çünkü hem bilgiyi verene hem de alana yarar sağlar. Bütün bunlarla birlikte, anlamlı öğrenmeyi sosyal bağlamdan ayırmak çok zor olacaktır ve bu nedenle sosyal etkileşim, bir öğrencinin bilişsel gelişiminin anahtarıdır (Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978), öğrenmenin “Yakınsal Gelişim Bölgesi” içinde gerçekleştiğine inanıyordu. Yakınsal Gelişim Bölgesi üzerine yaptığı argüman, daha bilgili öğrencilerin kavramları ve fikirleri bireysel olarak yaptıklarından çok daha iyi anlama yeteneğine sahip olduklarıydı. Daha bilgili öğrenciler, diğer öğrencilerin farklı öğrenme durumlarında kendi başlarına uygulayacakları bilgi, beceri ve teknikleri geliştirmeleri için yakınsal gelişim bölgeleri içinde talimatlar ve rehberlik sağlarlar (Vygotsky, 1978). Sonuç olarak, Vygotsky (1978), otantik öğrenme ve gelişimin her zaman öğrenenlerin daha yetenekli olan diğer öğrencilerle işbirliği yaptığı bir sosyal bağlamda gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Diğer araştırmalar, sosyal etkileşimin iletişim kurma yeteneğini bütünleştirdiğini ve düşüncenin temeli olan dil fırsatlarını sağladığını söyleyerek bu argümanı desteklemiştir (Ting-Toomey ve Dorjee, 2018). Bu nedenle, öğrenmenin sosyal yönleri büyük önem taşır, çünkü yeni bilgi edinme yeteneğimize katılım, işbirliği ve bilgi paylaşımı yoluyla yardım edilir (Njai, 2021).

1.10. Değerlendirme

Brown (2003)’a göre değerlendirme, öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirme yetenekleri hakkında veri toplama sürecidir. Yani değerlendirme, öğretmenlerin yöntemleri ve öğrencilerin gelişimi hakkında veri toplamak için kullandıkları yoldur. Ayrıca, değerlendirme olmadan öğretimi düşünmek mümkün olmadığından, değerlendirme süreci öğretimden ayrılmaz bir bileşene sahiptir. Brown (2003), değerlendirmeyi test etme ile ilgili olarak tanımlamıştır.

Değerlendirmeyi tanımlayan farklı bilim adamları da mevcuttur. Palomba ve Banta (1999) değerlendirmeyi “öğrenme ve gelişmeyi geliştirmek için üstlenilen eğitim programları hakkındaki bilgilerin sistematik olarak toplanması, gözden geçirilmesi ve kullanılması” olarak tanımlamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek, bilgileri tanımak ve toplamak, geri bildirim almak ve öğrenme süreçlerini analiz etmek ve değiştirmek anlamına gelir. Bu nedenle temel

amaç, öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelmektir. Değerlendirme daha sonra öğrencilerin performanslarını yorumlamak, öğrenmeyi geliştirmek ve öğretimi değiştirmek için kullanılır (Aouine, 2011; Ghahderijani ve ark., 2021).

Bloom'un değerlendirme (evaluation) ve değerlendirme (assessment) arasında fark olduğunu bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu vurgulamıştır. Kısaca, eğitim bağlamında değerlendirme (evaluation), bir bilgi toplama prosedürünün (bir sınava not vermek gibi) sonuçlarına değer veya değer atfetme eylemini ifade eder. Değerlendirme (assessment) çok daha geniştir; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme ve belgeleme, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretimi planlama ve geliştirme veya bir öğrenci için eğitim hedefleriyle ilgili önerilerde bulunma amaçlarıyla ilgili bilgilerin toplanması ve sentezlenmesi için planlanmış bir süreci ifade eder (Andrade ve Cizek, 2010).

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi beden eğitim ve spor alanında ölçme ve değerlendirmenin oldukça önemlidir. En başından beri beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme, bilimsel bir temel, objektif bir yaklaşım ve program geliştirmesinde temel taşı olmuştur (Kasap ve ark., 2018). Beden eğitimi ve sporda çocukların ve gençlerin eğitiminin değerlendirilmesinde önemli bir unsur olmuştur (Kasap ve ark., 2018).

Tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici olmak üzere üç tür değerlendirme vardır. Popham (2008a), özetleyici veya biçimlendirici olarak etiketlenmenin testlerin doğası olmadığını, ancak bu testlerin sonuçlarının ne şekilde kullanılacağını söylemiştir. Yani, değerlendirmenin tanılayıcı, özetleyici veya biçimlendirici tezahürü bir tipoloji olmakla kalmaz, değerlendirmenin doğası gereği amaçlı olmaya doğru genişler.

1.11. Tanılayıcı Değerlendirme

Bir eğitim sürecine, ders programına, derse, kursa veya öğrenme konusuna başlanmadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirlenmeye çalışılır. Hazır bulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi sonucunda öğrencilerin seviyesine göre ders işlenecektir. Öğrencilerde hazır bulunuşluk düzeyi olarak bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranış ve becerilerin belli seviyede olması beklenir. Bu davranış ve becerin hangi seviyede olduğunu tespit etmek için ise, duruma göre yazılı ve sözlü sınavlar ve gözlemler yapılır (Kasap ve ark., 2018). Öğrenciyi tanımak esastır ve amaç öğrenciye not vermekten ziyade öğrenciyi tanımak ve uygun olan programa yerleştirmektir (Tüysüz, 2014). Ayrıca, öğrencilerin önceki becerileri ve hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi verdiği için tanılayıcı değerlendirme ön değerlendirme olarak da kullanılır (Popham, 2003).

Tanılayıcı değerlendirme, öğretim tasarlanması ve dizaynı için öğretim yapılmadan önce uygulanır (Baynard, 2011). Bu tarz bir değerlendirmenin sonrasında öğrencilerin ön bilgileri ve becerileri yetersiz olduğu ortaya konulursa bu sorunu ortadan kaldırmak için telafi eğitimi planlaması yapılır. Ayrıca öğrenciler tanılayıcı değerlendirme sonrasında başarılı oldukları tespit edilirse öğrenciler o dersten muaf tutulurlar. Üniversiteye başlayan birinci sınıf öğrencilere dil sınavı yapılarak sınavdan başarı olan öğrencilerin o dersten muaf olmaları buna örnek olarak verilebilir. Öğretim süreci başlamadan yapılan bu tarz değerlendirmelerin yararlarından bir tanesi de öğrencilerin beceri ve bilgi düzeylerine göre uygun program veya sınıflara yerleştirmede yönlendirme sağlamasıdır (Arık, 2014).

1.12. Özetleyici Değerlendirme

Cizek (2010), iki kriterin özetleyici değerlendirmeyi tanımlayabileceğini öne sürer: (1) bazı ünitelerin sonunda yapılır ve (2) amacı esas olarak öğrencilerin veya sistemlerin performanslarını karakterize etmektir. Başlıca amacı, karar vermede kullanılacak başarının ölçümünü elde etmektir.

Cizek'in tanımına göre, özetleyici bir değerlendirme öğrencilerin her bir dersteki performanslarını yargılamayı amaçlar. Bu nedenle, teşhis bilgilerinin sağlanması, bu tür bir değerlendirmenin ilgilendiği şey değildir. Cizek (2010)'e göre öğrenciler, öğretmenler ya da müfredat hakkında yapılan yargılar önemli ölçüde not vermek, sertifika vermek, değerlendirmek ve müfredatın ne kadar etkili olduğuna dair araştırma yapmak içindir ve bunlar özetleyici değerlendirmenin amaçlarıdır.

Black ve Wiliam (2006)'a göre, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerini değerlendirmek için ara sıra özetleyici değerlendirme yapılır. Bu tür bir değerlendirme, öğrenme tamamlandıktan sonra yapılır ve öğrenme ve öğretme sürecini özetleyen geri bildirim ve bilgi sağlar. Tipik olarak, ödevleri ve projeleri tamamlayarak meydana gelebilecek tesadüfi öğrenme dışında, bu aşamada daha fazla resmi öğrenme gerçekleşmez (Wuest ve Fisette, 2012). Özetleyici değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendiğini ölçer ve çoğunlukla bir eğitim programının sonunda yapılır (Abeywickrama ve Brown, 2010; Liu ve ark., 2021; Rezai ve ark., 2022).

Woods (2015) için, özetleyici değerlendirme, öğretim programlarının genel değerlerini yargılamak için bilgi sağlarken, biçimlendirici değerlendirmenin sonuçları öğretim programlarını kolaylaştırmak için kullanılır. Shepard (2006)'a göre, özetleyici bir değerlendirme, öğrencilerin bildiklerini ve yapabildiklerini belgeleme şeklindeki ana amacını gerçekleştirmelidir, ancak dikkatli bir şekilde oluşturulursa, öğrenme desteği gibi ikincil bir hedefi de etkili bir şekilde yerine getirmelidir.

Brown (2003), özetleyici değerlendirmenin öğrencilerin öğrendiklerini ölçmeyi veya özetlemeyi amaçladığını iddia etmiştir. Bu, geriye bakmak ve öğrencilerin hedefleri ne kadar iyi yerine getirdiklerini değerlendirmek anlamına gelir, ancak temelde gelecekteki iyileştirmenin yolunu açmaz. Ayrıca, öğrenmenin değerlendirilmesi olarak da bilinen özetleyici değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesinin daha az ayrıntılı olduğunu ve eğitim programlarını veya öğrencilerin çıktılarını bulmayı amaçladığını belirten Spolsky ve Halt (2008) tarafından açıklığa kavuşturulmuştur.

Uygulamada özetleyici değerlendirmeye bu tür tek taraflı odaklanma, genellikle öğretmenlerin "testi öğretmeye" ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik daha "yüzeysel" bir yaklaşım benimsemesine yol açar. Ek olarak, özetleyici değerlendirmeye yoğun bir odaklanma, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Harlen, 2005).

Xiao (2017) özetleyici değerlendirmenin ölçme araçlarından olan çoktan seçmeli testleri, biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden olan etkili geri bildirim ve öğrenciyi öğrenme hedeflerinden haberdar etme ve derse aktif katılım gibi öğeleri kullanmıştır. Sonuç olarak öğrenci bakış açıları, öğrencilerin üst bilişlerine aktif olarak katılmaları durumunda özetleyici testlerin biçimlendirici kullanımının daha üretken olabileceğini gösterdiğini dile getirmiştir.

1.13. Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme kavramının kökenine gidecek olursak ilk olarak Scriven (1967)'in kullandığı bilinmektedir. Biçimlendirici değerlendirme terimi açıkça program değerlendirme pratiğine dayanıyordu ve Scriven'in kavramı tanıttığı bağlam, okul programlarının ve müfredatın etkililiğinin soruşturma konusu olduğu bir bağlamdı.

Biçimlendirici değerlendirme kavramı Bloom ve ark., (1971)'nin "Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning" adlı etkili kitabıyla birlikte popüler hale geldiğinde daha geniş bir kabul görmüş ve dikkat çekmiştir. Bu kitap, daha önce Bloom (1956) tarafından tanıtılan eğitim hedeflerinin taksonomilerinin detaylandırılmasıyla bilinmesine rağmen, iki kavram (biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme) arasındaki ayrımı açıklaması temel kabul edilir. Bloom ve ark. (1971)'in ilk olarak özetleyici değerlendirme ile ne kastettiklerini açıkladı:

Özetleyici değerlendirme terimini, not verme, sertifikalandırma, ilerlemenin değerlendirilmesi veya bir müfredatın, dersin etkililiği üzerine araştırma yapmak amacıyla dönem, ders veya programın sonunda kullanılan değerlendirme türüdür. Özetleyici değerlendirmenin belki de temel özelliği, öğrenme veya öğretim gerçekleşikten sonra öğrenme veya öğretimin etkinliğine ilişkin olarak öğrenci, öğretmen veya müfredat hakkında bir yargıya varılmasıdır.

Bloom ve ark., (1971)'nın biçimlendirici değerlendirme, bu üç süreçten herhangi birini geliştirmek amacıyla müfredat oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecinde sistematik değerlendirmenin kullanılmasıdır. Bu, biçimlendirici değerlendirmede kişinin türleri geliştirmeye çabalaması gerektiği anlamına gelir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim aşamalarının ardından biçimlendirici değerlendirme bölümleri içermesi gerektiğini savunarak, değerlendirmenin yalnızca öğrenci performansının özetleyici değerlendirmelerini yapmak için kullanılması gerekmediği fikrini resmi olarak ortaya koydular. Bu bölümler sırasında öğretmenler, öğrenci çalışmalarını iyileştirmenin bir yolu olarak öğrencilere geri bildirim ve düzeltme sağlamalıdır (Fisher ve Frey 2014).

Biçimlendirici değerlendirme, tarihsel olarak eğitimciler için kafa karıştırıcı bir konu olmuştur (Black ve Wiliam, 1998a). Black ve Wiliam (1998a), biçimlendirici değerlendirmeyi, öğrenme etkinliğini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılan öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan herhangi bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Carless (2015), değerlendirmenin öğrenme yönlerine odaklanmak için Black ve Wiliam (1998a)'ın biçimlendirici değerlendirme tanımını geliştirmiştir.

Akademisyenlerin birçoğu özetleyici değerlendirme (summative assessment) terimini kullanmak yerine öğrenmenin değerlendirilmesi (assessment of learning), biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) terimi yerine ise öğrenmek için değerlendirme (assessment for learning) terimini kullanmayı tercih etmektedir (Black ve ark., 2003; Black ve Wiliam, 2003; Broadfoot, 2008; Fautley ve Savage, 2008; Harada ve Yoshina, 2010; Heitink ve ark., 2016; McDowell ve ark., 2006; Moss ve Brookhart, 2009; Van der Kleij ve ark., 2015).

Mittler (1973) sınıf yerleşimi için, öğrenme amaçlı değerlendirme (assessment for learning) kavramını ilk olarak kullanmıştır. Öğrenme amaçlı değerlendirmeyi biçimlendirici değerlendirme anlamına gelecek şekilde ise ilk olarak Elton (1982) ifade etmiştir. Bu terminoloji konusundaki karmaşa günümüzde de devam ettiği görülmektedir (Kingston ve Nash, 2011).

Yazarlar, biçimlendirici değerlendirmenin birçok tanımını yapmışlardır;

Sadler (1989): “...öğrenci yanıtlarının (performans, parçalar veya çalışmalar) kalitesi hakkındaki yargıların, deneme yanılma yoluyla öğrenmenin gelişigüzel olmasını ve verimsizliğini kısa devre yaparak öğrencinin yeterliliğini şekillendirmek ve geliştirmek için nasıl kullanılabileceğiyle ilgilenir”

Black ve Wiliam (1998a): “...öğretmenler ve/veya öğrencileri tarafından üstlenilen, içinde bulundukları öğretme ve öğrenme faaliyetlerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlayan tüm faaliyetler”

Tunstall ve Gipps (1996): “...öğrencilerin çalışmasını veya performansını değerlendirme, yargılama veya değerlendirme ve bunu yeterliliklerini şekillendirmek ve geliştirmek için kullanma sürecidir”

Cowie ve Bell (1999): “...öğrenme sırasında öğrenmeyi geliştirmek için öğrencinin öğrenmesini tanımak ve buna karşılık vermek için öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan süreç”

Shepard ve ark., (2005): “...öğretme veya öğrenmeyi geliştirmek amacıyla öğretim sürecinde yapılan değerlendirme”

OECD (2005): “...öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve öğretimi uygun şekilde ayarlamak için öğrenci ilerlemesinin ve anlayışının sık, etkileşimli değerlendirmeleri”

Popham (2006): “Bir değerlendirme, değerlendirmenin gerçekleştiği ğretim bölümü sırasında, değerlendirilen öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılama niyetiyle ğretimi ayarlamak için değerlendirmeden elde edilen bilgilerin kullanıldığı ölçüde biimlendiricidir”

Popham (2008b): “...öğrencilerin durumuna ilişkin değerlendirmeyeyle ortaya çıkan kanıtların, öğretmenler tarafından devam eden ğretim prosedürlerini ayarlamak için veya öğrenciler tarafından mevcut öğrenme taktiklerini ayarlamak için kullanıldığı planlı bir süreç”

McManus (2008): “Biçimlendirici değerlendirme, ğretim sırasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan, öğrencilerin amaçlanan ğretim çıktılarına ulaşmasını geliştirmek için devam eden ğretimi ve öğrenimi ayarlamak için geri bildirim sağlayan bir süreçtir”

Heritage (2008): “Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğrencilerin mevcut ve arzulanan performansları arasındaki fark hakkında öğrenme sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere geri bildirim sağlamaktır, böylece boşluğu kapatmak için harekete geçilebilir”

Elton (1982) ilk olarak öğrenme için değerlendirmeyi biçimlendirici değerlendirme anlamında kullanmıştır. Akademisyenlerin bu alandaki terminoloji konudaki uzlaşamaması günümüzde de devam etmektedir (Kingston ve Nash, 2011).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenmesini ve kavramsal organizasyonunu anlamak, güçlü yanları belirlemek, zayıf yönleri teşhis etmek, iyileştirilecek alanları teşhis etmek amacıyla ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bir bilgi kaynağı olarak eğitimciler ve öğrenciler tarafından yürütülen işbirlikçi süreçleri ifade eder (Black ve Wiliam, 1998a). Ayrıca ğretim planlamasında kullanabilir ve öğrenciler anlayışlarını derinleştirmede ve başarılarını artırmada kullanabilirler. Biçimlendirici değerlendirme bilgileri, geleneksel sınıf testleri gibi bilgi toplama

etkinliklerinden ve ayrıca gözlemlerden, sözlü sorulardan, sınıf tartışmalarından, projelerden, portföylerden, ev ödevlerinden, performans değerlendirmelerinden, akran geri bildirimli grup çalışmasından, öğrenci öz değerlendirmesinden ve diğer kaynaklardan toplanabilir. Bununla birlikte, biçimi ne olursa olsun, biçimlendirici değerlendirmelerin ayırt edici özelliği, tasarımlarının ve birincil amacının, öğretme ve öğrenmeyi öğrencilerin mevcut işleyişine ve gelecekteki ihtiyaçlarına uyarlamak amacıyla bilgi toplamak olmasıdır (Black ve Wiliam, 1998a).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenci başarısını artırma hedefiyle sürekli ve sistematik olarak öğrenme kanıtı toplamak için öğretmen ve öğrencilerin ortak olduğu aktif ve kasıtlı bir öğrenme sürecidir. Kasıtlı öğrenme, tesadüfi bir sonuç yerine öğrenmeyi bir amaç olarak gören bilişsel süreçleri ifade eder (Bereiter ve Scardamalia, 1989). Öğretmenler ve öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları için aşağıda belirtilen ifadeleri yapmaları gerekir.

Brookhart (2006)'a göre:

- Öğrenme hedeflerine odaklanın.
- Hedefle ilgili olarak mevcut çalışmanın nerede olduğunu değerlendirin.
- Hedefe yaklaşmak için harekete geçin.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin şu anda bulunduğu yer ile öğrencinin ve öğretmenin bir dersin sonunda olmak istedikleri yer arasındaki boşluğu kapatmayı amaçlamaktadır. "Boşluğu" kapatma fikri, biçimlendirici değerlendirmenin en önemli parçası olarak geri bildirim vurgulayan D. Royce Sadler (1989)'den gelmektedir. Ramaprasad (1983)'ı takiben, bilginin yalnızca "boşluğu değiştirmek için kullanıldığında" geri bildirim olarak kabul edildiğini vurguladı (Sadler, 1989). Bu, biçimlendirici değerlendirmeden üretilen geri bildirimin, öğrencilerin öğrenme durumlarında değişiklik yapmak ve mevcut durumları ile amaçlanan öğrenme hedefi arasındaki boşluğu kapatmalarına yardımcı olmak için kullanılması gerektiği anlamına gelir. Boşluk kapatıldığında, öğrenci

öğrenimi bir sonraki aşamaya geçerken başka bir boşluk açılır ve boşluğu bir kez daha kapatmak için biçimlendirici değerlendirme kullanılır (Heritage, 2010).

Dahası biçimlendirici değerlendirmenin öncelikli amacı, sadece not vermek veya seviyeyi ölçmek değil aynı zaman öğrenmeyi de geliştirmektir. Öğrenmenin değerlendirilmesinden ziyade öğrenime katkı sağlamak için değerlendirme yapmaktır. Biçimlendirici değerlendirme, hem öğretmenlerin ve öğrencilerinin “öğrenme gerçekleşirken kullandıkları” bir “öğretim aracı” hem de “öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için bir sorumluluk aracıdır.” (National Education Association, 2003). Başka bir deyişle, değerlendirmelerin "biçimlendirici" olması için, öğretmenlerin ve öğrencilerinin sınıfta belirli aralıklarla aldıkları kararları bilgilendirmesi gerekir. Moss ve Brookhart (2019)'a göre aşağıdaki Şekil 1.1'de biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin özellikleri belirtilmiştir.

Özetleyici değerlendirme	Biçimlendirici değerlendirme
Amaç: Başarıyı ölçmek veya denetlemektir.	Amaç: Öğrenmeyi geliştirmek ve başarıdır.
Yaşanılanların anlık görüntülerini oluşturmak için ara sıra gerçekleştirilir.	Günden güne öğrenme devam ederken gerçekleştirilir.
Ayrı bir şey olarak bakıldığında, öğretme-öğrenme döngüsünden sonra gerçekleştirilen bir etkinlik olarak ele alınır.	Öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır.
Öğretmen yönlendirici roledir. Öğretmenler, öğrencilerin yapması gerekenleri dile getirir ve ardından ödevi ne kadar iyi tamamladıklarını değerlendirir.	İşbirliği ön plandadır. Öğretmenler ve öğrenciler nereye gittiklerini bilirler, öğrenme ihtiyaçlarını anlarlar ve değerlendirme bilgileri bu ihtiyaçları karşılamak için yaptıklarını yönlendirmek ve uyarlamak için geri bildirim olarak kullanılır.
Katıdır. Öğrencinin başardıklarının değişmeyen ölçüdür.	Akışkandır. Öğrenci ihtiyacı ve öğretmen geri bildiriminden etkilenen ve devam eden bir süreçtir.
Öğretmenler denetçi rolünü, öğrenciler denetlenen rolünü üstlenirler.	Öğretmen ve öğrenciler kasıtlı olarak öğrenenlerin rolünü benimserler.
Öğretmenler sonuçları, nispeten sabit bir dizi öğretim etkinliği hakkında nihai “” başarı veya başarısızlık”” kararlarını vermek için kullanırlar.	Öğretmenler ve öğrenciler, sürekli gelişmek için ayarlamalar yapak üzere topladıkları kanıtları kullanırlar.

Şekil 1.1. Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirmenin Özellikleri (Moss ve Brookhart 2019).

Etkili değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini içermelidir (Carless, 2015). Biçimlendirici değerlendirme tipik olarak bu rolü yerine getirir ve öğrenmeyi sürecin bir parçası olarak içerir. Literatürde, öğrencinin öğrenmesini artıran hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirmeye doğru bir geçiş olmuştur (Dixson ve Worrell, 2016; Kulasegaram ve Rangachari, 2018; Lau, 2016; Yang ve ark., 2019).

Literatür incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için ise Black ve Wiliam (1998a) şunları ifade etmiştir:

- Öğretmenler, değerlendirme bilgilerine yanıt olarak öğretme ve öğrenmede ayarlamalar yaptığında;
- Öğrenciler, kendilerini geliştirmek için neler yapabileceklerine dair tavsiyelerle öğrenmeleri hakkında geri bildirim aldıklarında ve
- Öğrenciler, akran ve öz-değerlendirme yoluyla sürece dâhil olduklarında etkili olur.

Biçimlendirici değerlendirme birçok şekilde olabilir. Örneğin, bir portfolyo, ödev veya yansıtıcı günlük olabilir (Broadbent ve ark., 2018; Deeley, 2018; Peeters, 2017). Deeley (2018), öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için tipik olarak özetleyici bir değerlendirme olan yansıtıcı günlüğü, geri bildirim içeren biçimlendirici bir değerlendirmeye dönüştürdü. Öğrenmenin değerlendirilmesinden ziyade öğrenme için değerlendirmeye odaklandı. Bunun, geri bildirim merkezli etkileşimler ve konuşmalar nedeniyle fakülte ile öğrenci arasındaki ilişki dinamiğini değiştirdiğini belirtmiştir.

Biçimlendirici değerlendirmenin temelinde sınıfta olup bitenleri günlük ve anlık ele alarak, nereye gidiyorum?, şu an neredeyim?, hangi stratejileri kullanırsam hedeflerime oluşmama yardımcı olur? sorularına cevap arar (Moss ve Brookhart, 2019). Bu temel sorular, öğretmenin yaptığı, öğrencinin yaptığı ve öğretmenlerle öğrencilerin birlikte yaptıkları her şeye rehberlik eder. Sorular basit gibi görülebilir ancak bunları ele almak için öğrenciler ve öğretmenler, paylaşılan bir öğrenme hedefiyle ilgili olarak öğrenci anlayışının nerede olduğuna dair kanıt toplayabilen

yetenekli değerlendiriciler olmalıdır. Ancak o zaman öğretmen öğrenci öğrenim ekibi, daha sonra ne yapılacağı konusunda bilgiye dayalı kararlar almak, farkı kapatmak ve öğrenci başarısını artırmak için en iyi şansa sahip stratejileri seçmek için kanıtları kullanabilir (Moss ve Brookhart, 2019). Sonraki adımlar hakkında karar vermek için öğrencinin öğrendiğine dair kanıtları kasıtlı olarak toplama ve kullanmanın sürekli süreci, öğrenme hedefi eylem teorisinde (Moss ve Brookhart, 2012) kısa ve öz bir şekilde açıklanmaktadır. En anlamlı öğrenci öğrenmesi, öğretmenler bugünün dersi için doğru öğrenme hedefini tasarladığında ve bunu öğrencileriyle birlikte anlamayı hedeflemek ve değerlendirmek için kullandıklarında gerçekleşir”. O halde, biçimlendirici değerlendirmeye dâhil olmak için, öğretmenler ders için bir öğrenme hedefi tasarlamak ve paylaşmak için çalışmalı, bu hedefi kullanarak (ve öğrencilerinin bunu kullanmasını sağlayarak) öğrencilerin mevcut anlayış düzeylerini değerlendirmeli ve ardından stratejik olarak daraltmak için öğrencilerle ortaklık yapmalıdır. Bir öğrenme hedefinde uzmanlaşıldığında, yeni bir "doğru" hedef belirlenir ve süreç ileriye doğru devam eder (Moss ve Brookhart, 2012).

Özetleyici değerlendirmeler ise tipik olarak, öğrencinin öğrenmesini ve bir standarda kıyasla öğrencinin ne kadar iyi performans gösterdiğini ölçmek için öğrenmenin bir ünitesinin veya bölümünün sonunda kullanılır (Dixson ve Worrell, 2016; Kibble, 2017; Lau, 2016). Özetleyici değerlendirmeler yüksek risk taşır çünkü yalnızca bir not değil, aynı zamanda belirli programlar veya meslekler için yeterlilik özetleyici değerlendirmenin sonucuna bağlı olabilir.

Öğrencilerin özetleyici değerlendirmelere hazırlanmalarına yardımcı olmak için biçimlendirici değerlendirmeler, öğrenciye güçlü ve eksik yönler hakkında geri bildirim sağlamak için kullanılabilir (Carless, 2015; Jensen ve ark., 2017; Kulasegaram ve Rangachari, 2018; Lau, 2016). Öğrencinin aldığı geri bildirim, öğrenme çıktılarını ve özetleyici değerlendirmelerde gelecekteki performansı iyileştirmede çok önemli bir faktördür (Lau, 2016).

Öğrenciye geri bildirim sağlayan testlerin, yalnızca bilgileri yeniden hatırlatmak ve incelemekten daha etkili olduğu gösterilmiştir (Efu, 2019; Yang ve ark., 2019). Kurs içeriği test edildiğinde ve öğrenciye geri bildirim sağlandığında, öğrenciler özetleyici değerlendirmelerde daha fazla şey öğrenir ve daha iyi performans gösterir. Öğrencinin sınavdaki sorular için kullanılan düşünce sürecini hatırlamak için hafızasını kullanması gerektiğinden, gecikmeli geri bildirim, öğrencinin öğrenmesi için anında geri bildirimden daha iyi görünmektedir (Yang ve ark., 2019). Efu (2019), işbirlikçi biçimlendirici değerlendirmeler sırasında anında geri bildirimin gecikmeli geri bildirimden daha etkili olduğunu bildirmiştir. Geri bildirimin ne zaman verildiğinden bağımsız olarak, öğrenci bir yanıtın neden seçildiği hakkında ne kadar çok düşünürse, öğrenme sonucu o kadar güçlü olur.

Değerlendirmeler birden çok açıdan değerlendirilebilir ve genellikle farklı bakış açılarıyla ilişkilendirilen değerlendirme kriterlerinin dikkate alınması yararlıdır (Cronbach, 1988; Dorans, 2012). Farklı bakış açıları, yorumlama ve kullanımın farklı yönlerine ve dolayısıyla geçerliliği değerlendirmek için farklı kriterlere odaklanır. Değerlendirmelerin birçok açıdan yorumlanması ve kullanması ile ilgili endişeler olabilir ve bu süreç meşakkatli olarak da görülebilir, fakat değerlendirme makul şekilde yapıldığından külfetli değildir ve doğrulama sürecini de kolaylaştırabilir (Brookhart ve Mcmilan, 2020).

Öğretmenler, sınıf değerlendirmelerini, belirli bir zamanda ve belirli bir müfredata atıfta bulunarak öğrenci performansının değerlendirilmesine dayanan çeşitli amaçlar için kullanırlar (Moss, 1994). Öğrenci performanslarıyla ilgili çeşitli bilgi kaynakları, öğrencilere geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin belirli türde görevleri yerine getirme becerileri, her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri (örneğin, eksik beceriler veya daha da kötüsü kavram yanlışları) hakkında sonuçlar çıkarmak için birleştirilir. Öğretmenler, “mevcut tüm kanıtları açıklayana kadar ilk yorumları sürekli olarak gözden geçirerek” tutarlı bir performans yorumu oluşturmaya çalışırlar (Moss, 1994). Biçimlendirici değerlendirmenin potansiyel faydaları ve öğrencinin süreçte aktif olması, öğretimin bir parçası olması düşünüldüğünde değerlendirmenin birçok açıdan yorumlanması ve uygulanması da söz konusu olacaktır (Moss, 1994).

En anlamlı öğrenci öğrenmesi, öğretmenlerin dersi için doğru öğrenme hedefini tasarladığında ve bunu öğrencileriyle birlikte anlamayı hedeflemek ve değerlendirmek için kullandıklarında gerçekleşir.” O halde, biçimlendirici değerlendirmeye dâhil olmak için, öğretmenler ders için bir öğrenme hedefi tasarlamak ve paylaşmak için çalışmalı, bu hedefi kullanarak (ve öğrencilerinin bunu kullanmasını sağlayarak) öğrencilerin mevcut anlayış düzeylerini değerlendirmeli ve ardından stratejik olarak daraltmak için öğrencilerle ortaklık yapmalıdır (Moss ve Brookhart, 2019).

Öğrenme hedefi eylem teorisi (Moss ve Brookhart, 2012) ve biçimlendirici değerlendirmenin üç ana sorusu, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme sürecini tanımlarına ve kullanmalarına yardımcı oldukları için okul liderleri için harika bir başlangıç noktasıdır. Öğretmenlere (1) derslerini planlarken, (2) öğretimlerini izlerken ve (3) öğrencilerinin kendi kendini düzenleyen, değerlendirme yeteneğine sahip öğrenciler olmalarına yardımcı olurken rehberlik edebilirler. Öğretmenler, dersin öğrenme hedefiyle birlikte üç soruyu sınıflarında sergileyebilir ve öğrencilerine her öğrenme deneyiminden önce, sırasında ve sonrasında bu sorular hakkında düşüncelerini hatırlatabilirler (Moss ve Brookhart, 2019).

Öğrencilerin öğrenmelerini ortaya çıkarmak için yapılan sınavlar, toplu olarak değil, eğitim-öğretim boyunca aralıklarla yerleştirildiğinde öğrenmeyi daha da geliştirir. Hafta boyunca öğrencilere sorulan birkaç soru, bir kerede tüm sorulardan daha etkilidir. İlginç bir şekilde, öğrenme için kullanılan testler, öğrencinin üzerinde çalıştığı özet sınavıyla aynı formatta olmak zorunda değildir (Yang ve ark, 2019).

1.14. Biçimlendirici Değerlendirmenin Özellikleri ve Öğeleri

Literatür incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmenin özelliklerini ve öğelerini ortaya koyan farklı bakış açıları mevcuttur (Allal ve Lopez, 2005; Black ve Wiliam, 1998b; McMillan, 2014). McMillan (2014)’a göre biçimlendirici

değerlendirmenin dört temel ögesi olduğunu ve bu ögeler ise; etkili geri bildirim, öğrenci etkinliklerini ve içeren öğretim ile ilgili düzenlenmeler, öz değerlendirme vb. gibi öğrenme kanıtlarını toplamak ve kanıtların değerlendirmesidir.

McMillan (2014), biçimlendirici değerlendirmenin amacını ifade ederken, öğrencinin öğrenmesini ve motivasyonunu geliştirmektir, şeklinde belirtmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenci davranış ve çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerini, öğrenciye verdikleri geri bildirimlerini ve öğretimsel ayarlamalarını veya “düzeltici” olarak ifade edilen düzenlemelerini içeren ve devamlılık arz eden bir süreci benimsemeleri gerekir.

Black ve Wiliam (1998b) göre ise biçimlendirici değerlendirme şu dört unsuru içermektedir:

- Öğrenci performansının standart veya beklenen düzeyinin oluşturulması.
- Öğrencinin mevcut performansı hakkında bilgi toplanması.
- İki performans düzeyini karşılaştırmak için bir mekanizmanın geliştirilmesi.
- Performanslar arası boşluğu değiştirmek için bir mekanizmanın geliştirilmesi.

Toplanan bilgiler aslında öğrencinin performans açığını değiştirmek için kullanıldığında değerlendirme ”biçimlendirici” olacaktır.

Allal ve Lopez (2005), çalışmalarında bu tanımı biraz daha geliştirmiştir. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir unsuru olarak öğrenmeyi nasıl organize ettiğine ve düzenlediğine özel bir vurgu yaparak:

- Bir öğrenme boşluğunu değiştirmek veya ortak bir öğrenme hedefleri vizyonuna ulaşmak için öğretmenlerin ve öğrencilerin fiilen gerçekleştirdikleri eylemler.
- Öğrencinin değerlendirme sürecine dâhil olma derecesi.

- Öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirme uygulamalarına ve etkilerine atfedilen anlam.

Bu unsurlar biçimlendirici değerlendirmeyi, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi ve değerlendirme araçlarının kullanımını içeren bir sınıf kültürüne yerleştirir (Fisher ve Frey, 2014).

Bu bağlamda Lorrie Shepard, (2000) yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'ne yaptığı etkileyici bir sunumda, Black ve Wiliam tarafından incelenen çeşitli çalışmalardan elde edilen bulguları açıklamak ve bütünleştirmek için bir çerçeve olarak son öğrenme teorilerinden ortaya çıkan bir dizi ilke önermiştir. Bu ilkeler ise (Shepard, 2000):

- Entelektüel yetenekler sosyal ve kültürel olarak gelişmiştir.
- Öğrenciler bilgi ve anlayışlarını sosyal bir bağlam içinde oluştururlar.
- Akıllı düşünce, “üst biliş” veya öğrenme ve düşünmenin kendi kendine izlenmesini içerir.
- Yeni öğrenme, önceki bilgi ve kültürel bakış açılarıyla şekillenir.
- Derin öğrenme ilkelidir ve aktarımı destekler.

Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili durum çalışmaları ve araştırmalardan aşağıdaki temel özellikleri belirlemiştir (CERI, 2008):



Şekil 1.2. Biçimlendirici Değerlendirmenin Altı Temel Unsuru.

1. *Etkileşimi ve değerlendirme araçlarının kullanımını teşvik eden bir sınıf kültürü oluşturulması:* Öğretmenlerin etkileşimi ve değerlendirme araçlarının kullanımını teşvik eden sınıf kültürleri oluşturarak biçimlendirici değerlendirmeyi öğretimlerine entegre ettiler. Vaka incelemelerinin her birinde öğretmenler, öğrencilerin sınıfta risk alma ve hata yapma konusunda kendilerini güvende hissetmelerine yardım etmenin önemine dikkat çekmiştir (OECD, 2002).
2. *Öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve bu hedeflere yönelik öğrencilerin bireysel olarak ilerlemesinin izlenmesi:* Uluslararası araştırmalar, bir öğrencinin nesnel öğrenme hedeflerine yönelik ilerlemesini izlemenin, akranlarının ilerlemesiyle karşılaştırmaktan daha etkili olduğu fikrini desteklemektedir (Cameron ve Pierce, 1994; Kluger ve DeNisi, 1996). Karşılaştırma durumlarında, daha zayıf öğrenciler yetenekten yoksun oldukları fikrini özümserler ve böylece motivasyon ve güven kaybederler. Ames (1992), öğretmenlerin yetenekten ziyade çabanın önemine ilişkin

inançlarının, öğrencilerin kendileri hakkındaki inançlarında da önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

3. *Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması:* Öğretmenler, çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini ayarlar. Bazı durumlarda bu, öğretimi farklı duygusal tarzları tanıyacak şekilde ayarladıkları anlamına gelir. Öğretmenler, daha savunmasız öğrencilerin daha fazla duygusal yetkinlik geliştirmek için yardıma ihtiyacı olduğunu not ederler (OECD, 2002).

4. *Öğrenci anlayışını değerlendirmek için çeşitli yaklaşımların kullanılması:* Vaka çalışması okullarındaki öğretmenler, bireysel öğrenci ilerlemesini zaman içinde, gerçekçi ortamlarda ve çeşitli bağlamlarda değerlendirmek için çeşitli yaklaşımlar kullanır. Belirli görevlerde iyi performans gösteremeyen öğrenciler, bilgi ve becerilerini başkalarında gösterme fırsatına sahip olurlar. Bu tür çeşitli değerlendirmeler, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara aktarma becerileri - öğrenmeyi öğrenmek için önemli olduğu vurgulanan bir beceri - ve öğrenci anlayışının nasıl düzeltilebileceği veya derinleştirilebileceği hakkında da bilgi verir (OECD, 2002).

5. *Öğrenci performansı ve eğitimin belirlenen ihtiyaçları karşılayacak uyarlanması hakkında geri bildirim:* Geri bildirim, biçimlendirici değerlendirme için hayati öneme sahiptir, ancak tüm geri bildirimler etkili değildir. Geri bildirimin zamanında ve spesifik olması ve gelecekteki performansı iyileştirmenin yollarına ilişkin önerileri içermesi gerekir. İyi geri bildirim aynı zamanda öğrenci performansına yönelik beklentilerle ilgili açık kriterlere bağlıdır, öğrenme sürecini daha şeffaf hale getirir ve öğrenciler için “öğrenmeyi öğrenme” becerilerini modellemektedir (OECD, 2002).

6. *Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı*: Nihai olarak biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğrencilere kendi “öğrenmeyi öğrenme” becerilerinin (bazen “metabilişsel” stratejiler olarak da adlandırılır) gelişimine yönelik rehberlik etmektir. Böylece öğrenciler kendi dilleri ve öğrenme araçlarıyla donatılırlar ve problem çözme için bu becerileri günlük hayata aktarma ve uygulama olasılıkları daha yüksektir; cevaplar bulma veya aşına olmadıkları sorunları ele almak için stratejiler geliştirme becerilerini güçlendirirler. Başka bir deyişle, kendi öğrenmeleri için güçlü “kontrol” stratejileri geliştirirler (OECD, 2002).

Öğrenme hedefi eylem teorisi ve biçimlendirici değerlendirmenin üç ana sorusu, öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirme sürecini tanımlarına ve kullanmalarına yardımcı oldukları için okul liderleri için harika bir başlangıç noktasıdır. Öğretmenlere (Moss ve Brookhart, 2019):

- Derslerini planlarken,
- Öğretim sürecini izlerken,
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirme yeteneğine sahip olmalarına yardımcı olmalarına rehberlik edebilirler.

Öğretmenler, dersin öğrenme hedefiyle birlikte üç soruyu sınıflarında sergileyebilir ve öğrencilerine her öğrenme deneyiminden önce, sırasında ve sonrasında bu sorular hakkında düşüncelerini hatırlatabilir.

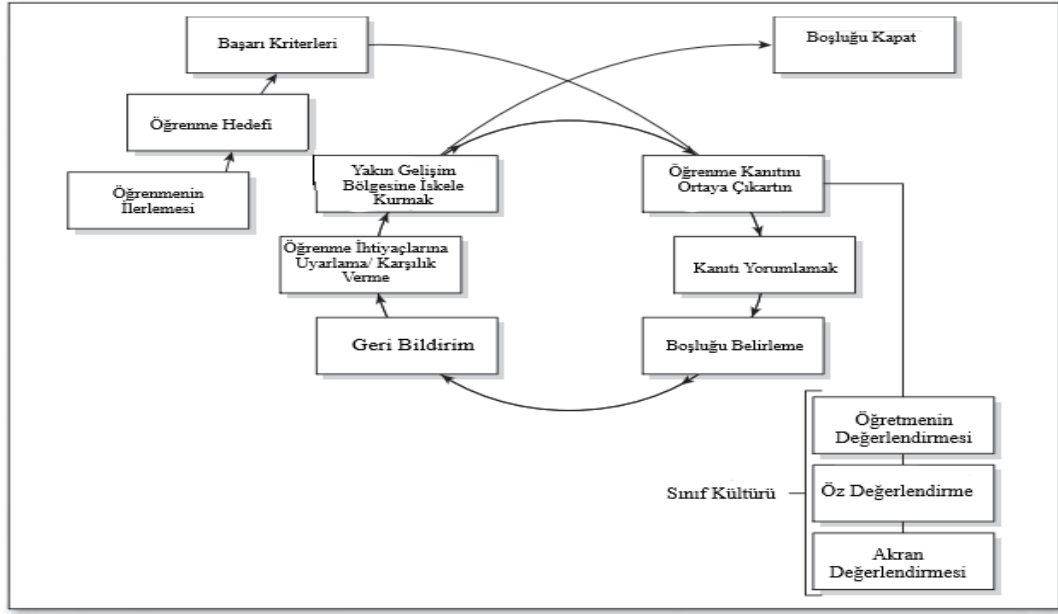
Biçimlendirici değerlendirmenin en kapsamlı açıklaması ve özellikleri Shepard, (2006) tarafından yapılmıştır. Shepard, (2006) tarafından önerilen modelin ana unsurlarının damıtılması ve bu modelin Andrade ve ark., (2008), Brookhart (2003), McManus (2008) tarafından alandaki diğer yakın tarihli çalışmalarından yararlanılarak detaylandırılması ve Shute (2008) Şekil 1.3’te gösterilmiştir.

Özetleyici değerlendirme	Biçimlendirici değerlendirme
Amaç: Başarıyı ölçmek veya denetlemektir.	Amaç: Öğrenmeyi geliştirmek ve başarıdır.
Yaşanılanların anlık görüntülerini oluşturmak için ara sıra gerçekleştirilir.	Günden güne öğrenme devam ederken gerçekleştirilir.
Ayrı bir şey olarak bakıldığında, öğretme-öğrenme döngüsünden sonra gerçekleştirilen bir etkinlik olarak ele alınır.	Öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır.
Öğretmen yönlendirici roledir. Öğretmenler, öğrencilerin yapması gerekenleri dile getirir ve ardından ödevi ne kadar iyi tamamladıklarını değerlendirir.	İşbirliği ön plandadır. Öğretmenler ve öğrenciler nereye gittiklerini bilirler, öğrenme ihtiyaçlarını anlarlar ve değerlendirme bilgileri bu ihtiyaçları karşılamak için yaptıklarını yönlendirmek ve uyarlamak için geri bildirim olarak kullanılır.
Katıdır. Öğrencinin başardıklarının değişmeyen ölçüdür.	Akışkandır. Öğrenci ihtiyacı ve öğretmen geri bildiriminden etkilenen ve devam eden bir süreçtir.
Öğretmenler denetçi rolünü, öğrenciler denetlenen rolünü üstlenirler.	Öğretmen ve öğrenciler kasıtlı olarak öğrenenlerin rolünü benimserler.
Öğretmenler sonuçları, nispeten sabit bir dizi öğretim etkinliği hakkında nihai “ başarı veya başarısızlık” kararlarını vermek için kullanırlar.	Öğretmenler ve öğrenciler, sürekli gelişmek için ayarlamalar yapak üzere topladıkları kanıtları kullanırlar.

Şekil 1.3. Biçimlendirici Değerlendirmenin Özellikleri.

Biçimlendirici değerlendirme süreci, öğretmenlerin bir ders için öğrenme hedeflerini belirlemesi ve başarı kriterlerini belirlemesiyle başlar. Devamında öğrenme hedefi bir öğrenme ilerlemesinden türetilmiştir. Öğrenme hedefi, öğrencilerin ders veya dersler sırasında ne öğreneceklerini tanımlar. Başarı kriterleri, öğrenme hedefine ulaşmak için gerekenleri tanımlar ve öğrenmeyi kontrol etmek için kullanılır. Dersler başlamadan önce bu hedefler ve başarı ölçütleri öğrencilerle paylaşılır. Başarı kriterleri, öğrenci öğrenme görevleriyle meşgulken öğrenmenin kılavuzudur (Fisher ve Frey, 2014).

Şekil 1.4’te Heritage, (2010)’nın biçimlendirici değerlendirme sürecini özetleyen şema görülmektedir.



Şekil 1.4. Biçimlendirici Değerlendirme Süreci (Heritage, 2010).

Heritage, (2010) biçimlendirici değerlendirme sürecini; öğrenme kanıtlarını ortaya çıkartmak, boşluğu belirlemek, geri bildirim, öğrenme ihtiyaçlarına uyum ve cevap verme, iskele ile yeniden öğrenmek, boşluğu kapatmak olarak özetlemiş ve şema olarak belirtmiştir. Heritage (2010)'ın şeması :

Öğrenme Kanıtlarını Ortaya Çıkartmak: Öğretim devam ederken, öğretmenler öğrencinin öğrenmesinin bir amaca doğru nasıl geliştiğine dair kanıtları ortaya çıkarmak için çeşitli stratejiler kullanır. Biçimlendirici değerlendirme yapmanın tek bir yolu yoktur. Bloom'un bir öğrenme aşamasının sonunda kısa testlerin öğretime yardımcı olarak kullanılmasını önerdiği 1969'dan bu yana, biçimlendirici değerlendirme kavramı genişledi. Genişletilmiş perspektif, biçimlendirici değerlendirmenin her öğretim etkinliğine entegrasyonunu teşvik eder ve bu nedenle öğrenmenin nasıl değerlendirildiği konusunda daha fazla çeşitliliğe izin verir.

Boşluğu Belirlemek: Biçimlendirici değerlendirmenin amacının, öğrencilerin mevcut durumu ile amaçlanan öğrenme hedefi arasındaki boşluğu kapatmak olduğunu hatırlayın. Bu, öğrencilerin bazı alt grupları ile diğerleri arasındaki başarı

farkını tanımlayan “başarı farkı” ile aynı şey değildir. Yeni bir şey öğrenen öğrencilerde bir boşluk olmalıdır, aksi halde öğrenme ilerlemez (Heritage, 2010).

Geri Bildirim: Öğrenmeyi teşvik etmede etkili olmak için geri bildirimin, öğrencilerin öğrenimlerinde ilerlemek için adım atmalarına yardımcı olması gerekir. Bu, öğrencilere doğru ya da yanlış olup olmadığını söylemek anlamına gelmez. Paul Black (2003)’in gözlemlediği gibi, bu "yalnızca sık sık özetleyici bir değerlendirmedir" (Heritage, 2010).

Bunun yerine, biçimlendirici değerlendirmede öğretmenler, öğrencilere başarı kriterlerine göre öğrenmelerinin durumu hakkında açıklayıcı geri bildirim sağlar ve öğrencilere ilerlemek ve açığı kapatmak için neler yapabilecekleri konusunda ipuçları verir (Heritage, 2010).

Öğrenme İhtiyaçlarına Uyum Ve Cevap Verme: Öğretmenler biçimlendirici değerlendirmeden öğrenme hakkında aldıkları geri bildirimin bir sonucu olarak, öğretimlerinin öğrencilerin öğrenme gereksinimleriyle eşleşmesi için yapacakları eylemi planlarlar. Başka bir deyişle, öğretmenler öğrencilerden uygun taleplerde bulunacak ve öğrencilerin öğrenmede bulundukları yer ile gitmeleri gereken yer arasındaki boşluğu kapatmalarına yol açacak öğrenme deneyimlerini seçerler (Heritage, 2010).

İskele Yeni Öğrenme: “İskele oluşturma” terimi, öğretmenlerin öğrencileri zaten bildiklerinden sonra ne yapabileceklerine taşımak ve mevcut öğrenme durumları ile öğrenme hedefi arasındaki boşluğu kapatmak için öğrencilere verdikleri desteği karakterize eder (Wood ve ark.,1976). Öğretmen, öğrenmenin kademeli olarak içselleştirilmesi, nihayetinde öğrencilerin bağımsız başarılarının bir parçası haline gelmesi ve böylece açığın kapanması için gerekli öğretim desteğini sağlar (Vygotsky, 1978).

Boşluğu Kapat: Biçimlendirici değerlendirme sürecindeki son adım, öğrencilerin nerede oldukları ile öğrenme hedefine ulaşmak için nerede olmaları gerektiği arasındaki boşluğu kapatmaktır. Bir boşluk kapandığında, öğretmen yeni öğrenme hedefleri seçer ve başka bir boşluk yaratılarak biçimlendirici değerlendirme döngüsü yenilenir (Heritage, 2010).

Öğrenciler, öğretmenin talimatıyla işbirliği içinde geri bildirim ve kendi öğrenme stratejilerini kullanarak yapı iskelesi sürecinde duyarlıdır. Biçimlendirici değerlendirme, yapı iskelesi sırasında öğrencinin hangi dereceye kadar ilerlediğini belirlemek için yapılır ve boşluk kapanmıyorsa daha fazla öğretim/öğrenme uyarlamasıyla sonuçlanabilir (Heritage, 2010).

Tüm biçimlendirici değerlendirme süreci, öğrencilerin bir şeyi anlamadıklarını söylemekte kendilerini güvende hissettikleri ve akranlarından yapıcı geri bildirim aldıkları bir sınıf kültürüne bağlıdır. Öğretmenler, bireysel farklılıkların tanınması ve takdir edilmesi ile karakterize edilen bir sınıf kültürü oluşturmalıdır. Öğrencilerin birbirlerini saygılı bir şekilde dinlediği, olumlu ve yapıcı tepkiler verdiği ve akranları arasındaki farklı beceri düzeylerini takdir ettiği bir sınıfta, tüm öğrenciler öğrenme ortamında birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmek için kendilerini güvende hissedeceklerdir (Heritage, 2010).

1.15. Öğrenme Hedefleri ve Başarı Kriterleri

Belirli öğrenme hedefleri, öğrencilerin dikkatine odaklanır ve geri bildirim onlara yönlendirilebilir. Hedefler ve ilgili geri bildirim, öğrencilere ulaşmada başarı kriterleri hakkında bilgi içerir (Hattie ve Timperley, 2007). Öğrenme açısından tanımlanan hedeflerle motive olan öğrenciler, yeni beceriler kazanmak için çaba sarf eder, bilgiyi ezberlemek yerine neyin dâhil olduğunu anlamaya çalışır, zorluklar karşısında ısrar eder ve genellikle yeterliliklerini artırmaya çalışırlar (Harlen, 2005).

Öğretmenler, öğrenmenin beklenen gelişmesi hakkında net bir kavrayışa sahip olduklarında, öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Öğrenme hedefleri, bir ders veya bir dizi ünite için amaçlanan (ve bazen öğrenme amaçları olarak adlandırılır) öğrenmeyi belirtir. Öğretmenler, ilk olarak, öğrenme için belirlenmiş sonuçlarla birkaç haftalık bir süre boyunca ilerlemeden bir öğretim ünitesi planlayabilirler. Bu sonuçların, bir ders veya bir haftalık dersler gibi daha kısa süreler için alt hedeflere bölünmesi gerekecektir. Alt hedefler, öğrencilerin ders sırasında neler öğreneceklerini netleştirmesini sağlayacaktır (Heritage, 2010).

Öğretmenler, öğrenciler için öğrenme hedefleri belirlemek üzere nesnel standartlara bakarlar, bazen bu hedefleri daha zayıf öğrenciler için desteklerler. Öğretmenler ayrıca, öğrenci performansının “sosyal karşılaştırmasına” (yani, her öğrencinin performansının akranlarınıninkine karşılaştırılmasına) dayanan geleneksel puanlama sistemlerinden, bireysel bir öğrencinin performansını izlemelerine izin veren yöntemlere doğru uzaklaşmışlardır (Köller, 2005).

Uluslararası araştırmalar, bireysel olarak öğrencinin öğrenme hedeflerine ilerlemesinin gözlenmesinin, akranları baz alınarak ve akranları ile karşılaştırarak yapılmasından daha etkili olduğu fikrini ortaya koymuşlardır (Cameron ve Pierce, 1994; Kluger ve DeNisi, 1996; Rheinberg ve Krug, 1999). Karşılaştırma durumlarında, daha zayıf öğrenciler yeteneksiz oldukları fikrini benimserler ve böylece motivasyonlarını ve güvenlerini kaybederler. Ames (1992), öğretmenlerin yetenekten ziyade çabanın önemine ilişkin inançlarının, öğrencilerin kendileri hakkındaki inançlarında da önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bireysel bir öğrencinin ilerlemesine ve geri bildirimine dayalı çalışmayı iyileştirme fırsatlarına uygun referans, sosyal karşılaştırmaların olumsuz etkisine karşı yardımcı olabilir (Heritage, 2010).

Temel olarak, öğrenme hedefleri ve başarı kriterleri biçimlendirici değerlendirmenin tüm sürecini yönlendirir. Hangi öğrenmenin amaçlandığını belirlerler, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini hedefle

karşılaştırmalarına olanak tanirlar ve bunu yaparken hedefe ulaşmak için geri bildirim üretirler (Heritage, 2010).

Öğrenme hedeflerinin oluşturulması ve bu hedeflere yönelik öğrenci ilerlemesinin izlenmesi, öğrenme sürecini çok daha şeffaf hale getirir; öğrencilerin iyi performans göstermek için ne yapmaları gerektiğini tahmin etmelerine gerek yoktur. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip etmelerine ve güven oluşturmalarına yardımcı olurlar (Köller, 2005).

1.16. Geri Bildirim

Geri bildirim kavramı, öğrenme teorisindeki değişikliklerle birlikte gelişmiştir (Brookhart, 2018). 20. yüzyılın başlarında ve ortalarında, öğrenme, davranışçı bir bakış açısından, olgulara ve kavramlara hâkimiyet kazanmak olarak anlaşıyordu. Bu bakış açısını yansıtan değerlendirme, öğrencilerin beyinlerinde kaç olgu ve kavramın yerleştiğini kontrol etmek anlamına geliyordu ve önceliği özetleme amaçlıydı (Shepard, 2000). Değerlendirmeler, bu gerçekleri ve kavramları hatırlamayı veya temel olarak anlamayı gerektiren, net ve doğru yanıtlar içeren oldukça basit görevlerden oluşuyordu ve geri bildirim, öğrencilere hangi yanıtlarının doğru ve hangilerinin yanlış olduğu konusunda bilgilendirmiyordu. Geri bildirim Thorndike (1913)'ın etki yasasının yorumlanması ile tanımlanmasına göre pekiştirmenin davranışın sıklığını artırması beklenirken ceza bu davranışı azaltır. Olumlu geri bildirim pekiştirme, olumsuz geri bildirim ise ceza olarak görülüyordu (Skinner, 1958).

Geri bildirim, öğrenmeyi (Hattie, 2009; Ruiz-Primo ve Brookhart, 2018) veya biçimlendirici değerlendirme bilgilerini destekleyen şüphesiz en önemli değerlendirme bilgisinin kaynağı olduğu bilinmektedir. Biçimlendirici geri bildirimin okul performansı üzerinde büyük bir etkisi vardır (Hattie, 2009).

Öğrenmenin altında yatan görüş, öğrencilerin yeni bilgileri alarak ve önceki bilgilerle bağlantılar kurarak kendi anlamlarını oluşturmalarıdır. Geri bildirim anlayışı, doğru yanıtlarla ilgili özet bilgilerden, öğrencilerin mevcut anlayışlarını tanımlayan ve anlayışı derinleştirmek için sonraki adımları öneren biçimlendirici bilgilere doğru değişmiştir (Hattie, 2009). Geri bildirim, öğrencilerin bu öğrenme sürecini ilerletmek için kullanabilecekleri bilgilerdir. Hattie ve Timperley (2007) geri bildirimini, "kişinin performansının veya anlayışının yönleriyle ilgili olarak bir vekil (örneğin, öğretmen, akran, kitap, ebeveyn, benlik, deneyim) tarafından sağlanan bilgi" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, biçimlendirici geri bildirimini özellikle "öğrenmeyi geliştirmek için düşüncesini veya davranışını değiştirmeyi amaçlayan, öğrenciye iletilen bilgi" olarak tanımlamıştır. Hattie ve Timperley (2007), birçok meta-analizde geri bildirimin ortalama etki büyüklüğünü 0,79 olarak tespit etmiştir ve bu sonuç öğrenme üzerinde bildirilen en güçlü etkiler arasında yer almıştır.

Kısacası, geri bildirimin amacı öğrenmeyi ileriye taşımaktır. Geri bildirim, bu amaca ulaşmak için yararlı olan, çeşitli biçimlerde ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgidir. Geri bildirim öğrenmeyi destekliyorsa etkilidir, desteklemiyorsa etkisinden söz edilemez. Bu nedenle geri bildirim, değerini sağladığı öğrenmeden alır. Kullanılmayan veya yanlış uygulanan ve öğrenmeyi sağlamayan geri bildirim etkisizdir (Brookhart ve McMillan, 2020).

1.16.1. Geri Bildirim Türleri

Geri bildirim türlerine göre farklı mesajlar içerir. Öğrenme teorileri incelendiğinde geri bildirim türlerinin etkinlik derecesi ortaya çıkmış olur. Mevcut öğrenme anlayışları, , doğası gereği bilişsel ve yapılandırmacıdır. Bilişsel psikoloji, öğrenme teorisinde önem kazandıkça, öğrencinin öğrenme öz-düzenlemesine olan ilgi artmıştır (Panadero ve ark., 2018). Öğrenmenin öz-düzenlenmesi, "kişisel hedeflere ulaşılması için planlanmış ve döngüsel olarak uyarlanmış, kendiliğinden oluşturulmuş düşünceler, duygular ve eylemler" anlamına gelir (Zimmerman, 2000).

Tüm öğrenmenin bir dereceye kadar öz düzenlemeli olduğu tam olarak doğru değılse de en azından "en etkili öğrenenler öz düzenleyicidir" (Butler ve Winne, 1995).

Butler ve Winne (1995), açık bir geri bildirim bileşeni içeren bir özdüzenlemeli öğrenme modelini sentezledi. Daha sonra geri bildirim araştırmalarını analiz etmek için modellerini kullanmıştır. Aslında, biçimlendirici değerlendirme literatürünün sonraki birçok incelemesi, Butler ve Winne'in modelinden yararlanmıştır (Panadero ve ark., 2018). Butler ve Winne, ilettikleri mesajların türüne göre karakterize edilen iki ana geri bildirim türü tanımladılar: sonuç geri bildirimi ve bilişsel geri bildirim.

1.16.2. Sonuç Geri Bildirimi

Butler ve Winne (1995), en basit ve en yaygın geri bildirim türünün, bazen sonuçların bilgisi olarak adlandırılan sonuç geri bildirimi olarak ifade edilmiştir. Bu, genellikle doğru/yanlış terimlerle cevapların doğruluğu hakkında geri bildirimdir. Geleneksel geri bildirim araştırmaları tipik olarak, bu tür geri bildirimlerin tanımlanmış bazı öğrenme alanlarındaki başarı üzerindeki etkilerini inceler. Butler ve Winne (1995) bu geri bildirimin öğrencilere öz-düzenlemelerine yardımcı olacak herhangi bir bilgi vermediğine dikkat çekmiş: Yeni hedefler seçmek, daha ileri öğrenme stratejilerine karar vermek veya sonuçları izlemek. Shute (2008), öğrenci çalışmasının doğruluğu hakkında bilgi olarak tanımladığı bu tür geri bildirim doğrulamasını adlandırmıştır.

1.16.3. Bilişsel Geri Bildirim

Butler ve Winne (1995), öğrencilerin daha fazla öğrenmeyi öz düzenlemek için kullanabilecekleri bilgileri içeren geri bildirim türlerine bilişsel geri bildirim adını verdiler. Bilişsel geri bildirim, öğrencilere görevde belirtilen koşullar ile başarıları arasında bağlantı kuran bilgiler verir. Öğrencilerin katıldığı görev koşulları

veya ipuçları, önceki bilgi ve inançlarına göre filtrelendirir. Öğrencilerin görevi yorumlamalarına ve anlamaları ve performansları ile ilişkilendirmelerine yardımcı olan geri bildirim, öğrencilere yeni hedefler belirlemek ve öz düzenleme yapmak için kullanabilecekleri bilgiler verir (Balzer ve Doherty, 1989). Görev geçerliliği geri bildirimi, bilişsel geçerlilik geri bildirimi ve işlevsel geçerlilik geri bildirimi olarak adlandırdıkları üç tür bilişsel geri bildirim tanımlamıştır. Görev geri bildirimi, öğrenciyi görevin performansı yönlendirmek için yararlı olan yönleri konusunda uyarır. Bilişsel geri bildirim, öğrenciyi çalışmasında kullandığı görevin bazı yönlerini fark etmesi veya üzerinde düşünmesi için uyarır. İşlevsel geri bildirim, öğrencilerin kendi kendini izlemelerinin doğruluğunu geliştirmelerine yardımcı olur (Butler ve Winne, 1995).

Hattie ve Timperley (2007)'de açıkça öz düzenlemeyi geri bildirim türlerini göz önünde bulundurarak inşa etmiştir. Geri bildirim modelleri, üç biçimlendirici sorunun (Nereye gidiyorum? Nasıl gidiyorum? Sıradaki neresi?) dört seviyenin her birinde yanıtlanabileceği fikrine dayanıyor. Görev düzeyinde geri bildirim, öğrencinin görevi nasıl anladığını ve yerine getirdiğini açıklar. Süreç düzeyinde geri bildirim, öğrencinin işi yapmak için kullandığı süreçleri tanımlar. Öz-düzenleme düzeyinde geri bildirim, öğrencinin kendi kendini yönlendirmesini ve kendini izlemesini tanımlar (Hattie ve Timperley, 2007).

1.17. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, bireylerin kendi çalışmaları bağlamında standartları veya kriterleri yansıtıcı olarak düşündükleri ve uyguladıkları ve deneyimlerini izledikleri süreçtir (Sadler, 1989). Öğrenciler kendilerinininkine uymayan deneyimlerle karşılaştıklarında onlar için özümsemeler ve uyarlamalar yaparlar.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden bir tanesi olan öz değerlendirme; öğrencilerin çalışmalarının ve öğrenimlerinin kalitesini yansıtma ve değerlendirme, biçimlendirilmiş hedefleri veya ölçütleri ne derecede yansıttıklarını yargılama,

çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönleri belirleme ve buna göre öğrenmelerini revize ederek süreci değerlendirme yöntemidir (Andrade ve Du, 2007). Öz değerlendirme öğrencinin performansını düzenlemek için stratejik bir süreç olarak düşünüldüğünde, bu sürecin nasıl işlediğini anlamak çok önemlidir (Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Dolayısı ile öz değerlendirme yaparken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Öğrenciler öz değerlendirme ihtiyacını gördüklerinde, önce görev ölçütlerine ve değerlendirme listelerine başvurarak görev ölçütlerini belirlerler. Daha sonra, kendilerini yansıtmaya ve daha sonra değerlendirici yargılamaya için başkalarından ve kendilerinden geri bildirim ararlar (Yan ve Brown, 2017). Ayrıca görev kriterlerinin belirlenmesi öz değerlendirmenin temelidir çünkü öğrenciler görev gereksinimlerini yerine getirdiklerini ölçmek için bir ölçüye ihtiyaç duyarlar. Ölçüt anlayışı, görev stratejileri seçimini ve görev tamamlama için zaman, motivasyon ve çabaların yönetimini şekillendirir (Boud, 1995; Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Ölçütleri yorumlamaları, hedef yönelimleri, ön bilgileri, görev ve değerlendirme deneyimleri ve olumsuzluklarından etkilenebilir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Dahası, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek ve performansa götüren bilişsel süreçler ve görev koşulları üzerinde düşünmek için girdilere ihtiyaç duyması nedeniyle, öz değerlendirme sürecinde geri bildirim almak çok önemlidir (Butler ve Winne 1995). Bununla birlikte öz değerlendirme öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi ve güveni artırır. Ayrıca öğrencinin kendi çalışmasının kalitesi konusunda farkındalığını, öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirmeleri ve kalitesi üzerindeki performansı, kendi öğrenmeleri ve bağımsızlıkları için öğrenci sorumluluğu, değerlendirme ve geri bildirim ile öğrenci memnuniyetini de sağlayarak olumlu katkılar sağlar (To ve Panadero, 2019).

Öğrencileri dikkatli bir öz değerlendirme ile meşgul etmenin temel amaçları, öğrenmeyi ve başarıyı artırmak ve akademik öz düzenlemeyi ya da kişinin kendi öğrenmesini izleme ve yönetme eğilimini teşvik etmektir (Pintrich, 2000; Zimmerman ve Schunk, 2004). Araştırmalar, öz denetim ve başarının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir: Hedefler belirleyen, bunları karşılamak için esnek planlar yapan ve ilerlemelerini izleyen öğrenciler, okulda olmayan öğrencilerden daha fazla öğrenme ve daha iyisini yapma eğilimindedir. Öz değerlendirme, öz-

denetimin temel bir unsurudur, çünkü bir görevin hedeflerinin farkındalığını ve kişinin kendilerine yönelik ilerlemesini kontrol etmeyi içerir. Kendi kendini değerlendirme sonucunda hem kendini düzenleme hem de başarı artabilir (Schunk, 2003).

Öz değerlendirme yöntemi öğrenim sürecine katkılarının olduğu gibi bazı dezavantajları da mevcuttur. Öğrenciler bu değerlendirme durumunu çok fazla tecrübe etmediklerinden dolayı kendilerini değerlendirirken objektif olamayabilirler. Öz değerlendirme durumunda, Kruger ve Dunning (1999), düşük not alan öğrencilerin, daha iyi not alan öğrencilere kıyasla kendilerini fazla tahmin etme eğiliminde olduklarını vurgulamıştır. Langan ve ark., (2008) öz değerlendirmedeki yüksek notların yüksek öz güven (değerlendirilen çalışmanın yüksek kalitesinden daha fazla) veya değerlendirmeye ilişkin düşük düzeyde akademik bilgi gösterebileceğini gözlemlemiştir.

1.18. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci tarafından üretilen yanıtları başarı seviyelerine göre sıralamak için kullanılan açıklamaları ve örnekleri içeren sıralı kategorilerden oluşan bir derecelendirme ölçeğidir (Schafer ve ark.,1999). "Öğrencilerin değerlendirilen içerik ve süreçlerle ilgili güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vermek" için tasarlanır (Moon ve ark., 2002).

Dereceli puanlama anahtarları, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme deneyimi açısından neye değer verdiklerinin bir yansıması olarak hizmet edebilir (Donovan, ve ark., 2005). Öğretim sırasında biçimlendirici olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere kendi başarı düzeylerinin nasıl geliştirilebileceğini göstererek kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardımcı olabilir (Schafer ve ark., 1999). Bunu yaparak, biçimlendirici değerlendirmenin amacı gerçekleştirilebilir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğrenme hedeflerini anlayarak ve sahiplenmeyi kabul ederek kendi öğrenmelerini öz düzenleyen öğrenciler geliştirmek

olmalıdır (Sadler, 1989). Dahası dereceli puanlama anahtarları genellikle öğrenci performansına not vermek için kullanılır, ancak daha önemli başka bir role de hizmet edebilir, dereceli puanlama anahtarları, değerlendirmenin yanı sıra öğretebilir (Andrade ve Du, 2005). Değerlendirmeye yönelik biçimlendirici ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın parçası olarak kullanıldığında, dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin "başarı vizyonu" geliştirmelerinin yanı sıra "kendi çalışmalarının kalitesi hakkında güvenilir yargılarda bulunmalarına" yardımcı olma potansiyeline sahiptir (Stiggins, 2001). Ayrıca dereceli puanlama anahtarları, bir ödev için beklentileri iletme, devam eden çalışmalara odaklanmış geri bildirim sağlama ve nihai ürünleri derecelendirme aracı olarak öğretmenler arasında popüler hale gelmiştir (Andrade, 2000; Goodrich, 1997; Moskal, 2003).

Dereceli puanlama anahtarları analitik ve bütünsel olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, her bir kriter üzerindeki çalışmayı ayrı ayrı tanımlar. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı, tüm kriterleri aynı anda uygulayarak ve işin kalitesi hakkında genel bir yargıya vararak işi tanımlar (Andrade, 2001). Sınıflarda öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek için, analitik dereceli puanlama anahtarı en iyisidir. Kriterlere birer birer odaklanmak öğretim için iyidir ve biçimlendirici değerlendirme için çok daha iyidir çünkü öğrenciler çalışmalarının hangi yönlerinin ne tür bir dikkat gerektirdiğini görebilirler (Brookhart, 2013).

Bütüncül dereceli puanlama anahtarı analitik dereceli puanlama anahtarından daha iyi olduğu sınıf amaçlarından biri, öğrencilerin nihai bir özet değerlendirmenin sonuçlarını göremeyecekleri ve sizin de bilgileri not dışında herhangi bir şey için gerçekten kullanmayacağınız durumdur. Bazı lise bitirme sınavları bu kategoriye girer. Dereceli puanlama anahtarlarıyla derecelendirme, her kriter için ayrı bir karar vermektense, verilecek tek bir karar olduğunda daha hızlıdır (Brookhart, 2013).

2. GEREÇ VE YÖNTEM

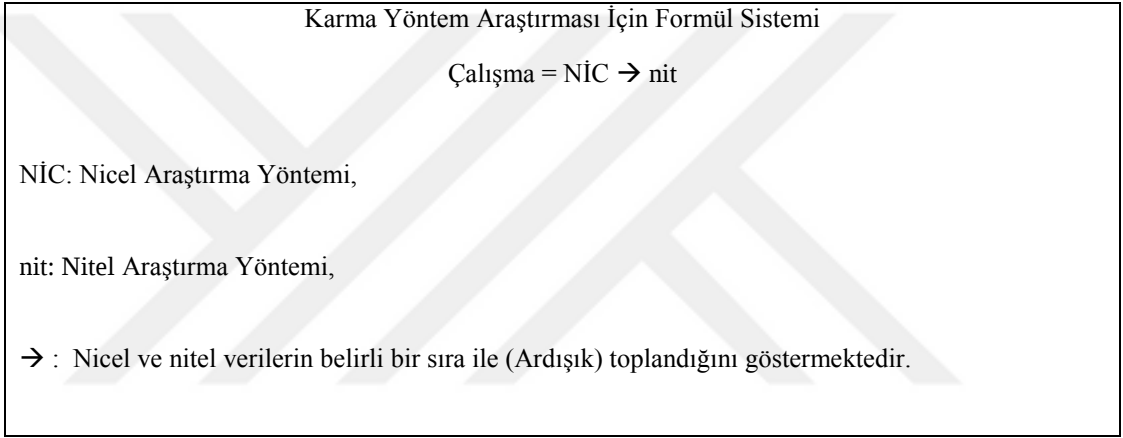
Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlemler, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik bölümlerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada konu olan problem durumunu açıklayabilmek ve verileri elde etmek için nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni, araştırma problemini anlamak için tek bir çalışma ya da bir çalışma dizisi içinde hem nicel hem de nitel verileri toplama, analiz etme ve “harmanlama” yöntemidir (Creswell ve Clark, 2011). Creswell (2017)’e göre deneysel çıktılar hakkında faydalı bilgiler sunan fakat ek olarak toplanan nitel verilerin deneysel süreçte nasıl uygulandığı ve ne tür etkileri olduğuna ilişkin daha etkili bir bakış açısı ortaya koymak karma yönteme bir örnektir. Karma yöntem, araştırmanın problem durumu ve amacı doğru olarak ele alındığında, tek bir yöntem kullanılarak yapılan çalışmalardan daha güçlüdür (Çakır ve Türkeş, 2021). Karma yöntem stratejisinin doğru şekilde tasarlanması nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerinden faydalanılarak, uluslararası ve diğer karşılaştırmalı araştırma biçimlerinde geçerli nedensel çıkarımlar ortaya koyma ihtimalini artırabilir (Lieberman, 2005). Bu bağlamda araştırma problemini ve araştırma sorularını nitel ve nicel yöntemlerden elde edilen verilerle derinlemesine inceleyip daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Bir araştırmanın yöntemi, karma yöntem olarak belirlendikten sonra yapılacak şey nicel ve nitel verileri toplarken hangi yönteme öncelik verileceğinin belirlenmesidir. Ardından nitel ve nicel veri toplarken öncelik sırası, verileri fiili olarak nasıl analiz edeceği, araştırmanın hangi aşamasında elde ettiği verileri birleştirip ilişkilendirmesi gibi sorulara cevap verilmelidir. Bu sorulardan

faaydalanarak kullanılan karma yöntem desenleri; yakınsak paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, gömülü sıralı desen, dönüşümsel desen ve çok aşamalı desendir (Creswell, 2017). Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesini çözümlmek için en uygun desen olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende ilk olarak nicel veriler toplanır ardından nicel verilerin sonuçlarının detaylandırılması, desteklenmesi ve açıklanmasına yardımcı olmak için nitel veriler toplanır. Bu sayede araştırma probleminin genel resmi ortaya konulduktan sonra nitel verilerle genel resim zenginleştirilir, genişletilir ve derinlemesine ortaya konulur (Creswell, 2017).



Şekil 2.1. Karma Yöntem Araştırması İçin Formül Sistemi (Morse'dan 1991 uyarlanmıştır).

2.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli

Araştırma beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarından bilgi, beceri ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak için olan kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Kontrol ve deney grubu bu desende, herhangi bir seçme işlemi yapılmadan doğal olarak atanır. Kontrol ve deney grupları doğal halleriyle nasıl oluşmuşlarsa öylece seçilirler. Kontrol ve deney grubuna ön test uygulaması aynı anda yapılır. Süreç sonrasında deney grubuna deneysel uygulama yapılır ve kontrol grubu bu uygulamaya dâhil edilmez.

Sonrasında ise deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapılır. Deney ve kontrol grubu hem ön test hem de son test puan farkları bulunur (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Yarı deneysel desende gruplara atama vardır ancak bu atama seçkisiz değildir. Araştırmacı deneysel işlemi için yapay grup oluşturamadığında yarı deneysel desene başvurur (Creswell, 2017). Araştırmanın deney grubu dokuzuncu sınıf A şubesi, kontrol grubunu ise dokuzuncu sınıf B şubesi oluşturmaktadır.

Araştırmada kontrol ve deney grupları belirlendikten sonra biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktıları (bilgi, beceri, tutum) ön test ve son test puanları arasında farklılaşma olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli

Araştırma beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Bu amacın gerekliliği doğrultusunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması nitel araştırmalarda olayların yoğun şekilde ortaya konulması ve araştırılmasını öncelikler (Glesne, 2011). Bu desen tek bir olayı çeşitli yönleriyle ve gerçeklikleri ile birlikte ele alarak münferit olayların ayrıntılı şekilde analiz edilmesini sağlayan yöntemdir. Bu şekliyle durum çalışması deseni araştırma konusuna bütüncül olarak ele alınmasını sağlar. Ayrıca diğer yöntemlerin göz ardı edebileceği detaylı bilgilerin yoğun ve derinlemesine analiz etmeye olanak sağlar (Punch, 2013). Birden çok veri toplama aracı kullanılan bu yöntemde tek bir veri toplama aracının yeterli olmadığını vurgular (Gillham, 2000). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Görüşme, durum çalışmalarında olması gereken en önemli unsurlardan bir tanesidir (Gillham, 2000). Etkili bir yöntem olan görüşme yöntemi, araştırma gruplarından elde edilen verilerin varsayımlara dayandırılmasına olanak sağlar. Araştırmacıların, araştırma grubu bakış açılarını anlamlandırmak, olaylara ve

olgulara verdikleri cevaplardan hangi anlamlar yüklediklerini ortaya koymak adına etkili bir yöntemdir (Berg ve Lune, 2012).

Nitel araştırmalarda örnekleme için kullanılan araştırma terimi amaçlı örneklemedir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar ana olguyu anlamak veya hakkında bilgi edine bilmek için araştırmaya katılan bireyleri ve uygulama alanlarını amaç güderek seçerler. Uygulama alanlarını ve araştırmaya katılan bireyleri seçerken kullanılan standart, bilgi açısından zenginlik taşımasıdır (Patton,1990).

Literatürü incelendiğinde karşımıza birçok nitel örnekleme çeşitleri çıkmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990). Araştırmanın problemi dikkate alındığında en uygun olan örnekleme stratejisinin kolay ulaşılabilir örnekleme olduğu düşünülmektedir. Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan stratejidir (Patton, 2005). Çoğu durumda nitel araştırma yürüten araştırmacıların, kullanacakları örneklem büyüklüğünün genelleme yapmaya fırsat tanımayacağı öngörüsünde oldukları ve nasıl seçildiğine dikkat etmeden ulaşılması kolay ve çalışılması pahalı olmayan durumları tercih ettikleri bilinmektedir (Vogt ve ark., 2012). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirler (Baltacı,2018; Singleton ve Straits, 2005).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Beşir Atalay Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Okulu dokuzuncu sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Okulda, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden 2 şube bulunmaktadır. Dokuzuncu sınıf A şubesinde 24 ve B şubesinde 22 öğrenci bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma 46 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanacağı okul öğrencilerin demografik özellikler açısından yaşı, akademik başarıları, fiziksel

uygunlukları, spor kulübüne bağlı olarak spor yapmaları, gibi değişkenlere bakılarak gruplar incelenmiş ve grupların benzer özellikler gösterdiği tespit edildikten sonra 9A şubesi deney grubu 9B şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ek olarak verilerin toplandığı yer kontrol ve deney grubu için kendi sınıf ortamı ve okulun spor salonu olmuştur. Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin tamamı araştırma süreci boyunca katılım göstermiştir. Öğretim, tüm gruplara aynı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ek olarak araştırmacı hem deney hem de kontrol grubunda öğretim uygulamaları esnasında öğrencilere olan tutum ve davranışları gruplara göre değişiklik göstermemiştir.

Çizelge 2.1. Deney Grubu Betimsel İstatistik Sonuçları.

Deney Grubu		Frekans	Yüzde
Yaş	13	1	4,2
	14	20	83,3
	15	2	8,3
	16	1	4,2
	Toplam	24	100
Akademik Başarı	50-70 puan arası	3	12,5
	70-85 puan arası	16	66,7
	85-100 puan arası	5	20,8
	Toplam	24	100
Fiziksel Uygunluk	Normal	17	70,8
	Fazla Kilolu	5	20,9
	Obez	2	8,3
	Toplam	24	100
Spor Kulübüne Bağlı Olarak Spor Yapma	Bağlı olan	4	16,6
	Bağlı olmayan	20	83,4
	Toplam	24	100,0
Aylık Gelir	0-9999TL arası	8	33,3
	10000TL-14999TL arası	12	50
	15000TL ve üzeri	4	16,7
	Toplam	24	100,0

Çizelgeye göre; deney grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan 24 öğrenciden tamamı erkek (%100) öğrencilerden oluşmuş, akademik başarılarının ağırlıkta 70-85 (%66,6) puan aralığında iyi olduğu, fiziksel uygunluklarının ise normal (%70,8) geri kalan kısmı ise fazla kilolu (%20,1) ve şişman (%8,3) olduğu, spor kulübüne bağlı olarak spor yapan (%16,6) öğrencilerin sayısının azınlıkta olduğu çoğunluğun ise spor kulübüne bağlı olmadan amatörce spor yaptığı (%83,4) ve aylık aile geliri ortalamalarının 15000tl (%50) ve üzeri olduğu görülmüştür.

Çizelge 2.2. Kontrol Grubu Betimsel İstatistik Sonuçları.

Kontrol Grubu		Frekans	Yüzde
Yaş	13	0	0
	14	18	81,8
	15	3	13,6
	16	1	4,5
	Toplam	22	100
Akademik Başarı	50-70 puan arası	5	22,7
	70-85 puan arası	14	63,6
	85-100 puan arası	3	13,6
	Toplam	22	100
Fiziksel Uygunluk	Normal	16	63,6
	Fazla Kilolu	5	22,7
	Obez	1	13,6
	Toplam	22	100
Spor Kulübüne Bağlı Olarak Spor Yapma	Bağlı olan	3	13,7
	Bağlı olmayan	19	86,3
	Toplam	22	100,0
Aylık Gelir	0-9999TL arası	10	45,4
	10000TL-14999TL arası	10	45,5
	15000TL ve üzeri	2	9,1
	Toplam	22	100,0

Çizelgeye göre; kontrol grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan 22 öğrenciden tamamı erkek

(%100) öğrencilerden oluşmuş, akademik başarılarının ağırlıkta 70-85 (%63,6) puan aralığında iyi olduğu, fiziksel uygunluklarının ise normal (%63,6) geri kalan kısmı ise fazla kilolu (%22,7) ve şişman (%13,6) olduğu, spor kulübüne bağlı olarak spor yapan (%13,7) öğrencilerin sayısının azınlıkta olduğu çoğunluğun ise spor kulübüne bağlı olmadan amatörce spor yaptığı (%86,3) ve aylık aile geliri ortalamalarının 15000tl (%45,4) ve üzeri olduğu görülmüştür.

2.3. Araştırmacı ve Uzman

Deneysel işlemleri gerçekleştiren ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını soran araştırmacı, beden eğitimi ve spor öğretmenidir ve 10 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programından lisans mezunu olup Beden Eğitimi ve Spor alanında yüksek lisans yapmıştır. Ayrıca araştırmacı karma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini de içeren Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Bilimsel Araştırma Günleri TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri desteği programına katılmıştır. Ek olarak araştırmacı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dersini doktora eğitimi sürecinde almış ve dereceli puanlama anahtarı ile ilgili ders kapsamında uygulamalara katılıp deneyim kazanmıştır. Araştırmacı ayrıca beden eğitimi alternatif yöntem, yaklaşım ve model uygulamaları konusunda seminerlere katılmıştır. Araştırmacı, 34 yaşındadır ve erkektir.

Tezden sorumlu öğretim elemanı uzman rolündedir ve fakültede fiziksel aktivite ve değerlendirme, pedagojik formasyon, ölçme ve değerlendirme gibi pek çok ders yürütmektedir. Tezden sorumlu öğretim elemanı ayrıca birçok nitel araştırmada araştırmacı ya da danışman olarak yer almıştır. Öğretim elemanı, araştırmacıya tezin tamamında gereken kontrolleri yapan ve dönütleri sağlayan uzman kişi olarak bu çalışmaya katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretim elemanı yarı yapılandırılmış görüşme formu, dereceli puan anahtarı ve çoktan seçmeli test tasarlanırken uzman olarak incelemiş ve gerekli geri bildirimleri ve düzeltmeleri yapmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları; nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama araçları olarak aşağıda iki başlık altında açıklanmıştır.

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Araçları

Araştırmada biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme çıktılarından beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına etkisini ölçmek için aşağıda belirtilen ölçekler kullanılmıştır.

Öğrencilerin bilgilerine etkisini ölçmek için futbol ve voleybol teorik ve kural bilgilerini içeren 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli sınav tasarlanmıştır (Ek-2 ve Ek-3'e bkz). Çoktan seçmeli sınavın kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği için voleybol ve futbol antrenörlerinden uzman görüşü alınmıştır. Çoktan seçmeli sınav soruları için her soru 5 puan olarak tasarlanmıştır. Çoktan seçmeli sınavın her bir sorusu 4 adet şıktan oluşmaktadır. Her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Sınavda yanlış sorular doğru soruları götürmemiştir. Soru içerikleri voleybol ve futbol sporlarının oyun kuralları, saha ölçüleri ve spora özgü temel bilgileri içerecek şekilde tasarlanmıştır. Sınavdan alınan 0-49 arası başarısız, 50-59 geçer, 50-69 orta, 70- 84,9 iyi, 85-100 pekiyi olarak derecelendirilmiştir. Çoktan seçmeli sınav sorularının anlaşılabilirliği için pilot uygulama yapılmış ve anlaşılması zor olan sorularda ve soru köklerinde değişiklik yapılmıştır.

Öğrencilerin voleybol ve futbol becerini ölçmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır (Ek-4 ve Ek-5'e bkz). Dereceli puanlama anahtarının beceri kriterlerini öğrencilerin derste kullandıkları öz değerlendirme kriterlerinden oluşmaktadır. Voleybola özgü beceri kriterleri; parmak pas, manşet pas, blok yapma ve servis kullanmadır. Futbola özgü beceri kriterleri; ayak içi pas, top kontrol, top sürme ve şut atmadır. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği için 9. beden eğitimi ve spor dersi voleybol ve futbol ünitelerindeki kazanımlar dikkate alınmıştır.

Tüm süreç sonrasında oluşturulan dereceli puanlama anahtarı uzman görüşü alınarak son hali ile öğrenciye uygulanmıştır. Sınavdan alınan puanlar 0-49 arası başarısız, 50-59 geçer, 50-69 orta, 70- 84,9 iyi, 85-100 pekiyi olarak derecelendirilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarına etkisini incelemek için Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. *Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BEDTÖ)*: 30 maddeden bu ölçek Karakılıç (2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek bilişsel (11 madde), duyuşsal (9 madde), psikomotor (10 madde) olarak 3 boyuttan oluşmakta ve 5’li Likert tipi “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten 30 ile 150 puan aralığında puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe beden eğitimi dersine yönelik tutumunda yükseldiğini göstermektedir.

2.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Aracı

Araştırmada nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek-8’e bkz). Görüşme formu oluşturulurken biçimlendirici değerlendirmenin dört ögesine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan formun kapsamı ve içeriğine uzman rolündeki tez danışmanı tarafından incelenmiş ve katkılar sunmuştur. Ek olarak ilgili formun, akıcılığı, anlaşılabilirliği araştırmacının çalıştığı kurumda bulunan iki Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Kontrollerden ve incelemelerden sonra alınan geri bildirimlerden sonra forma son şekli verilmiştir. Form öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirme deneyimlerine cevap arayan toplamda 12 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmaya başlamak deneysel süreçleri yürütmek ve görüşmeleri yapmak için Milli Eğitim Bakanlığı’na başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek-12’ye bkz). İzinler alındıktan sonra Ankara Üniversitesi etik kurula başvurularak etik kurul onayı alınarak araştırma başlanılmıştır (Ek-11’e bkz).

2.5. Deneyisel İşlemler

Araştırmanın deneyisel işlemlerine başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı'ndan çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra Etik Kurula başvuru yapmıştır (Ek-11 ve Ek-12'ye bkz). Etik kurulundan alınan araştırma onayından sonra deneyisel sürece geçilmiştir. Araştırma, ortaöğretim dokuzuncu sınıf beden eğitimi ve spor dersinde bir dönem (14 Hafta) süresince yürütülmüştür. Dersler, kontrol ve deney grubunda aynı araştırmacı tarafından işlenmiştir. Covid-19 salgını tedbirleri kapsamında kontrol grubundaki öğrencilere 1 ders uzaktan eğitim şeklinde işlenmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde yıllık öğretim planı (Ek-6'ya bkz) dâhilinde temel branşlardan voleybol ve futbol branşları öğretilmiştir. Kontrol grubunda voleybol ve futbol branşları öğretilirken; katılım, eşli çalışma, alıştırmaya gibi yöntemler kullanılmıştır. Deney grubunda ise voleybol ve futbol branşları öğretilirken; kendini değerlendirme, katılım, eşli çalışma, alıştırmaya gibi yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilere derslerde o hafta öğretilen konu ile ilgili öz değerlendirme formları dağıtılarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacının deneyisel işlemleri uygulamadan önce spor eğitimi uzmanından beden eğitimi ve sporda alternatif yöntem ve yaklaşımlar dersi almıştır. Araştırmacı deneyisel işlem olan biçimlendirici değerlendirmeyi deney grubunda uygulama yaparken video kaydı almıştır. Dört tane dersin video kayıtlarını spor eğitiminde ve ölçme ve değerlendirme dalında 1 uzman ve tez danışmanı tarafından izlenerek araştırmacının uyguladığı deneyisel sürecin etkililiğini gözlem formu ile (Ek-13'e bkz) denetlenmiştir. Uzmanlar biçimlendirici değerlendirmenin dört ögesinin derste nasıl uygulandığını kontrol etmişlerdir. Kontrol sonrası araştırmacıya geri bildirimler verilmiş ve derslerde kullanılan öz değerlendirme formları tekrar düzenlenmiştir.

Araştırmada ön test uygulamaları öğrencilere uygulama başlamadan 1 hafta önce, son test ise uygulamalar bittikten sonraki hafta yapılmıştır.

Biçimlendirici değerlendirmenin dört ana unsuru vardır (McMillan, 2014):

- Öğrenme hedefleri ve başarı kriterlerinin açıklanması

- Öğrenci ile diyalog niteliğinin artırılması / Başarı kriterlerinin öğrenci ile beraber oluşturulması
- Öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim
- Öz değerlendirme formlarının kullanılması.

Uygulanan deneysel süreç biçimlendirici değerlendirmenin dört ögesi esas alınarak derslerde bu öğeler etkin şekilde kullanılmıştır. Bu dört öge esas alınarak, öğrenme öğretme sürecinde aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır.

Öğrenme hedefleri ve başarı kriterlerinin açıklanması: Öğrenme hedefleri ve başarı kriterlerinin açıklanarak aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır.

- Ders başlarken o günkü ders programındaki konuya ilişkin açıklamalar yapılmış dersin kazanımları tartışılarak paylaşılmıştır.
- Öğrencilere dersin kazanımları ders süresince ve dersin sonunda tekrar edilmiştir.
- Öğrencilere her ders sonrası öğrenmelerine ilişkin konuşmalar yapılmış ve birkaç öğrenci ile yapılan uygulamalar tekrar edilmiş kritik yerler öğrencilerle tekrar paylaşılmıştır.
- Öğrencilerin spor salonunda etkinliklerde ve uygulamalarda, ne yapacakları ve uygulamalarda başarılı olabilmeleri için nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin başarı ölçütleri öğrencilere açıklanmıştır.

Öğrenci ile diyalog niteliğinin artırılması / Başarı kriterlerinin öğrenci ile beraber oluşturulması: Başarı kriterlerinin öğrenci ile beraber oluşturulmasına ilişkin olarak şu uygulamalara yer verilmiştir:

- Öğrenciler arasındaki iletişimi ilerletmek adına dersler büyük çoğunlukta katılım, alıştırma, eşli çalışma ve grup çalışmalarıyla yürütülmüştür.

- Ders sürecinde eşler arasında aralıkla değişiklik yapılmıştır.
- Öğrencilerin tamamını derste aktif tutmak, sosyal ve iletişim becerilerini artırmak için kalan öğrenciler eşli çalışmalar, grup çalışmaları ve duvar çalışmaları gibi etkinlikler yapmışlardır.
- Ders süresince öğrencileri düşünmeye sevk edecek üst düzey düşünme becerilerini ve hareket, taktik ve stratejilerini ölçen sorular sıklıkla kullanılmıştır.
- Dereceli puanlama anahtarı tasarlama aşamasında performans kriterlerine öğrencilerle birlikte karar verilmiştir.

Öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin uygulanması:
Öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimle ilişkin aşağıdaki uygulamalara yer verilmiştir.

- Öğrencilerin spor salonunda uygulama görevleri puan ya da not vererek değerlendirmek yerine çoğunlukla yorumlar yaparak değerlendirme yapılmıştır.
- Öğrencilere kendilerini geliştirme ve tekrar sayılarını artırma adına geri bildirimler verilmiş ve kendi becerilerinin ilerletmesi fırsatı verilmiştir.
- Uygulama sınavlarında öğrenme eksikleri görülen öğrencilerle ek tekrar uygulamaları ve branşa özgü teknikler tekrar yöntemi ve eşli çalışma ile eksik öğrenmelerin giderilmesi sağlanmıştır.
- Öğrencilerin bilgi, becerileri ve tutumlarını geliştirmek adına ödüller verilmiştir.
- Ödüller, öğrencilerin birbirleri ile karşılaştırılarak ödüllendirilmesi şeklinde değil, bireysel gelişimine katkı sağlayacak, beden eğitimi dersine karşı olan motivasyonunu artıracak ve derslerin dışında da fiziksel aktivite yapmasını teşvik edecek spor malzemeleri olması tercih edilmiştir.

Öz değerlendirmenin kullanılması: Öz değerlendirme kullanılmasına ilişkin olarak şu uygulamalara yer verilmiştir:

- Ders süresince öz değerlendirmeye düzenli olarak yer verilmiştir. Her dersin sonunda öz değerlendirme uygulamaları yapılmıştır.
- Öğrencilere öz değeri lenmeyi nasıl yapmaları gerektiği hakkında bilgiler verilmiş ve açıklamalar yapılmış, her uygulamada değerlendirmeler üzerinde konuşmalar yapılmıştır.
- Öz değerlendirme yapılarak dersin hedefleri, öğrencilerden beklenen becerilerin ne ölçüde gerçekleştiği, değerlendirme sürecine öğrencinin dâhil ederek eğitim-öğretim sürecinde aktif olmaları sağlanmıştır.

Araştırmada nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun içeriği, beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarını ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak adına oluşturulmuştur. Görüşme sorularının anlatım bozukluğu içermemesi ve sade ve kolay anlaşılabilir olması için araştırmacının çalıştığı okuldaki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşme formu, deney grubunda bulunan iki öğrenci ile ön görüşme yapıldıktan anlaşılması zor olan yerler düzeltilerek son şeklini almıştır. Ön görüşme yapılan bu iki öğrenci nitel verilerin elde edileceği görüşmeye dâhil edilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik deneyimlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan soruları içermektedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersi ders notlarına, derse olan tutumlarına ve becerilerine göre gönüllülük esasına dayanarak öğrenciler seçilmiştir. Seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve görüşmede öğrencilerin verdiği cevaplar tekrarlar duruma geldiğinde veri yoğunluğu ve doygunluğuna ulaşıldığı düşünülmüş, örneklem sayısı 9 olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin hepsi erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtları word ortamında doküman haline getirilip katılımcılara okutulup imza altına alınmıştır. Görüşmeler 15dk-25dk aralığında sürmüştür. Görüşmeye geçilmeden önce öğrencilere (n:9) gerekli

açıklamalar yapılmış, araştırmanın amacı öğrencilere sözlü olarak okunduktan sonra ‘‘Onam Formu’’ nu (EK-10 bkz) okuyup imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler spor salonundaki araştırmacının odasında yüz yüze yapılmış ve öğrencilerin izni dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler bulgular kısmında doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

2.5.1. Geçerlik Ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel boyutunda bulguların ve yorumların doğruluğu oldukça önemlidir. Birçok nitel araştırmada bulguların inanılabilirliği veya doğruluğu belirlerken katılımcı teyidi, veri çeşitlendirmesi, uzman incelemesi gibi stratejileri kullanır (Creswell ve Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada nitel verilerin geçerlik ve doğruluğunu ortaya koymak için katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtları word ortamında doküman haline getirilip katılımcılara okutulup imza altına alınmıştır. Görüşmeler spor salonundaki araştırmacının odasında yüz yüze yapılmış ve öğrencilerin izni dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler bulgular kısmında doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Ek olarak araştırmacı araştırma grubunun beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğu ve uzun süredir öğrencilerle birlikte dersleri yürüttüğü için araştırmanın inanılabilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı ve uzman tarafından ifadeler ayrı ayrı okunularak kodlama yapılmış sonrasında temalar oluşturularak iç geçerlik elde edilmeye çalışılmıştır. Ek olarak araştırmanın görüşme sorularını sorarken kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmadan sunularak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

2.6. Nicel Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler, hipotezlerin test edilmesinde tekrarlı ölçümler ANOVA (varyans analizi) ve post-hoc TukeyHSD testi uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler ANOVA uygulanmadan önce normalliğin değerlendirilmesi ve varyansların homojenliği vb. varsayımsal incelemeler

gerçekleştirilmiştir. Normallığın değerlendirmesinde Q-Q plot grafiği ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Varyansların homojenliği ise Levene's testi ile incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların yanılma düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Verilerin analizinde JAMOVİ (2.2.2) programından faydalanılmıştır.

2.7. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizi kısmında, araştırma grubu öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar neticesinde oluşturulan verilerin analiz edilmesi için içerik analizi kullanılmıştır. 4 aşamada analiz edilen nitel araştırma verilerinden içerik analizi yapılırken; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Kodlanması: Öğrencilerle yapılan görüşme sonrasında elde edilen metinler detaylı okunmuş sonrasında araştırmacı tarafından önemli olduğu görülen kodlar belirlenmiştir.

Temaların Oluşturulması: kodlama işlemi sonrasında aralarında ilişki bulunan kodlar bir araya getirilerek uygun olan temalar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonrasında 4 tema belirlenmiştir.

Temalar:

1. Öğrenme Hedefleri ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Öğrenciye Etkisi
2. Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrenciye Etkisi
3. Öz Değerlendirmenin Öğrenciye Etkisi
4. Öğrenci İle Diyalog Niteliğinin Artırılması / Başarı Kriterlerinin Öğrencilerle Birlikte Oluşturulmasının Öğrenciye Etkisi

Görüşme sonrasında elde edilen nitel verilerden kod ve temalar oluşturulduktan gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için nitel veriler ayrıca tez danışmanı tarafından incelenmiştir. İnceleme sonrasında araştırmacı ve uzmanlar tarafından ortaya konulan bulgular incelenmiş ve tutarlılığa bakılmıştır. Tüm süreç sonrasında nitel bulgular yorumlanmış ve çizelgeler halinde sunulmuştur.



3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma grubundan elde edilen nicel veriler JAMOVİ (2.2.2) programı kullanılarak analiz edilmiş, nicel veriler çizelgeler halinde sunulmuştur. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrencileri nasıl etkilediğine dair yapılan görüşme sonrasında elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yapılarak 4 tema ve 8 kategori altında yapılandırılmıştır ve çizelgeler halinde sunulmuştur. Yapılandırılan tema ve kategoriler Çizelge 3.1’de belirtilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrenci Görüşlerinin Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı.

Temalar	Kategoriler
Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Öğrenciye Etkisi	Öğrenme Hedefleri ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Öğrencinin Bilgi Düzeyine Etkisi
Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrenciye Etkisi	Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrencinin Bilgi Düzeyine Etkisi
	Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrencinin Beceri Düzeyine Etkisi
	Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrencinin Derse Olan Tutumuna Etkisi
Öz Değerlendirmenin Öğrenciye Etkisi	Öz Değerlendirmenin Öğrencinin Bilgi Düzeyine Etkisi
	Öz Değerlendirmenin Öğrencinin Beceri Düzeyine Etkisi
	Öz Değerlendirmenin Öğrencinin Derse Olan Tutumuna Etkisi
Öğrenci İle Diyalog Niteliğinin Artırılması / Başarı Kriterlerinin Öğrencilerle Birlikte Oluşturulmasının Öğrenciye Etkisi	Başarı Kriterlerinin Öğrencilerle Birlikte Oluşturulmasının Öğrencinin Derse Olan Tutumuna Etkisi

3.1. Nicel Bulgular ve Nitel Bulgular

Çizelge 3.1. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Grup	Ön Test-Son Test	Ort,	Ss	%95 Güven Aralığı	
				Alt Limit	Üst Limit
Deney	Ön Test	36,3	2,54	31,1	41,4
	Son Test	95,2	1,33	92,5	97,9
Kontrol	Ön Test	36,6	2,66	31,2	41,9
	Son Test	80,9	1,38	78,1	83,7

Çizelge 3.1’de deney ve kontrol gruplarının voleybol teorik bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney grubunun ön test puanları $36,3 \pm 2,54$ iken son test puanlarının $95,2 \pm 1,33$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları $36,6 \pm 2,66$ iken son test puanlarının $80,9$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında $0,3$ ’lük fark bulunmuştur. Son test puanlarında ise $14,3$ ’lük fark bulunmuştur.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Top.	sd	Ort. Kareler	F	p	η^2
Ön Test-Son Test	61214	1	61213,8	668,0	< ,001	0,847
Ön Test-Son Test * Grup	1230	1	1230,1	13,4	< ,001	0,017
Residual	4032	44	91,6			

$p < 0,001$

Çizelge 3.2’de deney ve kontrol gruplarının voleybol teorik bilgi düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının voleybol bilgi düzeylerine ilişkin kurulan tekrarlı ölçümler varyans modeli % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 44)} = 13,4$ ve $p < ,001$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.1.3’te Tukey HSD analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrencilerin Voleybol Bilgi Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları.

Grupla Arası Farklar	Ortalama Fark	t	Ptukey
Deney Ön Test – Kontrol Ön Test Farkı	-0,34	-0,0927	1,000
Deney Ön Test – Deney Son Test Farkı	-58,90	-21,3358	< ,001
Deney Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-44,66	-15,4211	< ,001
Kontrol Ön Test- Deney Son Test Farkı	-58,62	-19,7431	< ,001
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-44,32	-15,3551	< ,001
Deney Son Test – Kontrol Son Test Farkı	14,30	7,4596	< ,001

$p<0,001$

Çizelge 3.3'te deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -,09$ ve $p>0,05$). Deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -21,34$ ve $p<,001$). Deney grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -15,42$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile deney grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -58,52$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -44,32$ ve $p<,001$). Deney grubunun son test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = 7,45$ ve $p<,001$).

Çizelge 3.4. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Grup	Ön Test-Son Test	Ort.	Ss	%95 Güven Aralığı	
				Alt Limit	Üst Limit
Deney	Futbol Teori Ön Test	61,9	2,54	56,8	67,0
	Futbol Teori Son Test	95,8	1,16	93,5	98,2
Kontrol	Futbol Teori Ön Test	61,4	2,65	56,0	66,7
	Futbol Teori Son Test	90,9	1,21	88,5	93,3

Çizelge 3.4'te deney ve kontrol gruplarının futbol teorik bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney grubunun ön test puanları $61,9\pm2,54$ iken son test puanlarının $95,8\pm1,16$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları $61,4\pm2,65$

iken son test puanlarının $90,9 \pm 1,21$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında, 5'lik fark bulunmuştur. Son test puanlarında ise 4,9'luk fark bulunmuştur.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Top.	sd	Ort. Kareler	F	P	η^2
Ön Test-Son Test	23144	1	23144,4	304,24	< ,001	0,731
Ön Test-Son Test * Grup	112	1	111,8	1,47	0,232	0,004
Residual	3347	44	76,1			

$p < 0,001$

Çizelge 3.5'te deney ve kontrol gruplarının futbol teorik bilgi düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının futbol bilgi düzeylerine ilişkin kurulan tekrarlı ölçümler varyans modeli % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 44)} = 1,47$ ve $p > 0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.1.6'da Tukey HSD analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.6. Öğrencilerin Futbol Bilgi Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları.

Gruplar Arası Farklar	Ortalama Fark	t	ptukey
Deney Ön Test – Kontrol Ön Test Farkı	0,511	0,139	0,999
Deney Ön Test – Deney Son Test Farkı	-33,958	-13,487	< ,001
Deney Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-29,034	-10,329	< ,001
Kontrol Ön Test- Deney Son Test Farkı	-34,470	-11,918	< ,001
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-29,545	-11,235	< ,001
Deney Son Test – Kontrol Son Test Farkı	4,924	2,942	0,026

$p > 0,005$

Çizelge 3.6'da deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. ($t = ,14$ ve $p > 0,05$). Deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -13,49$ ve $p < ,001$). Deney grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -10,33$ ve $p < ,001$). Kontrol

grubunun ön test puanı ile deney grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -11,92$ ve $p < ,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -11,23$ ve $p < ,001$). Deney grubunun son test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur. ($t = 2,94$ ve $p > ,05$).

Çizelge 3.7. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans f
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğrenme Hedeflerinin ve Başarı Ölçütlerinin Açıklanmasının Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	Bilgi Eksiklerinin Farkına Varmak	X			X						2
	Bilgi Düzeyinde Artış	X		X		X		X			4
	Bilgilerin Kalıcı Olması	X					X	X			3

Çizelge 3.7’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedeflerinin ve başarı ölçütlerinin açıklanmasının öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedeflerinin ve başarı ölçütlerinin açıklanmasının öğrencilerin bilgi düzeylerine etkisine ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Bence çok etkilediğini düşünüyorum benim bilmediğim veya yanlış bildiğim teorik bilgilerini çok daha iyi öğrendim.” (K-1)

... “Evet kesinlikle bilgi düzeyimi artırdığını söyleye bilirim.” (K-3)

... “Hocam neleri öğreneceğiz ve öğrendiğimiz şeylerden nasıl başarılı olacağız bunları bilmem neyi ne kadar aklımda tutmam gerektiğini bilmemi sağladı.” (K-4)

... “Benim başarıyı sizin teyit etmeniz gayet iyi oldu, ben başarılı mıyım yoksa başarısız mıyım bunu bilmezsem doğru hareketleri yapamam ayrıca yol kat ettim mi yoksa aynı yerde mi tekrarlıyorum bunları

bilmesem boşa zaman kaybeder ve yanlış öğrenmeler gerçekleştirmiş olurum.” (K-8)

Çizelge 3.7’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedeflerinin ve başarı ölçütlerinin açıklanmasının öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; bilgi eksilerinin farkına vardıklarını, bilgilerinin arttığını, bilgilerinin kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öğrenme hedeflerinin ve başarı ölçütlerinin açıklanmasının öğrencilerin bilgi düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.8. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans f
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Öğrenci Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Öğrencinin Bilgi Düzeyine Etkileri İle İlgili Görüşleri	Bilgilerin Kalıcı Olması	X		X	X	X		X	X		6
	Bilgi Düzeyinde Artış	X	X	X	X			X			5
	Hatalı Öğrenmelerin Farkına Varmak		X	X						X	3
	Dersin Hedefleri Hakkında Haberdar Olmak		X								1

Çizelge 3.8’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin

bilgi düzeylerine etkileri ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Bence çok etkiliyor çünkü mesela benim bilmediğim teorik bilgileri kural bilgilerini öğrendim, bilgilerimin kalıcı olduğunu düşünüyorum.”
K-1

... “Bilgi düzeyimi tabi ki etkiliyor, yanlış yaptığımız bir hareketin ne şekilde düzelteceğimizi öğreniyoruz bir yandan da doğru yaptığımız hareketin nasıl pekiştireceğimizi öğreniyoruz. Ayrıca eksik öğrendiğim şeyleri düzelterip doğrusunu öğrenmek için katkı sağlıyor ve kalıcı olmasına destek veriyor.” K-2

... “Futboldan örnek vereyim futboldan ayak içi pas yaparken yanlışlarımı öğrendim. Bilgi düzeyimi de arttırdı, her ders bir önceki haftanın konusundan ve genel kural ve oyun bilgisinin tekrar edilmesi bilgilerimin kalıcı olmasını sağladı.” K-3

... “Bilgi düzeyimde artış meydana getirdi bilgiler aklımızda daha iyi kaldı ilerde karşımıza çıkınca daha rahat cevap verebileceğimi düşünüyorum.” K-4

... “Evet, geri bildirim almak bilgilerimin daha kalıcı yaptığını söyleye bilirim.” K-5

... “Bilgilerimizin pekiştiğini düşünüyorum pekiştirdikçe bilgimiz daha da artıyor ayrıca bilgilerimizin kalıcılığını artırıyor”.K-6

... “Bilgilerimin daha kalıcı olduğunu söyleye bilirim hocam.” K-8

... “Hocam beni olumlu yönde etkiledi yani eksiklerimi görmemi sağladı ayrıca hocamın bana güzel dönüş yapması (geri bildirim vermesi) benim motivasyonumu artırdı öğretilen sporları daha iyi yapmamı sağladı.”K-9

Çizelge 3.18’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim vermesinin öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; dersin hedeflerinden haberdar olduğunu, bilgi eksilerinin farkına vardıklarını, bilgilerinin arttığını, bilgilerinin kalıcı hale geldiğini ve daha iyi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin öğrencilerin bilgi düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı							Frekans f
		K1	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Bilgi Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	Dersin Hedeflerinden Haberdar Olmak	X		X		X			3
	Bilgi Düzeyinde Artış	X	X		X		X		4
	Bilgi Düzeyinin Farkında Olmak		X		X				2
	Bilgi Düzeyini Etkilemedi	X							1

Çizelge 3.9’da görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan öz değerlendirmenin öğrencilerin bilgi düzeyine ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Bilgi düzeyini çok etkiliyor çünkü öz değerlendirme formunda bilgi veriyorsunuz hem de ne kadar yapabildiğini soruyorsunuz beceri olarak ise hiç etkilediğini düşünmüyorum hatta beceri olarak düşürdüğünü de

düşünüyorum. öz değerlendirme formunda istenileni yapamadığımı görüyorum ve bunu yapamadığımı için motivasyonum düşüyor.” K-1

... “Öz değerlendirme formlarının bilgi düzeyinde herhangi bir değişiklik yapmadı. Beceri noktasında ise spor dallarına göre değişiklik oldu. Voleybolda becerimi artırdığını söyleyebilirim ek olarak hareketleri doğru yapıp yapamadığımı oradan bakarak görebiliyordum.” K-2

... “Bilgi düzeyimi şu şekilde etkiledi öz değerlendirme formlarımda kendimin ne düzeyde olduğumu görebiliyordum. Beceri düzeyimi ise hangi seviyede futbol oynadığımı ve futbola özgü becerileri ne seviyede yapı bildiğimi bana gösterdi ve kendimin gelişim düzeyini süreçte görebildim. Özellikle hatalarımı düzeltmede faydası oldu.” K-3

... “Bilmediğim sporlar hakkında hareketleri becerileri öğrenmemi sağlıyor, hatalarımı görmemi sağlıyor.” K-5

... “Tabii ki de etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü öz değerlendirme formlarının bizim hangi seviyede hangi katmanda olduğumuzu gösteriyor ve baştaki ile sondaki halimiz arasındaki farkı da göstermiş oluyor becerimizin arttırdığını düşünüyorum. Ayrıca bilgilerimizin ilk uygulamalarımızı yaptığımız da bilgilerimiz daha azdı bu şekilde ilerledikçe bilgilerimizin de arttığını söyleyebilirim.” K-6

... “Bence etkiledi, ben hep ayak dışı pas atardım dersler özellikle teorik olarak ayak içi pasın daha etkili olduğunu sizden çokça kez duydum o yüzden maç yaparken ayak içi pas yapmaya başladım ayrıca öz değerlendirme formunun doğru hareketin ne olduğunu gösterdiği için oradan bakarak doğru hareketleri yapma başladım.” K-7

... “Beceri değil de hocam kendimi daha iyi tanımamı sağladı, kendimi keşfetmeme yardımcı oldu.” K-9

Çizelge 3.9’da görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerin bilgi düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde; dersin hedeflerinden haberdar olduğunu, bilgilerinin arttığını, bilgilerinin kalıcı hale geldiğini, bazı öğrenciler ise bilgi düzeyinde bir değişiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerin bilgi düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.10. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Grup	Ön Test- Son Test	Ort.	Ss	Alt Limit	Üst Limit
Deney	Voleybol Ön Test Uygulama	51,1	1,69	47,7	54,5
	Voleybol Son Test Uygulama	86,4	1,38	83,6	89,2
Kontrol	Voleybol Ön Test Uygulama	50,7	1,77	47,2	54,3
	Voleybol Son Test Uygulama	84,9	1,44	82,0	87,8

Çizelge 3.10’da deney ve kontrol gruplarının voleybol uygulama beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney grubunun ön test puanları $51,1 \pm 1,69$ iken son test puanlarının $86,4 \pm 1,38$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları $50,7 \pm 1,77$ iken son test puanlarının $84,9 \pm 1,44$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında 0,4’lük fark bulunmuş, son test puanlarında ise 1,5’lük fark bulunmuştur.

Çizelge 3.11. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Top.	sd	Ort. Kareler	F	p	η^2
Ön Test-Son Test	27733,52	1	27733,52	2154,809	<,001	0,845
Ön Test-Son Test Grup	7,61	1	7,61	0,591	0,446	0,000
Residual	566,30	44	12,87			

$p<0,001$

Çizelge 3.11’de deney ve kontrol gruplarının voleybol uygulama becerisi düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının voleybol beceri düzeylerine ilişkin kurulan tekrarlı ölçümler varyans modeli % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1, 44)}= 0,5$ ve $p>,005$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.1.12’de Tukey HSD analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.12. Öğrencilerin Voleybol Beceri Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları.

Gruplar Arası Farklar	Ortalama Farklar	t	ptukey
Deney Ön Test – Kontrol Ön Test Farkı	0,356	0,145	0,999
Deney Ön Test – Deney Son Test Farkı	-35,333	-34,117	<,001
Deney Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-33,826	-15,207	<,001
Kontrol Ön Test- Deney Son Test Farkı	-35,689	-15,905	<,001
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-34,182	-31,600	<,001
Deney Son Test – Kontrol Son Test Farkı	1,508	0,755	0,874

Çizelge 3.12’de voleybol uygulama beceri düzeyleri deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = ,145$ ve $p>0,05$). Deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -34,12$ ve $p<,001$). Deney grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -15,21$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile deney grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -35,69$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark

bulunmamıştır ($t = -34,19$ ve $p < ,001$). Deney grubunun son test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 0,75$ ve $p > 0,05$).

Çizelge 3.13. Öğrencilerin Futbol Beceri Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Grup	Ön Test-Son Test	Ort,	Ss	%95 Güven Aralığı	
				Alt Limit	Üst Limit
Deney	Ön Test	58,0	2,15	53,7	62,3
	Son Test	86,4	1,38	83,6	89,2
Kontrol	Ön Test	58,0	2,25	53,5	62,5
	Son Test	84,9	1,44	82,0	87,8

Çizelge 3.13'te deney ve kontrol gruplarının futbol uygulama beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney grubunun ön test puanları $58,0 \pm 2,15$ iken son test puanlarının $86,4 \pm 1,38$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları $58,0 \pm 2,25$ iken son test puanlarının $84,9 \pm 1,44$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında, 0'lık fark bulunmuştur. Son test puanlarında ise 1,5'lük fark bulunmuştur.

Çizelge 3.14. Öğrencilerin Futbol Beceri Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Top.	sd	Ort. Kareler	F	p	η^2
Ön Test-Son Test	17567,1	1	17567,1	598,806	< ,001	0,717
Ön Test-Son Test * Grup	13,0	1	13,0	0,445	0,508	0,001
Residual	1290,8	44	29,3			

$p < 0,001$

Çizelge 3.14'te deney ve kontrol gruplarının futbol uygulama beceri düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının futbol beceri düzeylerine ilişkin kurulan tekrarlı ölçümler varyans modeli % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1, 44)} = 0,4$ ve $p > ,005$). Hangi gruplar arasında

fark olduğunu tespit etmek için Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.1.15'te Tukey HSD analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğrencilerin Futbol Beceri Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları.

Gruplar Arası Farklar	Ortalama Fark	t	ptukey
Deney Ön Test – Kontrol Ön Test Farkı	3,15e-15	1,01e15	1,000
Deney Ön Test – Deney Son Test Farkı	-28,42	-18,174	< ,001
Deney Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-26,91	-10,383	< ,001
Kontrol Ön Test- Deney Son Test Farkı	-28,42	-10,768	< ,001
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-26,91	-16,477	< ,001
Deney Son Test – Kontrol Son Test Farkı	1,51	0,755	0,874

$p>0,05$

Çizelge 3.15'te deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = ,14$ ve $p>0,05$). Deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -18,17$ ve $p<,001$). Deney grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -10,39$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile deney grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -10,77$ ve $p<,001$). Kontrol grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -16,48$ ve $p<,001$). Deney grubunun son test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 0,7$ ve $p>0,05$).

Çizelge 3.16. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans f
		K	K	K	K	K	K	K	K	K	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	Beceri Düzeyinde Artış	X	X	X	X	X				X	
	Hatalı Öğrenmelerin Farkında Olmak	X	X	X	X	X		X	X		
	Becerilerini Pekiştirmek	X	X								
	Aktif Katılım								X		
	Becerilerinin Farkında Olmak								X		

Çizelge 3.16’da görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin beceri düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin beceri düzeylerine etkileri ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Becerilerimde ilerleme meydana getiriyordu, mesela futbolda yapamadığım birçok hareket vardı sizin geri bildirimleriniz sayesinde onları da yapabiliyorum artık. Futbol becerimin arttığını düşünüyorum.”

K-1

... “Yanlış yaptığım hareketleri düzelttiği gibi yapamadığım hareketleri ise yapabilmemize katkısı oldu yani becerimin arttığını söyleyebilirim.”

K-2

... “Becerimi arttığını düşünüyorum hareketleri doğru yapamadığımda düzetmeler yapmanız hareketi doğru yapmamı sağlıyordu ve becerilerimin geliştiğini düşünüyorum”.

K-3

... “Evet hocam becerimi artırdığını düşünüyorum, dediğim gibi sizin uygulamaya yaptığımız esnada geri bildirim vermeniz hatalarımı görmemi doğru hareketleri yapmamı sağladı. Eksiklerimi görmemi sağladı.” K-4

... “Çok etkilediğini düşünüyorum, biz bir hareketi yanlış yaptığımız da siz bize geri bildirim veriyorsunuz sonrasında hareketi doğru yapmış oluyoruz bu bizim için faydalı oldu.” K-6

... “Hocam ben futbolda ayak içi pası tam yapamadığım zaman sizin bana geri bildirim vermeniz beni olumlu yönde etkiledi. Ayrıca gösterdiğiniz hareketleri yanlış öğrenmekten kurtulduk. Ayrıca yanlış hareketleri tekrarlamak bizi daha fazla yanlışla götürür. Biliyormuş gibi görünüp daha büyük hatalı öğrenmelere doğru gideriz.” K-8

Çizelge 3.16’da görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim vermesinin öğrencilerin beceri düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; hatalı öğrenmelerinin farkında olduklarını, becerinde artış olduğunu, becerilerinin pekiştirmeye katkı sağladığını, derse daha aktif katıldıklarını ve becerinin farkında olmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim vermesinin öğrencinin beceri düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.17. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirme Uygulamasının Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans f
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirmenin Öğrencilerin Beceri Düzeylerine Etkileri İle İlgili Görüşleri	Beceri Düzeyinde Artış		X		X		X	X	X		5
	Beceri Düzeyinde Azalış	X									1
	Beceri Uygulamada Rehber Olmak		X								1
	Beceri Düzeyini Görebilmek			X		X					2
	Hatalı Öğrenmeleri Düzeltmek			X	X	X		X			4

Çizelge 3.17’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerin beceri düzeylerine etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan öz değerlendirmenin öğrencilerin beceri düzeyine ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Beceri değil de hocam kendimi daha iyi tanımamı sağladı, kendimi keşfetmeme yardımcı oldu.” K-9

... “Hocam öz değerlendirme formundaki uyarıları dikkate alarak kendimi ona göre ayarlıyordum eksiklerim varsa kendimi motive etmeye çalışıyordum ve doğru hareketi yapmaya özen gösteriyordum eğer yapamıyorsam bunun nedenini kendimi sorguluyordum.” K-8

... “Ayrıca öz değerlendirme formunun doğru hareketin ne olduğunu gösterdiği için oradan bakarak doğru hareketleri yapma başladım.” K-7

... “Tabi ki de etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü öz değerlendirme formlarının bizim hangi seviyede hangi katmanda olduğumuzu gösteriyor ve baştaki ile sondaki halimiz arasındaki farkı da göstermiş oluyor becerimizin arttırdığını düşünüyorum.” K-6

... “Etkiledi hocam olumlu yönde etkiledi, mesela şey... ayağımı yanlış tutuyordum vuruşlarım sert olmuyordu yeterince ama öğrendikten sonra daha etkili vurmaya başladım, şut atma, ayak içi ve top süreme gibi becerilerimde artış olduğunu söyleye bilirim.” K-4

... “Beceri düzeyimi ise hangi seviyede futbol oynadığımı ve futbola özgü becerileri ne seviyede yapı bildiğimi bana gösterdi ve kendimin gelişim düzeyini süreçte görebildim. Özellikle hatalarımı düzeltmede faydası oldu.” K-3

... “Beceri olarak ise hiç etkilediğini düşünmüyorum hatta beceri olarak düşürdüğünü de düşünüyorum. Öz değerlendirme formunda istenileni yapamadığımı görüyorum ve bunu yapamadığım için motivasyonum düşüyor.” K-1

Çizelge 3.17’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilere uygulanan öz değerlendirmenin öğrencilerin beceri düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; beceri uygulamalarını rehber olduğunu, becerilerinde artış olduğunu, beceri düzeylerini göre bildiklerini, hatalı öğrenmelerini düzelttiklerini ve bazı öğrencilerin ise beceri düzeylerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öz değerlendirmenin öğrencilerin beceri düzeylerine olumlu katkı sağladığı bazı öğrencileri ise becerilerine katkı sağlamadığı söylenebilir.

Çizelge 3.18. Öğrencilerin Tutum Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Grup	Ön Test-Son Test	Ort,	Ss	%95 Güven Aralığı	
				Alt Limit	Üst Limit
Deney	Ön Test	129	4,18	121	137
	Son Test	131	4,96	121	141
Kontrol	Ön Test	133	4,36	124	142
	Son Test	136	5,18	126	147

Çizelge 3.18’de deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney grubunun ön test puanları $129 \pm 24,18$ iken son test puanlarının $131 \pm 4,96$ olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön test puanları $133 \pm 4,36$ iken son test puanlarının $136 \pm 5,18$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında 4’lük fark bulunmuştur. Son test puanlarında ise 5’lik fark bulunmuştur.

Çizelge 3.19. Öğrencilerin Tutum Düzeylerine İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.

	Kareler Top.	sd	Ort. Kareler	F	p	η^2
Ön Test-Son Test	160,02	1	160,02	0,52640	0,472	0,004
Ön Test-Son Test * Grup	1,15	1	1,15	0,00377	0,951	0,000
Residual	13375,21	44	303,98			

$p > ,005$

Çizelge 3.19’da deney ve kontrol gruplarının tutum düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum düzeylerine ilişkin kurulan tekrarlı ölçümler varyans modeli % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1, 44)} = 0,003$ ve $p > ,005$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.1.20’de Tukey HSD analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.20. Öğrencilerin Tutum Düzeylerinin Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Ön Test Son Test Karşılaştırılmasına Yönelik Tukey HSD Analizi Sonuçları.

Gruplar Arası Farklar	Ortalama fark	t	ptukey
Deney Ön Test – Kontrol Ön Test Farkı	-4,27	-0,708	0,894
Deney Ön Test – Deney Son Test Farkı	-2,42	-0,480	0,963
Deney Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-7,14	-1,073	0,708
Kontrol Ön Test- Deney Son Test Farkı	1,86	0,281	0,992
Kontrol Ön Test – Kontrol Son Test Farkı	-2,86	-0,545	0,947
Deney Son Test – Kontrol Son Test Farkı	-4,72	-0,658	0,912

Çizelge 3.20’de deney grubunun ve kontrol grubunun ön testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -0,7$ ve $p > 0,05$). Deney grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -2,4$ ve $p > 0,05$). Deney grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -712$ ve $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön test puanı ile deney grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -1,9$ ve $p > 0,05$). Kontrol grubunun ön test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -2,9$ ve $p > 0,05$). Deney grubunun son test puanı ile kontrol grubunun son test puanı arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -4,7$ ve $p > 0,05$).

Çizelge 3.21. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim Vermesinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans f
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öğretmenin Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirimin Vermesinin Öğrencilerin Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri	Motivasyonda Artış	X	X			X			X	X	
	Motivasyonda Azalış	X			X						
	Olumlu Tutum		X	X		X			X	X	
	Diğer Derslere Odaklanma		X								
	Streste Azalma					X					
	İletişim		X							X	

Çizelge 3.21’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin tutumlarına etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirimin vermesinin öğrencilerin derse olan tutumlarına etkileri ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

... “Zaten beden eğitimi dersini çok seviyordum hocam bunlarla birlikte derse karşı sevgim ve ilgim daha da arttı.” K-9

... “Hocam geri bildirim verirken bunun sıklığını güzel ayarladınız eğer çok fazla uyarı düzeltme ve geri bildirim verseydiniz bu sıkıcı olurdu ve uygulama yapmaya fırsat bulmazdık. Ek olarak geri bildirim vermeniz ve benimle ilgilenmeniz açıkçası hoşuma gitti. Daha önce bu şekilde beden eğitimi ve spor dersi işlememiştik hem eksiklerimizi düzelttik hem de spor adına kendimize bir şeyler kattık. Bu yüzden beni olumlu yönde etkiledi ve derslerden keyif aldım.” K-8

... “Beden eğitimi dersini her zaman sevdiğim için tutum olarak tutum olarak bende herhangi bir değişiklik meydana getirmedim.” K-7

... “Etkiledi hocam ama nasıl desem duygusal olarak beni olumsuz etkiledi şu şekilde bazen hareketleri doğru yapamadığımı sizin tarafınızdan geri bildirim verildikçe bazen stres oluyordum becerilerim yeterli değil galiba şeklinde beni bazen olumsuz duygulara sokuyordu.” K-4

... “Şöyle aynı şekilde sporu sevip sevmemenizle alakalı mesela voleybolda dönüt vermeniz benim için çok iyi oldu hatalarımı bana söylemeniz beni geliştirdi fakat futbolda ise bana geri bildirim vermeniz bana daha ters geldi daha sevmemeye başladım bende olumsuz etki

oluşturdu. Sevdiğim bir branştan geri bildirim almak hoşuma giderken sevmediğim branştan geri bildirim almak hoşuma gitmedi.” K-1

Çizelge 3.21’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim vermesinin öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; olumlu tutum geliştirdiklerini, diğer derslere daha iyi odaklandıklarını, streslerinde azalma olduğunu, motivasyonlarında artış meydana geldiğini, arkadaşları ve öğretmeni ile iletişimin arttığını ve hoşlanmadıkları veya becerilerinin zayıf olduğunu düşündükleri spor branşlarında ise motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlayan geri bildirim vermesinin öğrencilerin derse olan tutumlarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.22. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirmenin Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı							Frekans F
		K1	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Öz Değerlendirmenin Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkileri İle İlgili Görüşleri	Motivasyonda Artış		X	X	X	X	X		
	Motivasyonda Azalış	X							
	Kaygıda Artış		X						
	Olumlu Tutum	X	X		X			X	
	Nötr Tutum		X		X				
	Öğrenme Eksiklerini Sorgulamak						X		
	Kendini Keşfetmek							X	

Çizelge 3.22’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkileri ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan öz değerlendirmenin öğrencilerin derse olan tutumlarına ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “Bence İyi etkiliyor ama yine dediğim gibi kötü etkilediği zamanlarda oluyor. Sevdiğim branşlar için olumlu etki oluştururken sevmediğim branşlarda kötü etkiliyor.” K-1

... “Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Beklentilerin neler olduğunu formlarda gördükçe stresim azaldı rahatladığımı hissettim bu da derse karşı sevgimi artırdı.” K-2

... “Kendi özelimde konuşmak gerekirse bazı beceri tam olarak yerine getiremediğim için bazen kaygılanabiliyordum ama genel olarak da futbolda ve voleybolda becerilerimin geliştiğini görmek beni motive ediyordu mutlu oluyordum derse karşı olan ilgim artıyordu.” K-3

... “Yani hocam pek olumlu yönde etkilemedi şey... Aslında hocam beni ne olumlu ne de olumsuz yönde etkili olduğunu düşünmüyorum. Yani derse karşı olan tutumunda bir etkisinin olmadığını düşünüyorum”. K-4

... “Beden eğitimi ve spor dersine karşı daha istekli hale geldiğimi mutlu bir şekilde derse katılmamı sağladı. Öz değerlendirmenin beni motive ettiğini düşünüyorum çünkü ilerledikçe hareketleri daha iyi yapabildiğimi gördüm öz değerlendirme beni daha motive etti”. K-5

... “Olumlu yönde etkiledi diyebilirim. Farklı bir uygulamaydı o yüzden heyecan uyandırdı eksiklerimi görüp düzeltmeye çalışmama yardımcı olduğu için derse daha istekli olarak katıldım”. K-7

... “Beden eğitimi daha çok sevmemi sağladı, beden eğitimi dersinden önceki derslerde şu duygular oluyordu bir an önce ders bitse de beden eğitimi dersine gitsek voleybol oynasak diye düşündüm”. K-9

Çizelge 3.22’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan öz değerlendirmenin öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde; kendileri keşfettiklerini, motivasyonlarında artış meydana geldiğini,

olumlu tutum sergilediklerini, öğrenme eksiklerini sorguladıklarını, bazı öğrencilerin motivasyonlarına olumsuz etki oluşturduğunu, bazı öğrencilerin ise kaygılandığını ve bazı öğrencileri ise olumlu ya da olumsuz etkilemediğini dile getirmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan öz değerlendirmenin öğrencilerin derse olan tutumlarına olumlu katkı sağladığı bazı öğrencileri ise herhangi bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Çizelge 3.23. Öğrenci İle Diyalog Niteliğinin Arttırılması / Başarı Kriterlerinin Öğrencilerle Birlikte Oluşturulmasının Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkisi İle İlgili Görüşleri.

Kategori	Kodlar	Katılımcı									Frekans F
		K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	
Başarı Kriterlerinin Öğrencilerle Birlikte Oluşturulmasının Öğrencilerin Derse Olan Tutumlarına Etkisi İle İlgili Görüşleri.	Motivasyonda Artış	X			X	X			X		4
	Sorumluluk Bilinci Gelişti	X				X					2
	Değerli Hissettirdi	X			X	X			X	X	5
	İletişim						X	X		X	3
	Öz Güven									X	1
	Adil Olma							X			1

Çizelge 3.23'te görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğretmen öğrenci iş birliği ile hazırlanmasının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisi ile ilgili görüşleri belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğretmen öğrenci iş birliği ile hazırlanmasının öğrencilerin derse olan tutumlarına etkisi ile ilgili görüşlerine ilişkin kategoriye göre öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

... “ Bu beni değerli hissettirdi, aynı zaman da bir şeylerde söz sahibi olmak daha da etkiliyor beden eğitimi dersini daha çok sevdirdi. Bir sorumluluk aldığımı düşünüyorum yine buda beden eğitimi dersini bana sevdirdi”. K-1

... “ Öncelikli olarak sizin fikirlerimizi sormanız iyi bir şey yani çoğu öğretmen bunu yapmıyor mesela bizimle çok ilgilendiniz ve ortak kararlar vermemiz beni olumlu yönde etkiledi. Ayrıca fikirlerimin değerli olduğunu hissettim ve mutlu oldum”. K-4

... “ Bir birey olarak bana kendimi değerli hissettirdi bir sorumluluk bilinci oluşturdu. Bende olumlu etkiler ortaya koydu beden eğitimi dersine olan isteğimi daha yoğunlaştırdı yaptığım işi daha iyi yapmamı sağladı”. K-5

... “ Fikirlerimizi almanız bizimle iletişime geçmeniz hoşuma gitti buda derslere daha aktif katılmamı becerilerimin de olumlu yönde arttırdığını söyleyebilirim”. K-6

... “ hocamızın bizim fikirlerimizi sorması iyi bir şey oldu. Yani herkesin yeteneği farklı becerileri farklı başarı ölçütlerine birlikte karar vermek daha adil oldu”. K-7

... “ Diğer derslerde yapamadığımız bir şeydi kendimi daha ayrıcalıklı hissettim motivasyonumu arttırdı, kendimi gayet iyi hissettim gayet güzel bir deneyimdi ve beni öğrenmeye teşvik etti”. K-8

... “ Tabi ki hocam bu durum beni etkiledi sizinle birlikte konuşarak karar vermemiz sizle iletişimimi arttırdı ve beni olumlu yönde etkiledi. Fiziklerimi değer verildiğini düşündüm çünkü bunları siz kendiniz de yapabiliydiniz ama bize değer verdiğinizizi gösterdiniz ve bu bizim öz güvenimizi artırdı”. K-9

Çizelge 3.23’te görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının öğrencilerin derse olan tutumlarına ile ilgili görüşleri incelendiğinde; sorumluluk bilincinin geliştiğini, kendilerini değerli hissettiklerini, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimin geliştiğini ve öz

güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Nitel bulgular sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan başarı kriterlerinin öğrencilerle birlikte oluşturulmasının öğrencilerin derse olan tutumlarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.



4. TARTIŞMA

Spor eğitimi literatüründe son dönemde biçimlendirici değerlendirmeye olan ilgide ciddi bir artış görülmektedir (Allen ve ark., 2022; Chng ve Lund, 2018; Chng ve Lund, 2021; Hay ve ark., 2015; Hay ve Penney, 2009; Kılıçarslan ve Baş, 2020; Kim ve Lee, 2022; Kniffin ve Baert, 2015; Leirhaug ve Annerstedtb, 2016; Lopez-Pastor ve ark., 2013; Macdonald, 2011; MacPhail ve Halbert, 2010; Thompson ve Panney, 2017; Tolgfors, 2018). Artan ilginin sebebi yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrenci öğrenmelerine odaklanması, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif tutmak ve öğrenci değerlendirilirken de öğrenmeye devam etmesinin sağlanmasıdır. Ayrıca değerlendirme, özellikle konunun incelenebilir biçimlerinin ilk kez 1970'ler de İngiltere'de ortaokullarda ortaya çıkmasından bu yana, beden eğitimcilerinin son 40 yılda uğraşmak zorunda kaldığı en sıkıntılı konulardan biridir (Lopez-Pastor ve ark., 2013). Öğrencilerin öğrenmesi ön plana alındığında, beden eğitimi ve spor dersinin etkili ve kaliteli olması için temel boyutlardan birisi de değerlendirmedir (Leirhaug ve Annerstedtb, 2016). Alanyazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan değerlendirmenin yeteri kadar etkili olmadığı vurgulanmaktadır (Cengiz ve Yaykın, 2021; Goss ve ark., 2022; Hodges ve ark., 2022; Özgül ve Kangalgil, 2018; Şirin ve ark., 2009; Redelius ve Hay, 2012; Yılmaz ve Gündüz, 2008). Bu konuda Thompson ve Panney (2017) ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin, değerlendirme okuryazarlığı çerçevesinin anlama, uygulama, yorumlama ve eleştirel katılım unsurlarıyla ilgilendikleri vurgulamıştır. Ayrıca değerlendirme uygulamaları, öğretim uygulamalarının içerisinde olduğu bilirse de, esas olarak yüzeysel olarak ele alındığını dile getirmiştir. Thompson ve Panney (2017) elde ettiği bulgular neticesinde, değerlendirme hakkındaki bilgi eksikliklerini, sorumluluk ve performans odaklanmayı ve değerlendirmede ölçülülük ve öğrenci katılımı eksikliğini vurgulamıştır. Ayrıca Kılıçarslan ve Baş, (2020)'ın çalışmasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zaman kavramı ve uygulananın zorluğundan dolayı ölçme ve değerlendirmeye yeteri kadar önem vermediklerini dile getirmişlerdir. Haycock ve Smith (2010) İngiltere'de 12 ortaokul beden eğitimi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yaptığı çalışmasında, engelli bireylerin nasıl

değerlendirildiği ve öğretmenlerin bu öğrencileri diğer gençlerle aynı şekilde değerlendirmeleri için üzerlerindeki kısıtlamaları nasıl yönettiklerini incelemiştir. Çalışmasından elde ettiği bulgular ise öğretmenlerin bazı engelli öğrencilere abartılı veya cömert notlar verme eğiliminde olduğu, çünkü genellikle öğrencilerden beklenen standartlara ulaşamadığını belirtmiştir.

Kim ve Lee (2022) ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, öğrencilik yaptıkları dönemdeki değerlendirme tecrübelerini mevcut öğretmenlik dönemleri ile karşılaştıran çalışmayı ele almıştır. Kim ve Lee (2022)'nin elde ettiği bulgular, katılımcıların değerlendirilen geçmiş deneyimlerini yansıttıklarını ve böylece değerlendirmeler yaparken eski öğretmenlerinin eylemlerini körü körüne tekrarladıklarını belirtmiştir. Dahası Tolgfors (2018) ise eğitim aldıkları öğretmenlerinin uygulamalarını tekrarlayan mevcut öğretmenler genellikle öğrencileri ölçmeye ve not vermeye odaklanır, bu nedenle onlara beden eğitimi değerlendirmesinin farklı versiyonlarının üretebileceği çeşitli beden eğitimi öğrenme fırsatları sağlamada başarısız olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmedikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile derslerini işlediklerini belirlenmiştir (Yıldız ve Yıldız, 2019). Ayrıca Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaparken yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve değerlendirmenin etkili yapılamadığını dile getirdikleri çalışmalarda mevcuttur (Şirinkan ve Erciş, 2009; Özgül ve Kangalgil, 2018; Cengiz ve Yaykın, 2021; Şirin ve ark., 2009; Redelius ve Hay, 2012; Yılmaz ve Gündüz, 2008; Hodges ve ark., 2022; Goss ve ark., 2022).

Bu bağlamda literatürde vurgu yapılan ve yapılandırmacı eğitim anlayışını yansıtan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile beden eğitimi ve spor dersi işlenerek öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini, elde ettiğimiz bulgular ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Çizelge 3.1 ve Çizelge 3.4 incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol ve futbol bilgi

düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak farkın hangi gruptan kaynaklandığı Çizelge 3.3 ve Çizelge 3.6 incelendiğinde deney grubu son test puanları lehine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde işlenen futbol ve voleybol spor branşlarının bilgi boyutuna etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular (Çizelge 3.7, Çizelge 3.8 ve Çizelge 3.9) incelendiğinde nicel verileri destekler niteliktedir. Öğrencilerin görüşleri arasında; biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bilgilerini arttırdığı, bilgilerinin kalıcı hale getirdiği, dersin hedeflerinden haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle nitel ve nicel bulgular birlikte yorumlandığında birbirini destekler niteliktedir ve biçimlendirici değerlendirme uygulamaları işlenen beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik oyun kural bilgilerine ve teorik bilgilere olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Çizelge 3.10 ve Çizelge 3.13 incelendiğinde ise beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol ve futbol beceri düzeyine deney grubu lehine son test puan artışı olmasına rağmen bu puan artışı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmanın nitel boyutunda ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının beden eğitimi ve spor dersinde işlenen futbol ve voleybol spor branşlarının öğrencilerin becerine etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Çizelge 3.16, Çizelge 3.17, Çizelge 3.18 ve Çizelge 3.19'da görülmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde; öğrenciler becerilerinin ve hatalı öğrenmelerinin farkına vardıklarını, derse aktif katılım sağladıklarını, becerilerinin arttığını bazı öğrencilerin ise becerilerine kısmi katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle nitel ve nicel bulgular birlikte yorumlandığında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin beden eğitimine yönelik becerilerinde kısmi katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslerinde öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğrendikleri becerileri uygulayabilecekleri alanın olmaması, sınıfların kalabalık olması, spor ekipmanların ve ders süresinin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Demirhan ve ark., 2014; Eraslan ve Hacıcaferoğlu 2015; Karataş, 2021; Kul ve Hergüner, 2018; Taşmektepligil ve ark., 2006). Eğitim programlarında

beden eğitimi ve spor derslerine ayrılan süre, yasa koyucular tarafından belirlendiği için bir beden eğitimi öğretmenine düşen görev, mevcut ders saatini etkili kullanarak ve doğru yolu izleyerek öğrencileri dersin kazanımlarına ulaştırmaya çalışmak olmalıdır (Esen ve Mirzeoğlu, 2018). Ayrıca beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilere fiziksel aktivitede yaşam boyu katılımcı olmaları için gerekli becerileri geliştirme fırsatları sağlar. Beden eğitimi öğretmenleri ders süresini verimli kullanırlarsa, motor becerilerin gelişmesinden ve hareketten alınan zevkin artma olasılığı vardır. Motor becerilerinin gelişimi yoluyla bireylerin ne tür fiziksel aktiviteden hoşlandıklarını ve okul sorası yaşamlarında hangi aktivitelere katılmaya devam edeceklerini keşfedeceklerdir (Schedlin, 2012). Buradan hareketle küçük çocukların, yüksek düzeyde akademik öğrenme süresini teşvik eden lokomotor (koşma, zıplama, atlama), nonlokomotor (bükme, döndürme) ve manipülatif beceriler (yakalama, fırlatma, vurma) dâhil olmak üzere çeşitli motor becerilerle tanıştırılması gerekir. Beden eğitiminde akademik öğrenme süresi, bir öğrencinin yüksek başarı oranı sağlayan motora uygun aktivitede harcadığı beden eğitimi dersinde geçen süre olarak tanımlanır (Siedentop ve Tannehill, 2000). Motor becerilere uygun katılım düzeyi ne kadar yüksek olursa, başarı düzeyi de o kadar yüksek olur. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerini, öğrencilerin zamanlarının çoğunu motora uygun becerilerle başarılı bir şekilde geçirmeleri için geliştirmeleri gerekir (Aki ve ark., 2007; Derri ve ark., 2008). Bu bağlamda araştırmada uygulamanın her iki branş için 7 şer hafta ile sınırlı kalması, akademik öğrenme süresini etkileyerek öğrencilerin beceri düzeylerine etkisinin kısmi olması ile sonuçlanmış olabilir. Deneysel sürecin 1 eğitim öğretim yılı boyunca veya daha uzun sürelerde uygulanması beden eğitimi ve spor dersinde özellikle kazandırılmak istenen psikomotor becerilere daha olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Mevcut çalışmamızın nicel ve nitel bulguları dikkate alındığında biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beceri çıktılarına etkisinin kısmi düzeyde olması öğrencilere akademik öğrenme sürelerini tamamlayacak fırsat ve imkânların sağlanamamasından kaynaklanmış olabilir. Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve derste kullanılan malzemenin yetersiz olması öğrencilere kazandırılmak istenen psikomotor becerilerin yetersiz kalmasında ki sebepler arasında yer alabilir. Buradan hareketle biçimlendirici değerlendirmenin beden eğitimi ve spor dersi beceri çıktısına daha

olumlu katkı sağlayabilmesi için eğitim öğretim yılı boyunca bu uygulamanın devam etmesi, yeterli spor malzemelerinin sağlanarak öğrencilerin akademik öğrenme süresini tamamlayacak şekilde derslerde daha aktif tutmaya çalışılması gerekmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme literatürü incelendiğinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının derslerin akademik başarılarına, bilgi ve becerilerine katkı sağlayan birçok çalışma görülmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde sonuçları itibari ile bizim çalışmamızla benzerlik veya farklılık gösteren çalışmalar görülmektedir.

Marmeleira ve ark., (2020)'nın yapmış olduğu çalışmasında, değerlendirmenin kalitesini, öğretmenlerin değerlendirmenin işlevlerine ilişkin görüşlerini, değerlendirmenin öğrenme hedefleriyle uyumunu ve Hollanda'daki ortaöğretim beden eğitimi alanındaki gerçek değerlendirme uygulamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmasından elde ettiği bulgular sonucunda, Hollanda beden eğitimi ve spor derslerindeki değerlendirmeyi orta kalite olarak belirtmiştir. Dahası beden eğitimi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeyi önemli bulduklarını, ancak değerlendirme uygulamalarının genel olarak bu görüşle uyumlu olmadığını göstermektedir. Ayrıca, amaçlanan öğrenme çıktıları ile gerçekte neyin değer verildiği ve değerlendirildiği arasında bir uyum eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle mevcut çalışmamızda biçimlendirici değerlendirmenin beden eğitimi ve spor dersinin öğrenme çıktılarına olumlu katkıları göz önünde alındığında biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Arnold (2022), 75 çalışmayı inceleyerek kapsamlı literatür araştırması çalışmasında beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci deneyimlerini incelemiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin temel öğelerinden olan; öğrenci öğrenmesine katkı sağlayan geri bildirim üzerine daha fazla bulgu söz konusu iken öğrenme hedefleri ve başarı kriterlerine ilişkin öğrenci deneyimleri hakkında en az bilginin olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin daha üretken duygusal tepkiler ürettiği ve öğretmenleri ve akranları ile hareket etmeye ve onlarla etkileşime girmeye daha istekli olduklarını dile getirmiştir. Bu eylemler ve etkileşimler, biçimlendirici değerlendirmenin uygulamalarıyla daha güçlü bilgi ve yakınlık geliştirmiş ve bu da değerlendirme olarak öğrenci deneyimini geliştirmiştir. Öğrenciler, biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri geliştirmedeki rolünü kabul ettikleri ve geri bildirim uygulamaları ile akran ve öz değerlendirme hakkında içgörü sağlandıklarını belirtmiştir.

Chng ve Lund (2019), yaptığı deneysel çalışmasında beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile ders işlemiş ve öğrencilerin deney grubu lehine daha %10 daha yüksek puanlara sahip olduğunu fakat bu puan farkının istatistiksel anlamlı olmadığını vurgulamıştır. Bu çalışma mevcut çalışmamızın biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin becerilerine etkisi sonucu itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Ni Chroinin ve Cosgrave (2013)'nin ilköğretim beden eğitiminde beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına bakış açılarını ve deneyimlerini incelemiştir. Sonuç olarak, değerlendirme stratejilerinin kullanılması, beden eğitiminde öğretme ve öğrenmenin kalitesini artırdığını ve öğretmenlerin ve öğrencilerin beden eğitimi algılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin bilgi çıktılarına olumlu katkısı ve beceri çıktılarına olumlu ama kısmi katkısı dikkate alındığında bu çalışma mevcut çalışmamızın sonuçları itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Hall ve ark., (2017) beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan değerlendirme yetersiz olmasına rağmen öğrencilerin performans ve becerilerinde büyük etkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışma sonuçları itibari ile bizim çalışmamızla kısmi benzerlik gösterir niteliktedir.

Chan ve ark., (2019)'na göre biçimlendirici değerlendirme stratejileri, beden eğitimi sınıflarında öğrencilerin temel hareket becerilerini artırmak ve öğretmen desteği algılarını geliştirmek için etkili görünmektedir. Temel hareket becerileri ile biçimlendirici değerlendirme birlikte ele alındığında, mevcut çalışmadaki bulgular, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi ve kişisel gelişimi vurgulamasının ilkökul çocuklarının temel hareket becerileri yeterliliğini önemli ölçüde iyileştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğrenme beklentilerinin paylaşılması, öğrencilerin öğretmen desteğine ilişkin algılarını güçlendirdiğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmamız, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik beceri puanlarında artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olmaması bakımından mevcut çalışmamızla bu çalışma kısmi benzerlik göstermektedir.

Gedikli (2018), 7. sınıf öğrencilerine fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme kullanarak dersleri işlemiş ve öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerine etkisini karma yöntem (nicel bölümde kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen, nitel bölümde durum çalışması, N: 37) kullanarak araştırmıştır. Araştırmasından elde ettiği bulgular neticesinde öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerinde deney grubu lehine anlamlı olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Unaş (2021), 7. Sınıf ortaokul öğrencilerine fen eğitimi için uyguladığı biçimlendirici değerlendirmenin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini karma yöntem (nitel bölümde yarı deneysel desen, nitel bölümde durum çalışması N:48) kullanarak araştırmıştır. Araştırmasın da uyguladığı deneysel desen sonrasında elde edilen bulgularda öğrenciler, konularla ilgili formülleştirme yaparken öğretmen desteği ile değil bireysel olarak yaptıkları, eski bilgilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşabildiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi bilişsel stratejileri kullanma becerilerinde artış olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

İsmail ve ark., (2022)'nin çalışmasında İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik motivasyonları, öğrenmeye karşı tutumları, sınav kaygıları ve öz düzenleme becerileri üzerinde biçimlendirici değerlendirmeler uygulamanın olumlu etkilerini olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için sınıflarında biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmaları şiddetle tavsiye edilir. Biçimlendirici değerlendirmeyi kullanmak, öğretmenlerin öğretimi sonuçlara göre değiştirmesine olanak tanır; sonuç olarak, değişiklikler ve iyileştirmeler yapmak, öğrencilerin öğrenmesi için anında faydalar sağlayabildiğini belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Carrillo-Lopez ve Hortigüela-Alcala (2022) beden eğitimi öğretmenin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını kullanarak öğrencilerin kilo durumu ve diyet kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamasının, kilo durumu veya diyet kalitesi arasında ilişkili görünmediğini belirtmişlerdir.

Kültür (2021)'ün 10. Sınıf öğrencilerine biçimlendirici değerlendirme kullanarak matematik ders başarılarına ve tutumlarına etkisini karma yöntem (nicel bölümde, ön test son test kontrol gruplu iki faktörlü yarı deneysel desen, nitel bölümde ise durum çalışması, N: 51) kullanarak araştırmıştır. Araştırmanın deneysel işlem sonrasında elde edilen bulgular öğrencilerin matematik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı artış meydana getirdiği fakat öğrenmenin kalıcılığına etkisinin anlamlı olmadığını belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Köksalan (2019), 10. sınıf öğrencilerine sorgulamaya dayalı öğretimde kullanılan biçimlendirici değerlendirmenin fizik dersine yönelik kavramsal öğrenmelerine ve tutumlarına etkisini karma yöntem (nicel bölümde, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel bölümde ise durum çalışması, N: 51) kullanarak araştırmıştır. Araştırmanın deneysel işlem sonrasında elde edilen bulgular

öğrencilerin fizik dersine yönelik kavramsal öğrenmelerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Ozan (2017) 5. sınıf öğrencilerine biçimlendirici değerlendirme kullanarak akademik başarılarına, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisini karma yöntem (nicel bölümde ön test son test yarı deneysel desen, nitel bölümde durum çalışması, N:45) kullanarak araştırmıştır. Araştırmasında elde ettiği bulgular sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında önemli ölçüde artış meydana getirdiğini dile getirmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi ve tutum boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Solgun Günel (2014)'un biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse katılımın üzerine etkisini incelediği çalışmasında, elde ettiği bulgular neticesinde derse katılımı olumlu yönde artırdığını belirtmiştir.

Sönmez ve Çetinkaya (2022)'ın yarı deneysel desen (N:50) uyguladığı çalışmasında, biçimlendirici değerlendirmenin okuma yazma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucu olarak biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Aydın ve ark., (2016)'ın süreç değerlendirme (formative assessment) yöntemi 7. sınıf “güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi” ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığını arttırdığı belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın öğrencilerin öğrenme çıktısı olan bilgi boyutuna etkisi itibari ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Tekin (2010)'in biçimlendirici değerlendirmenin matematik eğitime etkisini incelediği çalışmasında, biçimlendirici değerlendirmenin başarısına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda stratejik bir şekilde tasarlanmış biçimlendirici değerlendirme öğrenci başarısına olumlu katkı sağlamada öğretmenler için en güçlü araçlardan biri olabilir (Stiggins ve DuFour, 2009). Stiggins ve DuFour (2009) her düzeyde verimli bir şekilde çalışacak dengeli ve etkili bir değerlendirme sistemi oluşturmak için dört temel koşulun karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Bu koşullar; Öğrenme hedeflerini netleştirmek, standartlara dayalı öğretim taahhüt etmek, Yüksek kaliteli değerlendirme yapmak, etkili iletişime geçmektir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin kavram yanlışları bulunan öğrencileri tespit etmede yardımcı olur. Dolayısı ile öğretmenlerin, öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmesi ile birlikte öğretimi geliştirmeye katkı sağlamış olur (Shute, 2008). Bu çalışma mevcut çalışmamızın biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin bilgi çıktısına etkisi bakımından benzerlik göstermektedir.

Orosova ve ark. (2022)'ı ortaokul kimya öğretimi sürecinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin kimya öğretimine etkisini yarı deneysel desen kullanarak araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları; biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin kavramsal anlamalarının ($p<0.05$) sadece alt düzey bilişsel süreçlerde (hatırlama, anlama) değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçlerde de (uygulama) gelişimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin bilgi çıktısına etkisi bakımından benzerlik göstermektedir.

Diallo ve ark., (2022)'ın Gineli ortaokul öğrencilerinin akademik performansını artırmada biçimlendirici değerlendirmenin rolünü incelemiştir. Araştırmaya toplam 96 öğretmen, 36 eğitim koçu ve 180 öğrenciden oluşan rastgele örneklem katılmıştır. Sonuç olarak, mevcut biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencinin hataları tespit etmesine ve bunları düzeltmenin yollarını keşfetmesine yardımcı olan etkili geri bildirim yol açmadığını belirtmiştir.

Karaman (2021)'in biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci öğrenmesine etkisini incelediği meta analiz çalışmasında, deneysel veya yarı deneysel desenler kullanma ve öğrenme çıktılarını ölçme gibi belirtilen kriterleri karşılayan 47 etki büyüklüğüne sahip 32 çalışma, meta-analitik inceleme yönteminde son analiz olarak dâhil edildi. Araştırmanın genel ortalama etki büyüklüğü .72 olarak belirtilmiştir (SE= .07, $p < .05$). Kingston ve Nash (2011)'in biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ele aldığı meta analiz çalışmasında, 300 araştırma içerisinde uygun olan 13 çalışmanın etki büyüklüğüne bakmıştır. Sonuç olarak biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde Fuchs ve Fuchs (1986)'in biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarını incelediği meta analiz çalışmasında 21 çalışmayı ele almış ve ortalama ,70 etki büyüklüğü ile biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığını belirtmiştir. Bu meta analiz çalışmaların sonucunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci öğrenimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu meta analiz çalışmaları beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum gibi öğrenme çıktılarına etkisini incelediğimiz çalışmamızın nitel ve nicel sonuçları dikkate alındığında benzerlik gösterir niteliktedir.

Öte taraftan bazı araştırmacılar biçimlendirici değerlendirmeyi çalışmalarına eleştirel bir gözle bakmış ve literatürdeki araştırmaların yeteri kadar güçlü deliller sunmadığını belirtmişlerdir. Bennett (2011)'in eleştirel bir bakış açısı ile biçimlendirici değerlendirmede birbiri ile ilişkili altı konuyu ele almıştır. Konular, biçimlendirici değerlendirmenin tanımı, etkinliği için yaygın olarak öne sürülen iddialar, kavramsallaştırmasında alanla ilgili hususlara verilen sınırlı dikkat, bu kavramsallaştırmada ölçüm ilkelerinin yetersiz temsil edilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin gerektirdiği öğretmen destek talepleri ve daha büyük eğitim sisteminin etkisi ile ilgilidir. Araştırmalar, biçimlendirici değerlendirme ile ilişkili genel uygulamaların öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini öne sürse de mevcut tanımlar, etkilerin bir uygulamadan ve öğrenci nüfusundan diğerine büyük ölçüde değişmesi beklenen çok çeşitli uygulamaları kabul etmektedir. Son olarak, biçimlendirici

yaklaşımların, öğrenmeyi kolaylaştırmak için tüm bileşenlerin birlikte çalıştığı kapsamlı bir sistemin parçası olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Briggs ve ark., (2012)'ın ise yapmış olduğu meta analiz çalışmasında Kingston ve Nash (2011)'ın incelemeleri sonucunda elde ettiği sonuçlarını kendi çalışmaları ile de desteklediğini belirtmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirmeyi ele alan meta analiz çalışmalarında aday çalışmaları filtrelemek için kullanılan dâhil etme kriterlerinin geçerliliği tam olarak belirlenmemiştir ve bu kriterlerin tutarlı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı net değildir. Farklı bir çalışma örneğinden etki büyüklükleri kullanılmışsa, biçimlendirici değerlendirme müdahalelerinin ortalama etkisinin ,20'den önemli ölçüde daha düşük veya daha yüksek olduğunu bulmak olasıdır. Bu konuları Kingston ve Nash (2011)'ın incelemesi bağlamında inceledikten sonra, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında önemli bir belirsizliğin devam ettiği belirtilmiştir.

Dunn ve Mulvenon (2009) ise yapmış olduğu çalışmada biçimlendirici değerlendirmenin önemli olduğunu fakat bu konuyu ele alan çalışmaların daha güçlü deliller sunması gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle, biçimlendirici değerlendirmeden en çok yararlanabilecek grubu, düşük performans gösteren öğrencileri grupları olduğu bu noktada ise sınırlı çalışmanın olduğunu dile getirmiştir.

Filsecker ve Kerres (2012) ilk olarak biçimlendirici değerlendirmeyle ilgili temel kavramları ortaya koymaya çalışmış sonrasında eğitimsel değerlendirme alanının paradigmasını tanımlamış ve önerdikleri farklı tanımları özetlemiştir. Sonuç olarak çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin sınırlı deneysel kanıt olduğunu belirtmiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme literatürü incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmenin başarıya etkisinin olmadığı veya negatif yönlü ilişkilerin olduğu çalışmalarda mevcuttur. Leirhaug (2016) beden eğitimi ve spor dersindeki öğrencilerin notları ile biçimlendirici değerlendirme deneyimleri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme deneyimleri yüksek olan öğrencilerin notları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Bu ilişki minimal de olsa literatürün genel kabulünün tersini göstermektedir. Bu çalışma bizim çalışmamızın sonuçları itibari ile zıtlık gösterir niteliktedir.

Collins (2012)'in biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısına etkisini incelediği doktora tezinde karma desen kullanarak araştırma sorusunu incelemiştir. Araştırmadan elde ettiği bulgular istatistiksel olarak anlamlı sonuç olmamasına rağmen, hesaplanan etki büyüklükleri, öğrenme süreci için değerlendirmenin öğrencilerin başarısındaki artış üzerindeki faydasını destekleyebilecek yeterli pratik önem potansiyelini gösterdiğini belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik becerilerine etkisi bakımından benzerlik gösterir niteliktedir.

Tuominen (2008) ise bizim çalışmamızla benzer sonuç elde etmiş ve biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırmadığını belirtmiş ve bu durumu bizim de vurguladığımız gibi çalışmanın kısa süreli olmasına ve öğretmenlerin uygulama esnasındaki çeşitliliğe bağlamıştır.

Yin ve ark. (2022), 29 lisans öğrencisini araştırma grubu olarak belirlemiş ve biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin İngilizce dil becerilerini ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin değerlendirme performansını bağlam içinde incelemek, bunun öğrenci gelişimi üzerindeki etkisini değerlendirmek üzerine çalışmayı yürütmüştür. Elde ettiği bulgular neticesinde öğrencilerin öğrenmesi için biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden bir tanesi olan akran öğreniminin etkili olduğu ve dil becerisine katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Öte taraftan Yin ve ark. (2022)'ı biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci deneyimi, öğrencilerin bilgilerini artırmaya ve öğrencileri geliştirmekte olan disiplin uzmanları olarak konumlandırmaya odaklanan öğretmen uygulamasındaki değişikliklere duyarlı olduğunu dile getirmiştir. Chappuis ve

Stiggins (2002) ise öz değerlendirme becerileri, çoğu öğrencinin kavrayışı ve yetenekleri dâhilindedir. Öğrenciler kendilerini düzenli olarak değerlendirdiklerinde kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alırlar (Shepard, 2001). Eğitimli öğretmenlerin ellerinde, biçimlendirici değerlendirme, öğrenmeye olan güveni besler. Öğrencilere kendi ilerlemelerini izleme ve başkalarına iletme fırsatları sağlar. Eğitimciler, öğrencilerin test puanlarının ceza tehdidi veya ödül vaadi olarak kullanılmasına farklı tepkiler verdiklerini kabul ettiklerinde, değerlendirmeyi daha verimli şekillerde kullanmanın kapılarını açarlar. Uygun eğitim ile öğretmenler, günlük değerlendirmelerinin doğruluğunu artırabilir, öğrencilere geri bildirimlerini açıklayıcı ve bilgilendirici hale getirebilir ve öğrencilerin tüm değerlendirme sürecine katılımını artırabilir (Chappuis ve Stiggins, 2002). Ayrıca, net öğrenme niyetlerinin iletilmesi ve başarı kriterlerinin paylaşılması veya birlikte oluşturulması ve bunların akran ve öz-değerlendirme uygulamalarında kullanılması dâhil olmak üzere ilgili uygulamalar öğrenciler tarafından kolayca kabul edilir. Bu bulgu eğitimciler için yararlıdır çünkü biçimlendirici değerlendirmenin akran ve öz-değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedefleri ve başarı kriterleri konusunda ortak bir anlayış geliştirmeleri için kritik öneme sahiptir. Bu öğede dikkate alındığında biçimlendirici değerlendirmenin üretken öğrenme deneyimlerine katkıda bulunma potansiyelinin devam ettiğini gösterir.

Chng ve Lund (2021)'in ise beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğretmenlere ve öğrencilere olan 3 olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. İlk olarak beden eğitimi ve sporda uygulanan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin kendi performansları hakkında toplanan bilgi ve verilerle, oyun sırasında nasıl performans sergilediklerine dair, bir görsel imaja sahip olabilirler. Öğretmenler öğrencilerin performansını videoya kaydedebilir ve öğrenciler kendi performans analizleri için video kaydını izleyebilir, kalem ve kağıt veri toplama süreci daha hızlı ve daha kolay hale getirilir. Öğrenciler bu tür bilgileri nasıl performans gösterdiklerini bilmek ve kendi öğrenme süreçlerine rehberlik etmek için kullanabilirler. İkincisi, öğretmenlerin her öğrenciyi her zaman gözlemleme ve bireysel geri bildirim verme fırsatı yoktur. Toplanan bu tür bilgilerle, öğretmenler yalnızca öğrencilerin öğretmenin kendileri

için belirlediği şeyi başarıp başarmadığına dair bir fikir sahibi olmakla kalmaz, aynı zamanda bilgiyi bir sonraki öğretim ilerlemelerine karar vermek için kullanabilir. Öğretmen ayrıca öğrencilerine teşvik edici notlar ve bireysel geri bildirim yazabilir ki bu öğrenciler için oldukça değerlidir. Üçüncüsü, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve başarısına ilişkin kanıtları rapor etmesi veya göstermesi gerektiğinde, öğretmenin gösterecek bir dizi hazır kanıtı vardır. Öğretmenler ayrıca bu tür verileri, öğrencilerin öğrenme çıktılarına (yani öğrenmenin değerlendirilmesi) ulaşip ulaşmadığına dair nihai raporlamada kendilerine yardımcı olması için kullanabilir.

Fisette ve Franck (2012), öğretmenlerin öğretim sırasında değerlendirmeleri uygulamada başarılı olabilmeleri için, programın misyonunu ve sınıflarındaki öğrencilerin beceri düzeyini dikkate alarak, öğrencilerin hangi standartlara ve öğrenme çıktılarına ulaşmasını istediklerini belirlemeleri gerekir. Öğrenci ilerlemesini belirlemek için biçimlendirici değerlendirme (öğretmen, akran veya öz) derslere ve öğretim birimlerine düzenli olarak entegre edilmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesinden giderek daha fazla sorumlu tutulduğu bir çağda, biçimlendirici değerlendirmeler, uygun ders içeriği geliştirmek ve öğrenci başarısını sağlamak için kritik öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada belirtilen biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci başarısına olan potansiyel katkılarını dikkat alarak, mevcut çalışmamızın öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bilgi boyutuna anlamlı katkısı beceri boyutuna ise kısmi katkısı göz önünde bulundurulduğunda bizim çalışmamız ile benzerlik gösterir niteliktedir.

Çizelge 3.1.18 incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum düzeyine deney grubu lehine son test puan artışı olmasına rağmen bu puan artışı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmanın nitel boyutunda ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarına etkisine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguları (Çizelge 3.1.21, Çizelge 3.1.22, Çizelge 3.1.23 ve Çizelge 3.1.24) incelendiğinde; olumlu duygusal tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin biçimlendirici uygulamaları sonrasında beden eğitim ve spor dersine karşı olumlu tutum

sergiledikleri, dersi daha çok sevdiklerini, motivasyonlarının arttığını, streslerinin azaldığını, diğer derslere karşı odaklanmalarının kolaylaştığını, öğretmen ve arkadaşları ile iletişimin geliştiğini ve derste not verilirken puanlamanın daha adil olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sevmedikleri spor branşları öğretilirken biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının duygusal olarak olumsuz etkilediğini motivasyonlarının bazen düştüğünü bazen de streslerinin arttığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle nicel verilerden elde edilen verilerin puan artışı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamsız sonuç çıkması öğrencilerin tutum ön test puanlarının yüksek olması ve beden eğitimi ve spor dersine karşı hali hazırda yüksek tutum sergilemeleri ile ilgili olabilir. Nitel veriler incelendiğinde ise beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri Çizelge 3.1.21, Çizelge 3.1.22, Çizelge 3.1.23 ve Çizelge 3.1.24 görülmektedir.

Literatür incelendiğinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin derse olan tutumlarına katkı sağlayan çalışmalar da mevcuttur. Hattie ve Timperley (2007), öğrencilere değerlendirme yapmanın çok önemli olduğunu ve değerlendirmeye tabi tutulmamaları halinde, öğrenme çabalarını muhtemelen azaltacaklarını ve daha az motive olacaklarını iddia etmişlerdir.

James ve ark., (2009)'ı öğrencilerin sosyalleşme ve eğlenme gündemlerini karşılayan değerlendirmelerin, öğrenmenin yanı sıra göreve bağlılığı teşvik etme konusunda büyük umut vaat ettiği dile getirmiştir. Örneğin, çalışmadan elde edilen sonuçlar, oyun benzeri bağlamlarda veya gerçek otantik değerlendirmelerin öğrenciler için daha anlamlı ve eğlenceli olduğunu, çünkü öğrencilerin arkadaşlarıyla aktif olurken onların sosyal sistemleri tarafından da desteklendiğini göstermiştir. Mevcut çalışmamızın, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında nicel verilerden kısmi bir etkisi nitel verilerden ise olumlu etkilerini belirtmekle birlikte bu çalışma ile mevcut çalışmamız sonuçları itibari ile benzerlik göstermektedir.

Buradan hareketle beden eğitimi dersinde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için en uygun ortamını oluşturmak önemlidir ve değerlendirme birçok beden eğitimi öğretmeni için büyük bir zorluktur. Dahası beden eğitiminde çağdaş değerlendirme teorilerini pratiğe dönüştüren teorik temelli mesleki gelişim programları eksikliği vardır (Slingerland ve ark., 2017).

Lyngstad ve ark.(2022) lise öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin deneyimlerini incelediği çalışmasında fiziksel uygunluğu düşük olan öğrencilerin değerlendirmede öğretmenlerin önceliği veya ilgi odağı olmadıklarını hissettiklerini ortaya koymuştur. Fiziksel uygunluğu yeteri düzeyde olmayan öğrencilerin değerlendirme yapılırken geri planda kalmasının onları olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Black ve William (1998b), Hattie (2012) ve Hay ve Penney (2013) gibi birçok akademisyene göre bu durumun bir öğretim problemini yansıttığını dile getirmişlerdir.

James ve ark., (2009) Öğrencilerin sosyalleşme ve eğlenme gündemlerini karşılayan değerlendirmelerin, öğrenmenin yanı sıra göreve bağlılığı teşvik etme konusunda büyük umut vaat ettiğini dile getirdi. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar, oyun benzeri bağlamlarda veya gerçek otantik değerlendirmelerin öğrenciler için daha anlamlı ve eğlenceli olduğunu, çünkü öğrencilerin arkadaşlarıyla aktif olurken onların sosyal sistemleri tarafından da desteklendiğini göstermiştir.

Tekin (2010), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının matematik dersine yönelik tutumlarında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuştur. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde King (2003)'in fen bilgisi dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile deneysel bir çalışma yürütmüş ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu çalışma mevcut çalışmamızın sonuçları itibari ile kısmi benzerlik göstermektedir.

Bloxham ve Boyd (2007)'a göre değerlendirmenin dört amacı vardır: Sertifika, ğrenci öğrenimi, kalite güvencesi ve yaşam boyu öğrenme kapasitesi. Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile sertifika ve kalite güvencesi hakkında bulgular ortaya koyamasak da çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar itibari ile ğrenci öğrenimi ve yaşam boyu öğrenme kapasitesi güçlü deliller sunar. Biçimlendirici değerlendirme ile Milli Eğitimin beden eğitimi ve spor dersi kazanımları olan hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam becerilerini kazandırmak için etkili bir uygulamadır. Bu uygulama öğrencilerin öğrenme çıktılarına katkılar sağlarken duygusal olarak motive olmalarına iletişim becerilerine odaklanma ve öz güvenlerine de ayrıca katkı sağladığı söylenebilir.

Tekin (2010)'in biçimlendirici değerlendirmenin matematik eğitimine etkisini incelediği çalışmasında, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse karşı olan tutumuna olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Yin ve ark., (2008)'in biçimlendirici değerlendirmenin ğrenci başarısı ve kavramsal değişim üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edememişlerdir. Gruptan bağımsız olarak, hem öğretmenlerin sınıf yönetimindeki farklılıkları hem de resmi olmayan biçimlendirici değerlendirmeyi kullanma dereceleri, bu sonucu ortaya koymuş olabileceğini belirtmişlerdir.

Değerlendirme süreçlerini yürütürken zaman yönetimi, sınıfa hâkimiyet gibi öğretmenler için çeşitli zorluklar vardır. Fakat değerlendirme etkili şekilde uygulandığında iletişim, sahiplenme, katılım, değer verme ve yansıtma gibi potansiyel beş faydası vardır. Öğretmenler uygun değerlendirme uygulamaları yaparsa ve uygun değerlendirme araçları kullanırsa bu potansiyel faydalardan yararlanır. Böylece değerlendirme yapmak etkili olacak ve öğrenme hedeflerine ulaşmış olacaklardır (Kearney ve Perkins, 2014).

Chng ve Lund (2018), biçimlendirici değerlendirmenin kullanımı, öğretmenler değerlendirmenin amacını belirlediklerinde daha etkili olacaktır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenleri öğrencilerin öğrenip öğrenmediği konusunda bilgilendirir ve onlara ünite amaç ve hedeflerine ulaşmak için gelecek dersleri nasıl planlayacaklarına dair bir gösterge verir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerin zaman içindeki performansını takip etmelerini ve öğrencileri öğrenmelerini destekler. Öğretmenler öğrencileri "meşgul, mutlu ve iyi" tutmak yerine (Placek, 1983), öğrencilerin standartlarda yeterliliğe ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmelerini sağlamak için biçimlendirici değerlendirme araçlarını kullanabilir.

Allen ve ark., (2022), ilkokul düzeyindeki beden eğitimi ve spor öğretmenleri için, mevcut koşullar altında öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek göz korkutucu bir iş olduğunu belirtmiştir. Verilerin, öğrenciler arasındaki gelişmeyi belgelemede ve bireysel öğrencilerdeki ve öğretim uygulamasındaki güçlü ve zayıf yönleri teşhis etmede yararlı olması gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için derslerinde değerlendirme yapmak son 40 yılın üzerinde zorlu bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Allen ve ark., 2022; Lopez-Pastor ve ark., 2013). Nicel ve nitel veriler ışığında beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile işlenen voleybol ve futbol dersinde öğrencilerin öğrenme çıktılarından bilgi boyutuna olumlu katkı sağladığını söylenebilir. Araştırmada ele aldığımız beden eğitim ve spor dersi öğrenme çıktılarından beceri ve tutum boyutunda ise puan artışı söz konusu iken bu artışın istatistiksel olarak anlamlı değildir. Nitel bulguları incelediğimizde ise öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında hem becerilerinde artış meydana getirdiği hem de tutumlarının olumlu yönde olduklarını ifade etmişlerdir. Deneysel uygulamamanın her iki spor branşı için 7 şer hafta ile sınırlı kalması, öğrencilerin akademik öğrenme süresi için yeterli bir süre oluşturamadığından öğrencilerin branşa özgü becerilerin ön test ve son test puan sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte uygulamanın etkisinin öğrenci görüşlerine dayalı incelendiği bu araştırma sonucunda öğrenciler uygulamanın beceri ve tutumlarına olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Nitel bulgularda öğrenci görüşlerinde dikkat çeken diğer görüşler ise;

biçimlendirici değerlendirme ile yapılan puanlamanın öğrenciler nezdinde daha adil bir puanlama olduğu, motivasyonlarının arttığı, diğer derslere odaklanabildikleri, streslerinde azalma olduğu, dersi daha çok sevdikleri, bilgi ve becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin becerilerinin az olduğu veya hoşlanmadıkları spor branşlarında ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerde kaygıya ve strese neden olduğunu nitel bulgulardan elde edilen verilerde belirtilmiştir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı: beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktıları olan bilgi, beceri ve tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmadan veri toplama araçları ve görüşmelerden elde ettiğimiz kontrol ve deney grubu verilerini karşılaştırarak sonuçlar ortaya konmuştur. Sonuçlar neticesinde ise öneriler sunulmuştur.

- Nicel analiz sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol teorik sınav puanlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Nitel analiz sonucunda ise beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol bilgi düzeylerini arttırdığı ve bilgilerinin kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol teorik ve kural bilgisini arttırdığı söylenebilir.
- Nicel analiz sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin futbol teorik sınav puanlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Nitel analiz sonucunda ise beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol bilgi düzeylerini arttırdığı ve bilgilerinin kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin futbol teorik ve kural bilgisini arttırdığı söylenebilir.

- Nicel analiz sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol becerileri puanlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Nitel analiz sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin voleybol becerilerini kısmen arttırdığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.
- Nicel analiz sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin futbol becerileri puanlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Nitel analiz sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin futbol becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin futbol becerilerini kısmen arttırdığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.
- Nicel analiz sonucunda, beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse karşı tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmamıştır. Nitel analiz sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse karşı olan tutum puanlarında kısmi bir puan artışının olduğu fakat bu artışın anlamlı olmadığı görülmüştür. Deney grubunun ön test puanları ($56,8 \pm 3,4$) ve kontrol grubu ön test puanı ($60,7 \pm 3,5$) başlangıçta her iki grup öğrencilerin

ön test puanlarının yüksek olması, deneysel uygulama sonrasında kısmi yükselen tutum puanının anlamlı olmaması sonucunu doğurmuş olabilir. Nihai olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı yüksek tutuma puanlarına sahip olduklarını, biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında ise deney grubu lehine tutumlarının kısmen olumlu etkilendiği söylenebilir.

Sonuç olarak 14 hafta ve 28 ders olarak uygulanan biçimlendirici değerlendirme uygulamasının beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerinin öğrenme çıktılarından bir tanesi olan bilgi boyutuna katkı sağladığı, beceri ve tutum boyutuna ise kısmi katkı sağladığı söylenebilir. Biçimlendirici değerlendirmenin beden eğitimi ve spor dersinde öğretilen voleybol ve futbol sporlarında teorik ve kural bilgisini öğrenmede katkı sağladığı bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor dersinde asıl geliştirilmek istenilen alan psikomotor becerileri olduğu bilinmektedir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin beceri düzeylerine kısmi katkısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarına da kısmi katkı sağladığı bulunmuştur. Çalışmamızda 14 hafta boyunca uyguladığımız biçimlendirici değerlendirme uygulamaları bir eğitim öğretim dönemi boyunca yıla yayarak uygulandığında öğrencilerin öğrenme çıktılarına daha anlamlı katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın deney grubu öğrencilerine deneysel süreç sonrası yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilene veriler incelediğinde, öğrencilerin deneysel süreç sonrasında bilgi düzeylerinde artış meydana geldiğini, becerilerinin arttığını, derse karşı olan tutumlarının olumlu yönden etkilendiğini sonucuna ulaşılmıştır. Biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden olan geri bildirimin ve öz değerlendirme formu kullanılarak yapılan değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına katkısının daha fazla olduğu veri çeşitliliğinden tespit edilmiştir. Öğrenciler biçimlendirici değerlendirme uygulaması sonrasında bilgilerinin arttığını, bilgilerinin kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının becerilerine katkı sağladığı ve becerilerinin

arttırdığını belirtmişlerdir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonrasında öğrencilerden yoğun duygusal tepkilerde görülmektedir. Bu duygusal tepkiler; derse karşı olumlu tutum sergiledikleri, diğer derslere odaklanmaya yardımcı olduğunu, öğretmen ve arkadaşları ile iletişimlerinin geliştiğini ve puanlamanın bu uygulamalarla daha adil olduğunu ve derste mutlu başlayıp mutlu ayrıldıklarını belirtmişlerdir.

- Beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına daha anlamlı katkı sağlayabilmesi için bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanması önerilir.
- Araştırma grubumuzun tamamı erkek öğrencilerden oluştuğu için aynı deneysel çalışmanın karma bir okulda yapılması bu deneysel sürecin kız öğrenciler üzerindeki etkilerine bakılabilir.
- Aynı araştırma grubuna izleme testleri uygulanarak bu deneysel uygulamanın öğrenciler üzerindeki kalıcı etkisi incelenebilir.
- Deneysel sürecin uygulamalarını kayıt altına almak ve öğrencilere görsel geri bildirim vermek isteyen araştırmacılar deneysel süreç başlamadan önce pilot uygulamalar yapması önerilir.
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğretmenler tarafından meşakkatli bir süreç olarak ele alınsa da uygulama sonrası öğrenci ile olan iletişim ve güven gelişmesi, puanlamanın öğrenciler tarafından adil olarak belirtilmesi bu uygulamayı yapmak için teşvik edici olarak görülmelidir.
- Biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden olan öz değerlendirmenin öğrenciler arasında iletişimi arttırdığı için motive bir sınıf iklimi oluşturması açısından sıkça kullanılması önerilir.

- Öğrenme hedeflerini öğrencilerle paylaşmak ve başarı kriterlerini öğrencilerle birlikte oluşturmak öğretmen öğrenci arasında iletişimi arttırdığı, güven duygusunu geliştirdiği, derse değer verme ve derse karşı motivasyon da artış meydana getirdiği için biçimlendirici değerlendirmenin bu öznesini de etkili kullanmak önerilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını ile öğrencileri derse karşı daha fazla motive edebilir.
- Gelecek çalışmalarda biçimlendirici değerlendirmenin öğelerinden olan geri bildirimin türlerinden deneysel çalışmalar yaparak hangi geri bildirim türünün etkili olduğuna dair araştırmalar yapılabilir.

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Uygulanan Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Etkisi

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini incelemektir. Araştırmada konu olan problem durumunu açıklayabilmek ve verileri elde etmek için nicel ve nitel verilerin toplandığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak için kontrol gruplu ön test- son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırıkkale’de bir ortaöğretim dokuzuncu sınıfında öğrenim gören 46 öğrenciden oluşturmuştur. Okulda, dokuzuncu sınıflarda iki şube bulunmaktadır. Dokuzuncu sınıf şubelerinden biri kontrol grubu diğeri deney grubu olmak üzere olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda görüşmeler, deney ve kontrol gruplarında deneysel işlemleri gerçekleştiren beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni ve deney grubunda yer alan öğrenciler içerisinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler gönüllü olarak seçilen 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak ise; beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği, beden eğitimi ve spor dersine yönelik çoktan seçmeli test, beden eğitimi ve spor dersine yönelik dereceli puanlama anahtarı ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgular; bilgi boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilmiştir, beceri ve tutum boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı sonuç elde edilememiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular biçimlendirici değerlendirmenin dört ögesi dikkate alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel bulguları; biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenciye etkisi, öğrenme hedefleri ve başarı ölçütlerinin açıklanmasının öğrenciye etkisi, etkili geri bildirim kullanılmasının öğrenciye etkisi, öz değerlendirme formlarının kullanılmasının öğrenciye etkisi gibi temalardan oluşturulmuştur. Buna göre verilen yanıtların içerik analizinde oluşan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlar incelendiğinde biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin; bilgilerinin arttığını, becerilerinin arttığını, olumlu tutum geliştirdiklerini, derse karşı istekli olduklarını, iletişimin geliştiğini, değerlendirmenin daha adil olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi ve Spor, Biçimlendirici Değerlendirme, Öğrenme Çıktıları, Karma Yöntem.

SUMMARY

The Effect of Formative Assessment Applied in Physical Education and Sports Lesson on Students' Learning Outcomes

The aim of this study is to examine the effect of formative assessment applied in physical education and sports lessons on students' learning outcomes. In order to explain the problem situation in the research and to obtain the data, a mixed method was used in which quantitative and qualitative data were collected. The pretest-posttest quasi-experimental design with control group was used to collect data in the quantitative dimension of the study. In the qualitative dimension, the case study design was used. The research group consisted of 46 students studying in the ninth grade of a secondary school in Kırıkkale in the 2021-2022 academic year. In the school, there are two branches in the ninth grades. One of the ninth grade branches was determined as the control group and the other as the experimental group. In the qualitative dimension of the research, the easily accessible sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used among the physical education and sports teacher who performed the experimental procedures in the experimental and control groups, and the students in the experimental group. Interviews were conducted with 9 students selected voluntarily. As a data collection tool; Attitude scale for physical education lesson, multiple choice test for physical education and sports lesson, rubric for physical education and sports lesson and semi-structured interview questions prepared by the researcher were used. Quantitative findings obtained from the research; Statistically significant results were obtained in favor of the experimental group in the knowledge dimension, but no statistically significant results were obtained in the skills and attitude dimensions. The qualitative findings obtained from the research were formed by considering the four elements of formative assessment. Qualitative findings of the research; The effects of measurement and evaluation practices on students, the effects of explaining learning goals and success criteria on students, the effects of using effective feedback on students, and the effects of using self-assessment forms on students. Accordingly, the categories and codes formed in the content analysis of the answers were created. When the codes were examined, with the formative evaluation practices, the students; They stated that their knowledge increased, their skills increased, they developed a positive attitude, they were enthusiastic about the lesson, communication improved, and the assessment was more fair.

Keywords: Physical Education and Sport, Formative Assessment, Learning Outcomes, Mixed Method.

KAYNAKLAR

- AARSKOG, E. (2021). 'No Assessment, No Learning': Exploring Student Participation In Assessment In Norwegian Physical Education (PE). *Sport, Education And Society*, **26**(8):875-888.
- ABEYWICKRAMA, P., BROWN, H. D. (2010). Language Assessment: principles and classroom practices, **Vol.10**, Pearson Longman.
- AIESEP Beden Eğitiminde Ölçme Konusunda Görüş Bildirisi (2020). <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>
- AKI, E., ATAKAVUN, S., TURAN, A., KAYIHAN, H. (2007). Training motor skills of children with low vision. *Perceptual and Motor Skill*, **104**:1328–1336.
- ALLAL, L., LOPEZ, L. M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*, 241-264.
- ALLEN, R., FERKEL, R., FISHER, K., WAWERSIK, A. (2022). An economical assessment model for elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **93**(6):51-58.
- AMES, C. (1992), "Classroom goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, **Vol. 84**, pp. 261-271.
- AMES, C., ARCHER, J. (1988). Achievement Goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**:260-267.
- ANDRADE, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues In Education*, **4**
- ANDRADE, H. L. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, **57**(5):13-18.
- ANDRADE, H. L. (2010). Students As The Definitive Source Of Formative Assessment: Academic Self-Assessment And The Self-Regulation Of Learning. In Handbook Of Formative Assessment (Pp. 90-105). New York: Routledge.
- ANDRADE, H. L., BROOKHART, S. M. (2016). The Role Of Classroom Assessment In Supporting Self-Regulated Learning. In D. LAVEAULT & L. ALLAL (Eds.), Assessment for learning: Meeting The Challenge Of Implementation (pp. 293–309). Cham: Springer International.
- ANDRADE, H. L., DU, Y., WANG, X. (2008). Putting rubrics to the test: the effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **27**(2):3–13.

- ANDRADE, H. L., HERITAGE, M. (2017). Using Formative Assessment To Enhance Learning, Achievement, And Academic Self-Regulation. New York: Routledge.
- ANDRADE, H., CIZEK, G. J. (Eds.). (2010). Handbook Of Formative Assessment. Routledge.
- ANDRADE, H., DU, Y. (2005). Student Perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, **10**(1):3.
- ANDRADE, H., Y. DU. 2007. "Student responses to criteria-referenced self-assessment." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **32**(2):159–181.
- AOUINE, A. (2011). English Language assessment in the algerian middle and secondary schools: A context evaluation. Magister Dissertation, Mouloud Maamri University, Tizi-Ouzou. Algeria.
- ARIK, S. (2014). Değerlendirme ve Not Verme. S. BAŞTÜRK (Ed.), Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme (s. 367-390). Ankara: Nobel.
- ARMSTRONG, F. (2019). Social constructivism and action research: Transforming teaching and learning through collaborative practice. In Action Research for Inclusive Education (pp. 5-16). Routledge.
- ARNOLD, J. (2022). Prioritizing students in assessment for learning: A scoping review of research on students' classroom experience. *Review of Education*, **10**(3):e3366.
- ASMA, M, ÇAMLIYER, H., SOYTÜRK, M., BALCI, T., ÇAMLIYER, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal Of Education*, **8**(3): 37-62.
- AYAS, A., AYAYDIN, A., ÖNCÜ, E., KAYMAKÇI, S., BÖRKAN, B., HATİPOĞLU, Ç. ve DİNÇ ALTUN, Z. (2020). Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi: Sınıf Eğitimi Öğretmen Rehber Kitapçığı.
- AYDIN, S., KELEŞ, P. U., ÜRÜN, N. (2016). Süreç değerlendirme yönteminin 7. sınıf "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **1**(1):11-17.
- BADA, S. O., OLUSEGUN, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal Of Research & Method In Education*, **5**(6):66-70.
- BALTACI, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*. **7**(1):231-274.
- BALZER, W. K., DOHERTY, M. E. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, **106**(3):410.
- BAYNARD, L. R. (2011). An Investigation Into The Relationships Among Middle School Teachers' Beliefs About Collaboration, Their Perceptions Of Formative Assessment, And Selected Teacher Characteristics (Unpublished Doctoral Dissertation). *George Mason University, Fairfax, Virginia*.

- BEDNAR, A. K., CUNNINGHAM, D. J., DUFFY, T. M., PERRY, J. D. (1992). Theory Into Practice: How Do We Link? In T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.), *Constructivism And The Technology Of Instruction* (Pp. 17-34). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- BENNETT, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, **18**(1):5-25.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional Learning As A Goal Of Instruction. In L. B. RESNICK (Ed.), *Knowing, Learning, And Instruction: Essays In Honor Of Robert Glaser* (pp. 361– 392). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BERG, B. L., LUNE, H. (2012). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences* 8th Ed.
- BLACK P. D. WILIAM (1998a), “Assessment and classroom learning”, assessment in education: Principles. *Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, **Vol. 5**, No. 1, pp. 7-74.
- BLACK, P. (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving Schools*, **6**(3):7-22. doi:10.1177/136548020300600304
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C. (2003). *Assessment For Learning: Putting It Into Practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- BLACK, P., WILIAM, D. (2003). In praise of educational research: *Formative Assessment. British Educational Research Journal*, **29**(5):623-637.
- BLACK, P., WILIAM, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. *Assessment and Learning*, **5**:9–25.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998b). Inside the black box – raising standards through classroom assessment. London School of Education, King’s College.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. (Eds.). (1971). *Handbook Of Formative And Summative Evaluation Of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- BLOXHAM, S BOYD, P (2007). *Developing Effective Assessment In Higher Education: A Practical Guide*, Open University Press McGraw-Hill Education, Berkshire.
- BLUMENFELD, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, **84**:272-281.
- BOEKAERTS, M. CORNO, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, **54**(2):199–231.
- BORGHOUTS, L. B., SLINGERLAND, M., HAERENS, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary pe in the netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **22**(5):473-489.
- BOUD, D. 1995. *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.

- BOUD, D., FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.
- BRIGGS, D. C., RUIZ PRIMO, M. A., FURTAK, E., SHEPARD, L., YIN, Y. (2012). Meta-Analytic methodology and inferences about the efficacy of formative assessment. *Educational Measurement: Issues And Practice*, **31**(4):13-17.
- BROADBENT, J., PANADERO, E., BOUD, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: A Case Study In A Large Class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **43**(2):307–322.
- BROADFOOT, P. (2008). *An introduction to assessment*. London: Continuum.
- BROOKHART, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement In Education*, **10**(2):161-180.
- BROOKHART, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *educational measurement: Issues and Practice*, **22**(4):5–12.
- BROOKHART, S. M. (2006) *Formative Assessment Strategies For Every Classroom: Ascd Action Tool*. Alexandria, VA: ASCD
- BROOKHART, S. M. (2013). *How To Create And Use Rubrics For Formative Assessment And Grading*. Ascd.
- BROOKHART, S. M. (2017). *How To Give Effective Feedback To Your Students* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- BROOKHART, S. M. (2018). Summative And Formative Feedback. In A. A. LIPNEVICH & J. K. SMITH (Eds.), *The Cambridge Handbook Of Instructional Feedback* (pp. 52–78). Cambridge: Cambridge University Press.
- BROOKHART, S. M., CHEN, F. (2015). The Quality And Effectiveness Of Descriptive Rubrics. *Educational Review*, **67**(3):343–368. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>
- BROOKHART, S. M., MCMILLAN, J. H. (2020). *Classroom Assessment And Educational Measurement* (p. 296). Taylor & Francis.
- BROPHY, J. (1987). Synthesis of research for motivating students to learn. *Educational Leadership*, **45**(2):9–17.
- BROWN, H. D. (2003). *Language Assessment Principles And Classroom Practices*. Oxford University Press.
- BRUNER, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, **31**(1):21-32.
- BRUNING, R. H., SCHRAW, G. J., NORBY, M. M., RONNING, R. R. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- BRUNNER, J. S. (1966). *Some Elements of Discovery Learning*. From <http://www.learningtheories.com/discovery-learning-html> Retrieved.

- BURDEN, K., KEARNEY, M. (2016). Conceptual Is In Authentic Mobile Learning. In *Mobile Learning Design* (pp. 27-42). Springer.
- BUTLER, D. L., WINNE, P. H. (1995). "Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis." *Review of Educational Research*, **65**(3):245–281. doi:10.3102/00346543065003245.
- ÇAKIR, A., TÜRKEŞ, S. (2021). Bilimsel Çalışmalarda Karma Yöntem Nasıl Kullanılır?. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **(42)**:1-15.
- CAMERON, J., PIERCE, D. P. (1994), "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-analysis", *Review of Educational Research*, **Vol. 64**, pp. 363-423.
- CARLESS, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment Processes. *Higher Education*, **69**(6):963–976. Gale Academic One File. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- CARRILLO-LÓPEZ, P. J., HORTIGÜELA-ALCALÁ, D. (2022). Impacto de la evaluación formativa en el estado de peso y calidad de la dieta en escolares de primaria. *Sportis Sci J*, **8** (1), 19-39. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8671>
- CENGİZ, C., YAYKIN, N. G. (2021). The validity and reliability of general measurement and evaluation efficiency scale for physical education teachers. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, **12**(2):29-45.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. (CERI). (2008). *Assessment For Learning Formative Assessment*. Paris: OECD.
- CHAN, C. H. S., Ha, A. S. C., Ng, J. Y. Y., LUBANS, D. R. (2019). The a FMS cluster randomized controlled trial: an assessment-based intervention on fundamental movement skills and psychosocial outcomes in primary schoolchildren. *Journal of Science and Medicine in Sport*, **22**(8):935–940. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.05.002>
- CHAPPUIS, S., STIGGINS, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, **60** (1):40-44.
- CHNG, L. S., LUND, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The What, Why and How. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, **89** (8):29-34.
- CHNG, L. S., LUND, J. (2019). The impact of formative assessment on the success and response rate in a 6th grade physical education badminton unit. *International Journal of Kinesiology in Higher Education*, **3** (1):12-22.
- CHNG, L. S., LUND, J. (2021). Assessment for learning in physical education: Practical Tools and strategies to enhance learning of games. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, **92** (7):31-38
- CIZEK, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. L. ANDRADE, & G. J. CIZEK (Eds.), *Handbook Of Formative Assessment*, (pp. 3–17). Routledge.

- COLLINS, N. M. (2012). The Impact Of Assessment For Learning: Benefits and Barriers To Student Achievement (Unpublished doctoral dissertation). Cardinal Stritch University, Milwaukee, USA.
- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO) Formative Assessment for Student and Teachers. (FAST). (2008). Attributes of effective formative assessment. Washington DC: CCSSO.
- COWIE, B., BELL, B. (1999) A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6(1):101–116.
- CRESWELL, J. W. (2017). Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. Edam.
- CRESWELL, J. W., MILLER, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3):124-130.
- CRESWELL, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing And Conducting Mixed Methods Research*, 2:53-106.
- CRONBACH, L. J. (1988). Five Perspectives On Validity Argument. In H. WAINER and H. BRAUN (Eds.), Test validity (pp. 3–17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DEELEY, S. (2018). Using technology to facilitate effective assessment for learning and feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43(3):439–448. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1356906>
- DEMİRHAN, G., BULCA, Y., SAÇLI, F., VE KANGALGİL, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.
- DERRİ, V., EMMANOULİDOU, K., VASSİLİADOU, O., TZETZİS, G., KİOUMOURTZOGLOU, E. (2008). Relationship between Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) and skill concepts acquisition and retention. *Physical Educator*, 65:134–146.
- DERRY, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational psychologist*, 31(3-4):163-174.
- DEVRIES, R. (2004). What is constructivist about constructivist education. *The constructivist*, 15(1):1-26.
- DEWEY, J. D. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. D. (1960). The Quest for Certainty. New York: Minton.
- DIALLO, M. C., BALDE, D., DIALLO, T. M., CONDE, S., BLONDIAUX, M. (2022). Pratiques d'évaluation formative et apprentissages a l'élémentaire guinéen Formative assessment practices and learning in Guinean elementary schools. (20):61-79
- DIXSON, D. D., WORRELL, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice*, 55(2):153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>

- DONNELLY, R., FITZMAURICE, M. (2005). Designing modules for learning. *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, 99-110.
- DONOVAN, R., LARSON, B., STECHSCHULTE, D., TAFT, M. (2005). Building Quality Assessment. Saint Xavier University. ED 466690.
- DORANS, N. (2012). The contestant perspective on taking tests: Emanations from the statue within. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **31**(4):20–37.
- DRIVER, R. (1989). Students conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, **11**(5):481–490.
- DUFFY, T. M., JONASSEN, D. H. (1992). Constructivism: New Implications For Instructional Technology. In T. M. Duffy & H. H. JONASSEN (Eds.), *Constructivism And The Technology Of Instruction: A Conversation* (pp. 1 16). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- DUNN, K. E., MULVENON, S. W. (2009). A Critical review of research on formative assessments: The Limited scientific evidence of the impact of formative assessments In Education. *Practical Assessment & Research And Evaluation*, **14**(7):1-11.
- DYSTHE, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring [Classroom assessment and learning]. Bedre Skole. *Tidsskrift For Lærere Og Skoleledere*, **4**:16–23.
- EFU, S. I. (2019). Exams as learning tools: A comparison of traditional and collaborative assessment in higher education. *College Teaching*, **67**(1):73–83. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1531282>
- ELTON, L. (1982). Assessment For Learning. In D. Bligh (Ed.), *Professional Is Mind Flexibility In Learning* (pp. 106– 135). Guildford, England: Society for Research into Higher Education.
- ERASLAN, M., HACICAFEROĞLU, B. (2015). Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde ve meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, **2**(3):1-11.
- ERICSSON, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. *The Cambridge Handbook Of Expertise And Expert Performance*, **38** (685-705):2-2.
- ESEN, E., MİRZEOĞLU, A. D. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde kullanılan fiziksel etkinlik kartlarının akademik öğrenme zamanına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **26**(4):1091-1100.
- FAUTLEY, M., SAVAGE, J. (2008). *Assessment For Learning And Teaching In Secondary Schools*. Exeter: Learning Matters.
- FILSECKER, M., KERRES, M. (2012). Repositioning formative assessment from an educational assessment perspective: A Response To Dunn & Mulvenon (2009). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, **17**(16):1-9.

- FİSETTE, J. L., FRANCK, M. D. (2012). How teachers can use PE metrics for formative assessment. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*, **83**(5):23-34.
- FISHER, D., FREY, N. (2014). Checking For Understanding: Formative Assessment Techniques For Your Classroom. ASCD.
- GEDIKLI, G. (2018) Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Bilişsel Bilgi ve Becerilerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sivas*.
- GELBAL, S., KELECIOĞLU, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **33**(33):135-145.
- GHAHDERIJANI, B. H., NAMAZIANDOST, E., TAVAKOLI, M., KUMAR, T., MAGIZOV, R. (2021). The Comparative Effect Of Group Dynamic Assessment (GDA) And Computerized Dynamic Assessment (C-DA) On Iranian Upper-Intermediate EFL learners' Speaking Complexity, Accuracy, And Fluency (CAF). *Lang Test Asia*, **11**:25. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00144-3>.
- GILLHAM, B. (2000). Case Study Research Methods. Continuum, London, New York.
- GLESNE, C. (2011). Becoming Qualitative Researchers: An Introduction Boston. MA: Pearson.
- GOODRICH, H. (1997). Understanding rubric. *Educational Leadership*, **54**(4):14-17.
- GOSS, H. R., SHEARER, C., KNOWLES, Z. R., BODDY, L. M., DURDEN-MYERS, E. J., FOWEATHER, L. (2022). Stakeholder perceptions of physical literacy assessment in primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **27**(5):515-530.
- GURVITCH, R., Lund, J. (2011). Theory into practice: The (missing) Link between instruction and assessment. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, **25**(1):32–34. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10592131>
- HALL, T. J., HICKLIN, L. K., FRENCH, K. E. (2017). Relationship of teacher training and school characteristics to middle school state assessment results. *Journal of Teaching in Physical Education*, **36**(4).
- HARADA, V. H., YOSHINA, J. M. (2010). Assessing For Learning: Librarians And Teachers As Partners (2nd Ed.). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- HARASIM, L. (2017). Learning Theory And Online Technologies. Routledge.
- HARLEN, W. (2005). Teachers summative practices and assessment for learning–tensions and synergies. *Curriculum Journal*, **16**(2): 207-223.
- HARRIS, L. R., BROWN, G. T. (2018). Using Self-Assessment To Improve Student Learning. Routledge.
- HARRISON, J. M., BLAKEMORE, C. L., BUCK, M. M. (2001). Basic principles of curriculum design. *Instructional Strategies For Secondary School Physical Education*, 131-148.

- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- HATTIE, J. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact On Learning*. Routledge.
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, **77**(1):81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HAY, P., MACDONALD, D. (2008). “(Mis) Appropriations of Criteria and Standards-referenced Assessment in a Performance-based Subject.” *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, **15**(2):153–168.
- HAY, P., PENNEY, D. (2013). *Assessment In Physical Education: A Socio Cultural Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X06065359>
- HAY, P., PENNEY, D. (2009). “Proposing Conditions for assessment efficacy in PE.” *European Physical Education Review* **15**(3):389–405.
- HAY, P., TINNING, R., ENGSTROM, C. (2015). Assessment as pedagogy: A consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education And Sport Pedagogy*, **20**(1), 31-44.
- HAYCOCK, D., SMITH, A. (2010). Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European Physical Education Review*, **16**(3):283-300.
- HEITINK, M. C., VAN DER KLEIJ, F. M., VELDKAMP, B. P., SCHILDKAMP, K., KIPPERS, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, **17**:50-62.
- HERITAGE, M. (2008). *Learning Progressions: Supporting Instruction And Formative Assessment*. Washington, DC: Chief Council Of State School Officers.
- HERITAGE, M. (2021). *Formative Assessment: Making it Happen In The Classroom*. Corwin Press.
- HODGES, M., LIU, X., D. HAMILTON, X., DOHERTY, B., PHELPS, A., COLBURN, J., KNIPE, R. (2022). A qualitative examination on the preparation of preservice physical education teachers for assessment in secondary teaching methods courses in the US. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- IMWOLD, C. H., RIDER, R. A., JOHNSON, D. J. (1982). The Use of evaluation in public school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, **2**(1):13-18. *Inclusive Education*, 5–16. <https://doi.org/10.4324/9781351048361-2>
- ISMAIL, S. M., RAHUL, D. R., PATRA, I., REZVANI, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, **12**(1) doi: <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

- JAMES, A. R., GRIFFIN, L., DODDS, P. (2009). Perceptions Of middle school assessment: a ecological view. *Physical Education & Sport Pedagogy*, **14**(3):323–334. <https://doi.org/10.1080/17408980802225792>
- JENSEN, G. M., HACK, L. M., NORDSTROM, T., GWYER, J., MOSTROM, E. (2017). National Study of excellence and innovation in physical therapist education: Part 2— a call to reform. *Physical Therapy*, **97**(9):875–888. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzx062>
- KARAMAN, P. (2021). The effect of formative assessment practices on student learning: A Meta-Analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, **8**(4):801-817. DOI: 10.21449/ijate.870300
- KARATAŞ, E. Ö. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, **1**(2), 1-14.
- KASAP, H., KEMERTAŞ, E. Y. İ., NALBANT, S. (2018). Eğitimde ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- KEARNEY, S. P., PERKINS, T. (2014). Engaging students through assessment: The Success and Limitations of the ASPAL (Authentic Self and Peer Assessment for Learning) Model..*Journal of University Teaching & Learning Practice*, **11**(3). <https://doi.org/10.53761/1.11.3.2>
- KIBBLE, J. D. (2017). Best practices in summative assessment. *Advances In Physiology Education*, **41**(1):110–119. <https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
- KILIÇASLAN, U., BAŞ, M. (2020). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yapılan değişikliklere öğretmenlerin bakış açısı. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **22**(3):100-108
- KINGSTON, N., Nash, B. (2011). Formative assessment: A Meta-Analysis And A Call For Research. *Educational Measurement: Issues And Practice*, **30**(4):28-37.
- KIZILABDULLAH, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, **2**:197-215.
- KLUGER, A. N., DENISI, A. (1996), “The Effects of feedback interventions on performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory”, *Psychological Bulletin*, **Vol. 119**, pp. 254-284.
- KNIFFIN, K. M., BAERT, H. (2015). Maximizing learning through assessment in middle and high school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, **86**(4):7-16.
- KÖKSALAN, S. (2019). Sorgulamaya Dayalı Öğretimde Kullanılan Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarına ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. İstanbul

- KÖLLER, O. (2005). Formative assessment in classrooms: A Review Of The Empirical German Literature. *Formative Assessment: Improving Learning In Secondary Classrooms*, 265-279.
- KUL, M. VE HERGÜNER, G. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 971-996.
- KULASEGARAM, K., RANGACHARI, P. K. (2018). Beyond “formative”: assessments to enrich student learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1):5–14. <https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017>
- KÜLTÜR, Y. (2021). Biçimlendirici Değerlendirmenin Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Ders Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. *Adana: Doktora Tezi*.
- LAU, A. M. S. (2016). ‘Formative good, summative bad?’ – A Review Of The Dichotomy In Assessment Literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4):509–525.
- LEIRHAUG, P. E. (2016). Exploring The relationship between student grades and assessment for learning in norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3):298-314.
- LEIRHAUG, P. E., ANNERSTEDT, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- LEIRHAUG, P. E., MACPHAIL, A. (2015). ‘It's The Other Assessment That Is The Key’: Three Norwegian Physical Education Teachers' Engagement (Or Not) With Assessment For Learning. *Sport, Education And Society*, 20(5), 624-640.
- LIEBERMAN, E. S. (2005). “Nested analysis as a mixed-method strategy for comparative research”. *The American Political Science Review*, 99/3:435–452.
- LIN, T. J., DENG, F., CHAI, C. S., TSAI, C. C. (2013). High school students’ scientific epistemological beliefs, motivation in learning science, and their relationships: A comparative study within the Chinese culture. *International Journal of Educational Development*, 33(1):37–47.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- LIU, F., VADIVEL, B., MAZAHARI, F., REZVANI, E., NAMAZIANDOST, E. (2021). Using Games To Promote Efl Learners’ Willingness To Communicate (WTC): Potential Effects And Teachers’ Attitude In Focus. *Frontiers in Psychology*, 4526.
- LOMBARDI, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educes Learning Initiative*, 1(2007):1-12. <https://library.educase.edu/resources/2007/1/authentic-learning-for-the-21st>
- LOPEZ-PASTOR, V. M., KIRK, D., LORENTE-CATALAN, E., MACPHAIL, A., MACDONALD, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

- LYNGSTAD, I., BJERKE, Ø., BANG, K. M., And LAGESTAD, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, Education And Society*, **27**(3):320-331.
- MACDONALD, D. (2011). "Like a Fish in Water: Physical Education Policy and Practice in the Era of Neoliberal Globalization." *Quest*, **63**:36-45.
- MACPHAIL, A., HALBERT, J. (2010). "We Had to Do Intelligent Thinking During Recent PE': Students' and Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-primary PE." *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, **17**(1):23-39.
- MARMELEIRA, J., FOLGADO, H., MARTÍNEZ GUARDADO, I., BATALHA, N. (2020). Grading in Portuguese secondary school physical education: assessment parameters, gender differences and associations with academic achievement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **25**(2):119-136.
- MATANIN, M., TANNEHILL, D. (1994). Assessment and grading in physical education. *Journal Of Teaching In Physical Education*, **13**(4):395-405.
- MCCALLUM, S., MILNER, M. M. (2020). The Effectiveness Of Formative Assessment: Student Views And Staff Reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **1-16**. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- MCDOWELL, L., SAMBELL, K., BAZIN, K., PENLINGTON, K., WAKELIN, D., WICKES, H., SMAILES, J. (2006). Assessment for learning: Current practice exemplars for the Centre for Excellence in Teaching and Learning. Newcastle: Northumbria University.
- MCINERNEY, D. M., MCINERNEY, V. (2002). Educational psychology: Constructing learning. Australia: Pearson.
- MCLEOD, S. (2018). Jean Piaget's Theory Of Cognitive Development. Creative Commons Attributions. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- MCMANUS, S. (2008). Attributes of Effective Formative Assessment. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- MCMILLAN, J. H. (2014). Classroom Assessment: Principles And Practice For Effective Standards-Based Instruction. Pearson.
- MEECE, J. L. (1991). The Classroom Context And Students' Motivational Goals. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: A research annual*: Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan- Martin.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994). Nitel Veri Analizi: Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap. Adaçayı

- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı. (Ortaokul 5. 6. 7. VE 8. SINIFLAR).Ankara: MEB Yayinevi.
- MITTLER, P. J. (ED.). (1973). Assessment for learning in the mentally handicapped (No. 5). Churchill Livingstone.
- MOON T. R., CALLAHAN C. M., BRIGHTON, C.M., TOMLINSON, C.A., (2002). Development of Differentiated Performance Assessment Tasks for Middle School Classrooms. United States Department of Education: National Research center on the Gifted and Talented under the Office of Educational Research and Improvement.
- MORSE, J. M. (1991). Approachers to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, **40**:120-123
- MOSKAL, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, **8**(1):14.
- MOSS, C. M., BROOKHART, S. M. (2009). Advancing Formative Assessment In Every Classroom: A Guide For Instructional Leaders. Alexandria, VA: ASCD.
- MOSS, C. M., BROOKHART, S. M. (2012). Learning Targets: Helping Students Aim For Understanding In Today's Lesson. Alexandria, VA: ASCD.
- MOSS, C. M., BROOKHART, S. M. (2019). Advancing Formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders. Association for Supervision & Curriculum Development. Created from Ankara on 2022-12 29 18:43:26.
- MOSS, P. (1994). Can there be validity without reliability?. *Educational Researcher*, **23**:5–12.
- Nİ CHROİNİN, D., COSGRAVE, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **18**(2):219-233.
- NICOL, D. J., MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies In Higher Education*, **31**(2), 199-218.
- NJAI, S. (2021). Constructivist Pedagogical Approaches in Higher Education: A Qualitative Case Study of Students and Their Learning Experiences in a Collaborative Learning Space (Doctoral dissertation, Ohio University).
- OECD (2002), Understanding the Brain: Towards a New Learning Science, OECD, Paris.
- OFFICE OF ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2005). *Formative Assessment: Improving Learning In Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing
- OROSOVA, R., GANAJOVA, M., SOTAKOVA, I. (2022). The effect of formative assessment on the development of conceptual understanding in students. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, **12**(1).

- OZAN, C. (2017). Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum Ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum.
- ÖZGÜL, F., KANGALGİL, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **16**(2):60-71.
- PALMER, D. C. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education*, **27**(15):1853–1881.
- PALMER, D. H. (2009). Students' interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, **46**(2):147–165.
- PALOMBA, C. A., BANTA, T. W. (1999). Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education. Jossey-Bass Publishers.
- PANADERO, E., A. JONSSON, J. BOTELLA. (2017). "Effects of Self-Assessment on Self-Regulated Learning and Self Efficacy: Four Meta-Analyses." *Educational Research Review*, **22**:74–98. doi:10.1016/j.edurev.2017.08.004.
- PANADERO, E., ALONSO-TAPIA, J. (2013). "Self-Assessment: Theoretical and Practical Connotations, When It Happens, How Is It Acquired and What to Do to Develop It in Our Students." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, **11**(2):551–576. doi:10.14204/ejrep.30.12200.
- PANADERO, E., ANDRADE, H., BROOKHART, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A Roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, **45**(1):13–31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- PATTON, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation And Research Methods. SAGE Publications, inc.
- PATTON, M. Q. (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley And Sons, Ltd.
- PEETERS, M. J. (2017). Targeting assessment for learning within pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, **81**(8):5–9. <https://doi.org/10.5688/ajpe6243>
- PIAGET, J. (1980). The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning* (pp. 23-34). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PIAGET, J., COOK, M. T. (1952). The Origins Of Intelligence In Children. International
- PINTRICH, P. R. (2000). The Role Of Goal Orientation In Self-Regulated Learning. In M. BOEKAERTS, P. PINTRICH, & M. ZEIDNER (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, **95**:667-686.

- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*(2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D.H. (1996). *Motivation In Education. Theory, Research, And Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merill – Prentice Hall.
- PLACEK, J. (1983). Conceptions Of Success In Teaching: Busy, Happy And Good? In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching In Physical Education* (Pp. 46–56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- POPHAM, W. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role Of Assessment*. Alexandria, VA: ASCD. Processes. Harvard University Press.
- POPHAM, W. J. (2006). *Defining And Enhancing Formative Assessment*. Paper Presented At The Annual Large scale Assessment Conference, Council Of Chief State School Officers, San Francisco, CA.
- POPHAM, W. J. (2008a). *Classroom Assessment: What Teachers Need To Know*, (5th ed.,). Prentice Hall.
- POPHAM, W. J. (2008b). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- PUNCH, K. F. (2013). *Introduction To Social Research: Quantitative And Qualitative Approaches*. Sage.
- RAMAPRASAD, A. (1983). On The Definition Of Feedback. *Behavioral Science*, **28**:4–13.
- REDELIUS, K. Hay, P. J. (2012). Student Views on criterion-referenced assessment and grading in swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **17**(2):211–225.
- REZAI, A., NAMAZIANDOST, E., MIRI, M., KUMAR, T. (2022). Demographic biases and assessment fairness in classroom: insights from iranian University Teachers. *Language Testing in Asia*, **12**(1):1–20. [https:// doi.org/ 10. 1186/ s40468- 022- 00157-6](https://doi.org/10.1186/s40468-022-00157-6).
- RHEINBERG, F. KRUG, S. (1999), *Motivations Förderung im Schulalltag* (2. Auflg.), Hogrefe, Göttingen, Germany.
- RUIZ-PRIMO, M. A., BROOKHART, S. M. (2018). *Using Feedback To Improve Learning*. New York: Routledge.
- RYAN, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, **35**:101-111.
- SADLER, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, **18**:119-144.
- ŞAHİN, Ç., KARAMAN, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **28**(28-2):394-407.

- SCHEDLİN, H. (2012). The academic learning time in physical education of students with visual impairments: An analysis of two students. *Insight*, 5(1):11.
- SCHUNK, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of Modeling, Goal-Setting, and Self Evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19:159-172.
- SCHUNK, D. H. (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26:207-231.
- SCHUNK, D. H. SCHUNK ZIMMERMAN, B. J. (eds.) (2008). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. (EDS.). (2012). Motivation And Self-Regulated Learning: Theory, Research, And Applications. Routledge.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. GAGNÉ, and M. SCRIVEN (Eds.), Perspectives of Curriculum Evaluation (Vol. 1, pp. 39–83). Chicago, IL: RandMcNally.
- SHADISH, W. R., COOK, T. D., CAMPBELL, D. T. (2002). Experimental And Quasi-Experimental Designs For Generalized Causal Inference. Houghton, Mifflin and Company.
- SHAFFER, W. D., SWANSON, G., BENE, N., NEWBERRY, G. (1999,). Effects Of Teacher Knowledge Of Rubrics On Student Achievement In Four Content Areas. Paper Presented at the American Educational Research Association Convention, Montreal, Canada.
- SHARMA, R., JAIN, A., GUPTA, N., GARG, S., BATTI, M., DHIR, S. K. (2016). Impact of self-assessment By Students On Their Learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3):226.
- SHEPARD, L. A., PENUEL, W. R., PELLEGRINO, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1):21–34.
- SHEPARD, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7):4–14.
- SHEPARD, L. A. (2006). Classroom Assessment. In R. L. Brennan (Ed.), Educational Measurement, (4th ed., pp. 623–646). American Council on Education/Praeger.
- SHEPARD, L. A., HAMMERNES, K., DARLING-HAMMOND, L., RUST, F., SNOWDEN, J. B., GORDON, E., GUTIERREZ, C., PACHECO, A. (2005). Assessment. In L. Darling hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do (Pp. 275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHERMAN, T. M., KURSHAN, B. L. (2005). Constructing learning. learning and leading with technology. Vol:32, Number:5

- SHUTE, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, **78**:153–189.
- SIEDENTOP, D., TANNEHILL, D. (2000). *Developing Teaching Skills In Physical Education* (4th ed.). Mayfield.
- ŞİRİN, E. F., ÇAĞLAYAN, H. S., İNCE, A. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme- Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **14**(1):25-40.
- ŞİRİNKAN, A., ERCİŞ, S. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerinin araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **3**(3):184-189.
- SKINNER, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, **57**:193–216.
- SKINNER, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, **128**:969–977.
- SLEMMEN, T. (2010). Vurdering For Læring I Klasserommet [Assessment For Learning In The Classroom]. Gyldendal Norsk Forlag.
- SLINGERLAND, M., BORGHOUTS, L., JANS, L., WEELDENBURG, G., VAN DOKKUM, G., VOS, S., HAERENS, L. (2017). Development and optimisation of an in-service teacher training programme on motivational assessment in physical education. *European Physical Education Review*, **23**(1):91-109.
- SMITH, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring [Assessment As Motivational Tool For Learning]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, **91**(2):100–106.
- SOLGUN GÜNEL, A. (2014). The Effects Of Formative Assessment On Students' Participation In An English Language Program (Master's Thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- SÖNMEZ, M. ÇETINKAYA, F. Ç. (2022). The effect of formative assessment on reading comprehension. *International Journal of Assessment Tools in Education*, **9**-Özel Sayı-2022, 88-108 . DOI: 10.21449/ijate.1104868
- SÖNMEZ, V., ALACAPINAR, F. G. (2014). *Sampled Scientific Research Methods*. Ankara: Anı Publishing, 242-256.
- SOODAK, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice*, **42**:326– 333.
- SPOLSKY, B., HALT, F. M. (2008). *The Handbook Of Educational Linguistics*. Blackwell.
- STIGGINS, R. J. (2001). *Student-involved Classroom Assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- STIGGINS, R., DUFOUR, R. (2009). Maximizing The Power Of Formative Assessments. *Phi Delta Kappan*, **90**(9):640-644.

- TAŞMEKTEPLİGİL, Y., YILMAZ, Ç., İMAMOĞLU, O., KILCIGİL, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147.
- TEKİN, E. G. (2010). Matematik Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirmenin Etkisi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TEKKURŞUN DEMİR G. CICIOĞLU, H. (2018). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (fakmö): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 15(4).
- THOMPSON, M. D., PENNEY, D. (2017). Assessment and standards. In *Routledge Handbook of Primary Physical Education* (pp. 74-85). Routledge.
- THORBURN, M. (2007). Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2):163-184.
- THORNDIKE, E. L. (1913). *Educational Psychology*. Vol. I: The Original Nature Of Man. New York: Columbia University Teachers College.
- TING-TOOMEY, S., DORJEE, T. (2018). *Communicatin Gacros Cultures*. Guilford Publications.
- TO, J., PANADERO, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 44(6):920-932. DOI: 10.1080/02602938.2018.1548559
- TOBÍAS, S., DUFFY, T. M. (2009). The Success Or Failure Of Constructivist Instruction: An Introduction. In *Constructivist Instruction* (pp. 15-22). Routledge.
- TOLGFORS, B. (2018). "Different Versions of Assessment for Learning in the Subject of Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3): 311–327.
- TOLGFORS, B., OHMAN, M. (2016). The Implications Of Assessment For Learning In Physical Education And Health. *European Physical Education Review*, 22(2):150–166. <https://doi.org/10.1177/1356336X15595006>
- TOPLIS, R. (2012). Students' views about secondary school science lessons: The role of practical work. *Research in Science Education*, 42(3):531–549.
- TUNSTALL, P. GIPPS, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22:389-404.
- TUOMINEN, K. R. (2008). *Formative Assessment and Collaborative Teaming With Support Involving Middle School Mathematics Teachers (Unpublished Doctoral Dissertation)*. California University, Irvine.
- TÜYSÜZ, C. (2014). Ölçme Ve Değerlendirmede Temel Kavramlar ve Ölçme ve Değerlendirmenin Eğitim Sistemindeki Uygulamaları. S. BAŞTÜRK (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (s. 1-20). Ankara: Nobel.University Press.

- UNAŞ, F. (2021). Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sivas.
- VAN DER KLEIJ, F. M., EGGEN, T. J., TIMMERS, C. F., VELDKAMP, B. P. (2012). Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. *Computers & Education*, **58**(1), 263-272.
- VAN DER MARS, H., TIMKEN, G., MCNAMEE, J. (2018). Systematic observation of formal assessment of students by teachers (SOFAS). *Physical Educator*, **75**(3):341-373.
- VEAL, M. L. (1988). Pupil assessment perceptions and practices of secondary teachers. *Journal of Teaching In Physical Education*, **7**(4):327-342.
- VOGT, W. P., GARDNER, D. C., HAEFFELE, L. M. (2012). When To Use What Research Design. New York: Guilford Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1934/1986). Thought and language. MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind and society: The Development Of Higher Mental Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WANNER, T., E. PALMER. (2015). “Personalizing learning: exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course.” *Computers & Education*, **88**:354–369.
- WELLINGTON, J. (1998). Practical Work In Science: Time For Re-Appraisal. In J. Wellington (Ed.), Practical Work In Science. *Which Way Now?*(pp. 3–15). London: Routledge.
- WELLINGTON, J. (2005). Practical Work And The Affective Domain: What Do We Know, What Should We Ask, And What Is Worth Exploring Further? In S. Alsop (Ed.), *Beyond Cartesian Dualism*(pp. 99–109). Netherlands: Springer.
- WENTZEL, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, **91**:76-97.
- WINNE, P. H. JAMIESON-NOEL, D. L. (2002). Exploring students’ calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, **27**:551–72.
- WOOD, D., BRUNER, J., ROSS, G. (1976). The Role of tutoring in problem solving. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, **17**:89–100.
- WOODS, N. (2015). Formative Assessment And Self-Regulated Learning. The Journal of Education Retrieved from [https:// thejournalofeducation.wordpress.com/ 2015/ 05/ 20/ formative- assessment- and- self- regulated- learning/](https://thejournalofeducation.wordpress.com/2015/05/20/formative-assessment-and-self-regulated-learning/).
- WOOLFOLK HOY, A., DAVIS, H. A., ANDERMAN, E. M. (2013). Theories of Learning And Teaching in TIP. *Theory Into Practice*, **52**(sup1):9-21.

- WUEST, D. A., FISETTE, J. L. (2012). Foundations Of Physical Education, Exercise Science, And Sport, (17th ed.,). McGraw-Hill.
- XIAO, Y. (2017). Formative assessment in a test-dominated context: how test practice can become more productive. *Language Assessment Quarterly*, **14**(4):295-311.
- YAN, Z., BROWN, G. (2017). “A Cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment.” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **42**(8):1247–1262. doi:10.1080/ 02602938.2016.1260091.
- YANG, B. W., RAZO, J., PERSKY, A. M. (2019). Using Testing as a learning tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, **83**(9):1862–1872. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324>
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M., YILDIZ, Ö. (2019) Beden Eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, **2**(1):60-73.
- YILMAZ, G., GÜNDÜZ, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanaşına ilişkin görüşleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **6**(3):103-111.
- YIN, S., CHEN, F., CHANG, H. (2022). Assessment as learning: How Does peer assessment function in students' learning?. *Frontiers in Psychology*, **13**.
- YU, F. Y., WU, C. P. (2011). Different identity revelation modes in an online peer-assessment learning environment: Effects On perceptions toward assessors, classroom climate and learning activities. *Computers & Education*, **57**:2167-2177
- YUCEL, R., BIRD, F. L., YOUNG, J., BLANKSBY, T. (2014). The road to self-assessment: exemplar marking before peer review develops first-year students' capacity to judge the quality of a scientific report. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **39**(8):971-986.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. (2004). Self-Regulating Intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. DAI & R. STERNBERG (Eds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives On Intellectual Functioning And Development* (pp. 323–349). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

Ek-1. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BEDTÖ)	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Beden Eğitimi dersinden hoşlanırım.					
2. Beden Eğitimi derslerinde keyifsiz olurum					
3. Beden Eğitimi dersinde canım sıkılır.					
4. Beden Eğitimi dersinde zilin çalmasını dört gözle beklerim					
5. Beden Eğitimi sevdiğim dersler arasındadır.					
6. Beden Eğitimi dersinde kendimi rahat hissedirim.					
7. Beden Eğitimi dersine girmek istemem.					
8. Beden Eğitimi dersinde yapılan hareketleri isteyerek yapmam.					
9. Beden Eğitimi sıkıcı bir derstir.					
10. Boş zamanlarımda arkadaşlarımla Beden Eğitimi dersinde öğrendiğimiz oyunları oynamaktan hoşlanırım.					
11. Beden Eğitimi ders saatlerinin artırılmasını isterim.					
12. Beden Eğitimi dersi ilgimi çekmez.					
13. Beden Eğitimi dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.					
14. Okulda Beden Eğitimi dersinin başlamasını dört gözle beklerim.					
15. Beden Eğitimi dersindeki fiziksel aktiviteleri yapmaktan hoşlanırım.					
16. Beden Eğitimi dersindeki hareketleri yapmak içimden gelmez.					
17. Beden Eğitimi dersi müfredattan çıkarılmalıdır.					
18. Beden Eğitimi dersinin çok faydalı olduğunu düşünürüm.					
19. Beden Eğitimi dersinden nefret ederim.					
20. Beden Eğitimi dersi insanı dinlendirir.					
21. Beden Eğitimi dersine katılmak vakit kaybıdır.					
22. Beden Eğitimi dersinin olduğu gün okula gitmek için heyecan duyarım.					
23. Beden Eğitimi gereksiz bir derstir.					
24. Beden Eğitimi dersine katılmanın kendini dinç hissetmek için iyi bir yol olduğunu düşünürüm.					
25. Beden Eğitimi dersi olduğu günler okula gitmek istemem.					
26. Sağlıklı bir insan olabilmek için Beden Eğitimi derslerine katılmak gerekir.					
27. Beden Eğitimi dersinden bir önceki dersin hemen bitmesini isterim.					
28. Beden Eğitimi dersinin olduğu gün neşeli olurum.					
29. Beden Eğitimi dersinin önemli olduğunu düşünürüm.					
30. Beden Eğitimi dersine girmek yerine başka şeyler yapmak isterim.					

Ek-2. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Voleybol Yazılı Sınavı

Beşir Atalay Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Okulu 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı 2. Dönem 9. Sınıf Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Voleybol Yazılı Sınav Soruları

Not: Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmediği için lütfen tüm soruları işaretleyiniz.

1. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde voleybol erkekler file yüksekliği doğru verilmiştir. ? (5puan)

- a) 2.43mt b) 2.40mt c) 2.53mt d) 2.50mt

2. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **voleybol** saha ölçüleri doğru verilmiştir? ? (5puan)

- a) Uzunluk: 15mt Genişlik: 10mt c) Uzunluk: 18mt Genişlik: 10mt
b) Uzunluk: 18mt Genişlik: 9mt d) Uzunluk: 20mt Genişlik: 9mt

3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde voleybolda savunma bölgesinde hangi numaralı oyuncular bulunur?(5puan)

- a) 1,5,4 c) 5,6,1
b) 2,4,6 d) 5,6,3

4. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **voleybol** da sporcu sayısı doğru verilmiştir?(5puan)

- a) 5 Asıl 5 Yedek b) 6 asıl 6 yedek c) 7 asıl 7 yedek d) 6 asıl 5 yedek

5. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **voleybolda** 1 set kazanmak için elde edilecek sayı doğru verilmiştir? (5puan)

- a) 20 (en az 2 sayı farkla) b) 25 (en az 2 sayı farkla)
c) 30 (en az 2 sayı farkla) d) 35 (en az 2 sayı farkla)

6. Voleybolda takımlar topu rakip alana gönderirken en çok kaç kez vurma hakkı vardır? (5puan)

- a) Sınırsız b) 1 kez c) 2 kez d) 3 kez

7. Voleybolda savunmayı delici hücum çeşidi hangisidir? (5puan)

- a) Servis b) smaç c) parmak pas d) manşet pas

8. Voleybolda oyunu başlatan vuruşa ne ad verilir? (5puan)

- a) Smaç b) servis c) blok d) manşet

9. Voleybolda bir takımın her sette kaç mola hakkı vardır? (5puan)

- a) 4 b)3 c) 2 d)1

10. Voleybolda teknik molalar hangi sayılarda alınır? (5puan)

- a) 4 b) 6 c) 8 d) 10

11.rakip takımın file üzerinde engellemek veya etkisiz hale getirmek için yapılan savunma amacıyla kullanılan bir voleybol tekniğidir. (5puan)

Tanımda boş bırakılan yere aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) Hücüm b) Savunma c) Blok d) Servis

12. Voleybolda uzatma seti kaç sayı üzerinden oynanır? (5puan)

- a) 20 b) 15 c) 25 d) 10

13. Voleybolda ikinci toplar genelde hangi oyuncuya atılır? (5puan)

- a) Smaçör b) Pasör c) Pivot d) Santrafor

14. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde voleybolda oyun akışı içerisinde oyuncuların mevkilerini değiştirmesine verilen ad doğru verilmiştir. (5puan)

- a) Hızlı hücum b) Adam kaçırma c) Ara pas d) Alan savunması

15. Voleybolda rakipler arasındaki setler 2-2 ise son set kaç sayı üzerinden oynanır. (5puan)

- a) 10 b) 15 c) 20 d) 25

16. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade en doğru olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Rakip oyuncudan gelen servis vuruşuna direk olarak vurup rakip sahaya gönderilebilir.
b) Voleybolda bir oyuncu topa en fazla bir kez vurabilir
c) Voleybolda oyun saat yönü istikametinde dönüş yapılarak yer değiştirilir.
d) Voleybolda savunma bölgesinde sıçrayarak savunma oyuncusu hücum yapabilir.

17. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade yanlış olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Voleybolda fileye temas etmek kural ihlalidir.
b) Voleybolda 6 numaralı bölgede libero olarak adlandırılan oyuncu bulunur.
c) Voleybolda rakipten gelen topa vücuduna temas eden oyuncunun topa ikinci kez vurma hakkı vardır.
d) Voleybolda iki tane çizgi hakemi vardır.

18. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade en doğru olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Voleybolda oyun süresi her set için 30dk dır.
b) Voleybolda her set için sınırsız oyuncu değiştirme hakkı vardır.
c) Voleybolda çizgiye temas eden top oyun içerisinde sayılır.
d) Voleybolda ikinci toplar genelde savunma oyuncusuna atılır.

19. Aşağıdaki seçeneklerin hangisindeki spor branşı file sporları kategorisi içerisinde?

- a) Futbol b)Hentbol c) Basketbol d) Voleybol

20. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade yanlış olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Voleybol sporu file sporları kategorisinde yer alır.
b) Voleybolda sarı kart uyarı cezası anlamına gelir.
c) Voleybolda sporcunun topa ayakla temas etmesi kural ihlalidir.
d) Voleybolda sporcular forma bütünlüğüne uygun forma ile müsabakaya başlamalıdır.

**Başarılar Dilerim.
Raşit Karaca**

Ek-3. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Futbol Yazılı Sınavı

Beşir Atalay Anadolu İmam Hatip Lisesi Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Okulu
2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı 2. Dönem 9. Sınıf Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Futbol Yazılı Sınav Soruları

Not: Yanlış cevaplar doğru cevapları götürmediği için lütfen tüm soruları işaretleyiniz.

1. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbol müsabakası süresi doğru verilmiştir? (5puan)
a) 45+ 45 b) 45+30 c) 60+60 d) 45+60
2. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbolcu topa kendi ceza sahası içerisinde elle temas ederse, hakem hangi kararı verir?(5puan)
a) Köşe vuruşu c) Penaltı
b) Serbest vuruş d) Ofsayt
3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbolda top kale çizgisini geçerse oyun ne ile sonuçlanır?
a) Penaltı c) Gol
b) Faul d) Serbest vuruş
4. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **futbol** da sporcu sayısı doğru verilmiştir?(5puan)
a) 10 asıl, 5 Yedek b) 11 asıl, 7 yedek c) 12 asıl, 7 yedek d) 11 asıl 8 yedek
5. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **futbol** da rakip takımın müdahalesi sonucu topun kaleciden veya kendi takım arkadaşına temas ederek kale yan çizgisinden dışarıya çıkması doğru olarak verilmiştir. (5puan)
a) Korner b) Aut c) Penaltı d) Taç
6. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **futbol** da hakemin futbolcuya 2 kez sarı kart göstermesi doğru olarak ifade edilmiştir? (5puan)
a) Uyarı b) İhraç (oyundan atılmak) c) Mola d) Serbest vuruş
7. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbol da kalecinin topa eliyle dokunabileceği alanlar doğru olarak verilmiştir? (5puan)
a) Kendi yarı sahası b) Rakip yarı saha c) Tüm saha d) Ceza sahası alanı
8. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbol da topun yan çizgilerden dışarı çıkması doğru olarak ifade edilmiştir? (5puan)
a) Faul b) Taç c) Korner d) Santra
9. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde dünyada kurulan ilk futbol kulübü doğru olarak verilmiştir? (5puan)
a) Sheffield United b) Manchester United c) Beşiktaş d)Fenerbahçe
10. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbolda rakip oyuncuya sert şekilde müdahale etmek doğru olarak verilmiştir? (5puan)
a) Faul b) Ofsayt c) Penaltı d) Gol
11.top bir kalenin yönünde hareket halinde iken o kaleye giden takım oyuncularından birisinin, karşı takımın kalecisine, karşı takımın oyuncularından en yakın olanı ile aynı hizada ve de ondan daha da yakın bulunması durumudur. (5puan)
Tanımda boş bırakılan yere aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
a) Taç b) Köşe vuruşu c) Ofsayt d) Gol

12. Futbol da rakip kaleye en yakın olan, genelde son topoların buluştuğu ve takımın golcüsü olarak adlandırılan sporcu hangi isimle adlandırılır? (5puan)

- a) Libero b) Pasör c) Defans d) Forvet

13. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade doğru olarak verilmiştir ?(5puan)

- a) Takım arkadaşına pas atan sporcu pas attığı sporcu orta sahayı geçmemişse ofsayt kuralı uygulanmaz.
b) Penaltı kullanan sporcu top kale direğinden geriye kendisine gelirse ikinci kez vurup gol atabilir.
c) Çift vuruş kullanılırken top kimseye temas etmeden kale çizgisini geçerse gol olarak karar verilir.
d) Kaleci kendi takım oyuncusu tarafından gelen geri pası kaleci akıp tekrar oyunu başlata bilir.

14. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbolda penaltı noktasının kaleye uzaklığı doğru olarak verilmiştir?(5puan)

- a) 8mt b) 11mt c) 15mt d) 17mt

15. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade doğru olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Futbolda toplam oyun süresi 90 dakikadır.
b) Futbolda hakem sarı kart sonrası oyuncuyu ihraç eder.
c) Futbolda kaleciye geri pas verilirse topu eline alabilir.
d) Futbolda oyuncuların topu rakip kaleye doğru taşıyıp gol atmaya çalışması defans yapmak olarak adlandırılır.

16. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade yanlış olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Futbolda bir takım 11 asıl 7 yedek toplamda 18 oyuncu bulunur.
b) Futbolda 3 oyuncu değiştirme hakkı vardır.
c) Futbolda takım kaptanı hakem kararına itiraz edip kararı değiştirme yetkisine sahiptir.
d) Futbolda penaltı çizgisinin kaleye uzaklığı 11metredir.

17. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade doğru olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Futbolda rakip takım oyuncusuna yapılan sert müdahaleler faul olarak cezalandırılır.
b) Futbolda rakip kaleye doğru yapılan vuruş kale üzerinden dışarıya çıkması aut olarak adlandırılır.
c) Futbolda rakipten gelen topa kaleci haricindeki oyuncuların eline değen top serbest vuruş olarak adlandırılır.
d) Gol atıldıktan sonra oyun kale çizgisinden topa kalecinin dokunması ile başlar.

18. Aşağıdaki seçeneklerin hangisindeki spor branşı file sporları kategorisi içerisinde değildir?

- a) Masa tenisi b)Voleybol c) Futbol d) Badminton

19. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde ifade yanlış olarak verilmiştir.(5puan)

- a) Futbolda ilk yarıda 3 oyuncu değiştirme hakkı vardır.
b) Futbolda top kenar çizgilerden dışarıya çıkarsa taç atışı ile oyun başlar.
c) Futbolda kırmızı kart gören sporcu en az 1 maç ceza alır ve bir sonraki müsabakaya katılmaz.
d) Futbolda kaleci topu eliyle oyunu sokabilir.

20. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde futbolda serbest vuruşlarda baraj mesafesi doğru olarak verilmiştir.

- a) 5,15mt b) 7,15mt. c) 9,15mt d) 11,15mt.

**Başarılar Dilerim.
Raşit Karaca**

Ek-4. Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Futbol Tekniklerine Yönelik Dereceli Puanlama Ölçeği

[illegible][illegible]

Ek-5. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Voleybol Tekniklerine Yönelik Dereceli Puanlama Ölçeği

[illegible][illegible]

Ek-6. 9. Sınıf Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ders Planı

Tarih	ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER / KONU / KAVRAMLAR	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ
18-22 Nisan 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgül ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.3. Seçili spor dalına özgül kuralları uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular.	4. Voleybolda mevkiileri öğreniyorum: Voleybolda mevkiiler ve numaralar öğrencilere anlatılır. Her mevkinin görevleri uygulamalı olarak anlatılır ve etkinliklerle öğrencilere yaptırılır.	Anlatım, gösteri, alıştırma, işbirliği, katılım, esli çalışma
25-29 Nisan 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgül ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.3. Seçili spor dalına özgül kuralları uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular. 9.2.2.1.1. Serbest zaman kavramını açıklar.	4. Voleybolda parmak pas yapıyorum: Voleybolda parmak pas öğrencilere anlatılarak, etkinliklerle öğrencilere yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluk derecelerine göre tasarlanmış duvar çalışması etkinlikleri yaparlar. Ders süresi içerisinde öz değerlendirme yapılır. Serbest Zaman Etkinlikleri: Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir.	Anlatım, gösteri, alıştırma, işbirliği, katılım, esli çalışma, kendini değerlendirme
02-06 Mayıs 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgül ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.3. Seçili spor dalına özgül kuralları uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular. 9.2.2.1.1. Serbest zaman kavramını açıklar.	4. Voleybolda manşet pas yapıyorum: Voleybolda manşet pas öğrencilere anlatılarak, etkinliklerle öğrencilere yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluk derecelerine göre tasarlanmış duvar çalışması etkinlikleri yaparlar. Ders süresi içerisinde öz değerlendirme yapılır. Serbest Zaman Etkinlikleri: Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir.	Anlatım, gösteri, alıştırma, işbirliği, katılım, kendini değerlendirme
09-13 Mayıs 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular. 9.1.2.1.6. Seçili spor dalına özgül birleşik hareketleri uygular. 9.2.3.2.1. Tören ve kutlamalarda yapılan okul tören ve okul dış etkinliklerinin önemini açıklar. 9.2.3.2.2. Tören ve kutlamalarda verilen komutları uygular.	4. Voleybolda servis atıyorum: Voleybolda servis vuruşu anlatılarak sonrasında alttan servis ve smaç servis gösterilir ve sonrasında tüm öğrencilere uygulama yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluklara ve file boyuna göre tasarlanmış etkinlikleri yaparlar. Ders süresi içerisinde öz değerlendirme yapılır.	Anlatım, gösteri, alıştırma, işbirliği, katılım, esli çalışma

Tarih	ÖĞRENME ALANI	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER / KONU / KAVRAMLAR	ÖĞRENME ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ
14-18 Şubat 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgül ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.11. Seçili spor etkinliklerinde kendine güven duygusunun önemini açıklar. 9.2.4.2.1. Sporda erdemlilik kavramını açıklar. 9.2.4.2.2. Spor ve ahlak arasındaki ilişkiyi açıklar.	4. 'Futbolda ısınmayı öğreniyorum, temel vuruşları yapıyorum': Futbolda ısınma hareketleri ve temel vuruşlar öğrencilere gösterilir ve etkinliklerle öğrencilere yaptırılır. 'Serbest Zaman Etkinlikleri': Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir.	Anlatım, gösteri, alıştırma, katılım, kendini değerlendirme
21-25 Şubat 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular. 9.1.2.1.11. Seçili spor etkinliklerinde kendine güven duygusunun önemini açıklar. 9.2.4.1.2. Güncel spor olaylarını takip eder.	4. 'Futbolda top sürüyorum': Futbolda top sürme öğrencilere gösterilerek yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluk derecelerine göre tasarlanmış parkurlarda top sürme yaparlar. 'Serbest Zaman Etkinlikleri': Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir. Etkinliklerde yadsınmadık değeri üzerinde durulur.	Anlatım, gösteri, alıştırma, katılım, kendini değerlendirme
28 Şubat 4 Mart 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.3. Seçili spor dalına özgül kuralları uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular. 9.1.2.1.12. Seçili spor etkinliklerinde araçları amaçna uygun ve doğru kullanır. 9.2.2.1.1. Serbest zaman kavramını açıklar.	4. 'Futbolda kontrolü yapıyorum: Futbolda top kontrolü sağlamak öğrencilere gösterilerek yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluk derecelerine göre tasarlanmış parkurlarda top kontrolü yaparlar. 'Serbest Zaman Etkinlikleri': Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir. Etkinliklerde yadsınmadık değeri üzerinde durulur.	Anlatım, gösteri, alıştırma, işbirliği, kendini değerlendirme
07-11 Mart 2022	9.1. Hareket yetkinliği 9.2. Aktif ve sağlıklı hayat	9.1.2.1.1. Seçili spor dalına özgül ısınma hareketlerini uygular. 9.1.2.1.2. Seçili spor dalına özgül kuralları açıklar. 9.1.2.1.3. Seçili spor dalına özgül kuralları uygular. 9.1.2.1.5. Seçili spor dalına özgül temel hareketleri uygular.	4. Futbolda şut atıyorum: Futbolda şut atma öğrencilere gösterilerek yaptırılır. Öğrenciler bazen alıştırma yaparak bazen esli olarak çalışırlar. Öğrenciler çeşitli zorluk derecelerine göre tasarlanmış parkurlarda şut atarlar. 'Serbest Zaman Etkinlikleri': Öğrencilerden serbest zaman etkinliklerinin kişisel faydaları hakkında araştırma yapmaları istenir.	Anlatım, gösteri, , işbirliği, katılım, alıştırma, kendini değerlendirme

Ek-7. Voleybol Öz Değerlendirme Formu

Voleybol Öz Değerlendirme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, voleybolda parmak pas tekniğini değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki davranışları yapma durumunuza göre kutucukları **1 en düşük 5 ise en yüksek** olacak şekilde doldurunuz.

Parmak pas	Sıra No.	Voleybolda Parmak Pas Kriterleri Parmak pas yaparken...	1	2	3	4	5
Pozisyona hazırlık	1.	Sağ ayak vücut ağırlığı dengeli ve hafif öne doğrudur, dizlerim bükülü ve sırt düzdür; baş omuzlarımın önünde, ellerim alnın üstünde parmaklarım açık ve eller topun şeklini alacak düzendedir.					
Topla temas	2.	Topa alın üstündeki hızda temas ederim ellerimi güçlü ama rahat tutarım ve avuç içi ile değil 10 parmak uçları ile tamamiyle temas ederim.					
Topla temas	3.	Dirseklerim 45 derecelik bir açıyla bükerek tüm kuvvetimi ayaklar, dizler, gövde ve kollardan parmaklarıma aktararak esnek bir şekilde topa temas ederim.					
Hareket Devamlılığı	4.	Topa temas ettikten sonra kollarım tamamen açılır ardından tüm vücudum takip eder ve top uzaklaştıktan sonra vücudum doğal denge pozisyona geçer.					

Şekil-1 Parmak pas Görselleri



Ek-8. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhabalar bu dönem boyunca beden eğitimi ve spor dersinde voleybol ve futbol sporlarını işledik. Voleybol ve futbol branşlarının istenilen kazanıma ulaşabilmesi için kullanılan biçimlendirici değerlendirme anlayışı ile dersleri işlemek (öz değerlendirme, etkili dönüt verme, başarı kriterlerinin birlikte oluşturulması ve belirlenen kriterlere göre değerlendirmenin yapılması) seni nasıl etkilediğini ve öğrenme çıktılarına etkisini incelenmesine yönelik bir araştırma yapıyorum. Seninle bu konu ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanan biçimlendirici değerlendirmenin (öz değerlendirme, grup değerlendirme, başarı kriterlerin birlikte oluşturulması) öğrenme çıktılarına etkisi ile ilgili ne düşündüğü ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunda yer alan gönüllü öğrenciler ile ilgili uygulama, deneyim ve karşılaştığı sorunları yansıtacak olan bireyler olarak görüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini tespit etmek, yaşanan öğrenme sorunlarının en aza indirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, konu ile ilgili doğru ve içten düşünceleriniz bu araştırma için çok önemli. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşmemize geçmeden önce,

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verir iseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları:

1. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

- Beden eğitimi ve spor dersindeki yapılan yazılı ve uygulamalı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu süreç sizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedefleri ve başarı ölçütlerinin açıklanması bilgi düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedefleri ve başarı ölçütlerinin açıklanması beceri düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğrenme hedefleri ve başarı ölçütlerinin açıklanması derse karşı tutumunuzu nasıl etkiledi açıklar mısınız?

- Beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğretmenle beraber hazırlanması beceri düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğretmenle beraber hazırlanması beceri düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde başarı kriterlerinin öğretmenle beraber hazırlanması derse karşı tutumunuzu nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin geri bildirim vermesi bilgi düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin geri bildirim vermesi spor beceri düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenin geri bildirim vermesi derse olan tutumunu nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde yapılan öz değerlendirme bilgi ve spor beceri düzeyinizi nasıl etkiledi açıklar mısınız?
- Beden eğitimi ve spor dersinde yapılan öz değerlendirme derse karşı tutumunuzu nasıl etkiliyor açıklar mısınız?

Ek-9. Öğrenci Onam Formu

Sevgili Öğrenci;

Katılacağınız bu çalışma, “Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin Öğrenci Görüşleri İle Birlikte İncelenmesi” adıyla, 2021-2022 yılları içerisinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin Öğrenci Görüşleri İle Birlikte İncelenmesidir.

Araştırma Uygulaması:Anket, uygulama ve görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılım **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden öğrenci kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Öğrenci çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek öğrenciye hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Araştırmacı :Raşit Karaca

İletişim Bilgileri:

Tel :

..... grubu numaralı öğrencisiim. Yukarıda açıklanan araştırmaya katılmayı istiyorum..

Ek-10. Veli Onam Formu

Sayın Veli;
Sevgili Öğrenci;

Katılacağınız bu çalışma, “Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin Öğrenci Görüşleri İle Birlikte İncelenmesi” adıyla, 2021-2022 yılları içerisinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Beden Eğitimi Ve Spor Dersinde Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin Öğrenci Görüşleri İle Birlikte İncelenmesidir.

Araştırma Uygulaması:Anket, uygulama ve görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.Saygılarımızla,

Araştırmacı :Raşit KARACA

İletişim bilgileri :

Tel:

Velisi bulunduğum sınıf öğrencisi

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

Ek-12. Araştırma İzin Onayı



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-34406712
Konu : Tez Çalışması İzni Onayı (Raşit KARACA)

12.10.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 30/09/2021 tarihli, 257890 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden tez çalışmasına ilişkin alınan Valilik Makamı Onayları ekte gönderilmiştir.

Valilik Oluru gereği yapılacak olan çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan raporların birer suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek-11. Etik Kurul Raporu

 T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 56786525-050.04.04 /29.7.352
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

06.11.2021

Sayın Raşit KARACA
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

İlgili: 06/07/2021 tarihli başvurunuz.

"Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına ve Motivasyonlarına Etkisine Dair Sıralı Açıklayıcı Desen Çalışması" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 25/10/2021 tarihli toplantısında alınan 16/174 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ek-12 Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-34406712
Konu : Tez Çalışması İzni Onayı (Raşit KARACA)

12.10.2021

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 30/09/2021 tarihli, 257890 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınıza istinaden tez çalışmasına ilişkin alınan Valilik Makamı Onayları ekte gönderilmiştir.

Valilik Oluru gereği yapılacak olan çalışmanın bitiminden sonra hazırlanan raporların birer suretinin Müdürlüğümüz Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek-13 Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı, beden eğitimi ve spor dersinde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini incelemektir.

Gözlem Tarihi Ve Süresi:

İşlenen Ünite:

İşlenen Konu:

Gözlem Kriterleri	Kriter tanımları	Evet	Hayır
Öğrenme Hedefleri Ve Başarı Kriterlerinin Öğrencilere Açıklanması	Ders başlarken o günkü ders programındaki konuya ilişkin açıklamalar yapıldı mı?		
	Dersin kazanımları öğrencilerle tartışılarak paylaşıldı mı?		
	Öğrencilere dersin kazanımları ders süresince ve dersin sonunda tekrar edildi mi?		
	Öğrencilerin spor salonunda etkinliklerde ve uygulamalarda, ne yapacakları ve uygulamalarda başarılı olabilmeleri için nasıl yapmaları gerektiğine ilişkin başarı ölçütleri öğrencilere açıklandı mı?		
Diyalog Niteliğinin Artırılması / Başarı Kriterlerinin Öğrenci İle Beraber Oluşturulması	Dereceli puanlama anahtarı tasarlama aşamasında performans kriterlerine öğrencilerle birlikte karar verildi mi?		
	Öğrenciler arasındaki iletişimi ilerletmek adına uygun etkinlik ve çalışmalarla yürütüldü mü?		
	Öğrencilerin tamamını derste aktif tutmak, sosyal becerilerini geliştirmek için kalan öğrenciler eşli çalışmalar, grup çalışmaları ve duvar çalışmaları gibi etkinlikler yapıldı mı?		
Öğrencinin Gelişimine Katkı Sağlayan Geri Bildirim	Öğrencilere kendilerini geliştirme ve tekrar sayılarını artırma adına geri bildirim verildi mi?		
	Öğrencilere geri bildirim verilerek kendi bilgi, beceri ve tutumlarını ilerletmesi fırsatı verildi mi?		
Öz Değerlendirme Formlarının Kullanılması.	Ders süresince öz değerlendirmeye düzenli olarak yer verilmiştir. Her dersin sonunda öz değerlendirme uygulamaları yapılmıştır.		
	Öğrencilere öz değeri lenmeyi nasıl yapmaları gerektiği hakkında bilgiler verilmiş ve açıklamalar yapılmış, her uygulamada değerlendirmeler üzerinde konuşmalar yapılmıştır.		