



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖĞRENME
İÇİN DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ KULLANIMINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

SÜLEYMAN URCU

Denizli - 2025

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE ÖĞRENME İÇİN
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Süleyman URCU

Danışman

Prof. Dr. Ayşe Gökçe ERTURAN

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kılavuzunda yer alan kurallara göre hazırlamış olduğum tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Süleyman URCU

TEŞEKKÜR

Akademik kimliği, başarıları ve örnek davranışlarıyla öğrencilerine yol gösteren; bilgisini, ilgisini, emeğini ve değerli zamanını elindeki imkanlar dahilinde öğrencilerinden esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Gökçe ERTURAN'a maddi manevi her türlü desteği ve sunduğu imkanlar için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde büyük emeği geçen, sahip olduğu değerli bilgi ve imkanlarını öğrencileriyle cömertçe paylaşan, tezimin kıymetli jüri üyelerinden olan Prof. Dr. Yunus ARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecimde evlerinin kapılarını bana açan, her biri birbirinden değerli; Deniz DENİZ'e, Aslıhan AYGÜN ve değerli annesi Nurcan GÜR'e, Hande ALPAYDIN ve değerli annesi Nurhan Hanıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu süreçte küçük ya da büyük desteğini esirgemeyen, adını bilmediğim veya burada anamadığım herkese de teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bilgisayar mühendisliğindeki bilgi ve tecrübesiyle süreç boyunca desteğini esirgemeyen ağabeyim Emre URCU'ya; aldığım kararları uygulamam konusunda bana her türlü kolaylığı sağlayan, bu süreçte tüm nazımı çeken, emeklerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem Sevgi URCU ve babam Davut URCU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarının değerlendirilmesi

URCU, Süleyman

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi ABD,

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe Gökçe ERTURAN

Haziran 2025, 83 sayfa

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarını değerlendirmektir. Küme örnekleme yöntemiyle Ankara, Antalya, Bursa, Denizli ve Gaziantep'te belirlenen ortaokul ve liselerde görev yapan 137 beden eğitimi öğretmeni ve bu öğretmenlerin derslerine giren 3390 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği ve Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci ve Öğretmen Ölçeklerinin beden eğitimi ve spor dersleri için 12 maddelik kısa formları oluşturulmuş, geçerlik ve güvenirlikleri değerlendirilmiştir. Bulgular, izleme alt boyutunda ortaokul öğrencilerinin puanlarının lise ve Anadolu lisesi öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğunu; beşinci sınıf öğrencilerinin yedinci, sekizinci, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dokuzuncu sınıf öğrencileri, sekizinci, 10. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek izleme puanlarına sahiptir. Yönlendirici destek alt boyutunda ise lise öğrencileri, özellikle dokuzuncu sınıf öğrencileri, ortaokul öğrencilerinden; Anadolu ve fen lisesi öğrencileri ise ortaokul öğrencilerinden daha yüksek puana sahiptir. Ayrıca dokuzuncu sınıf öğrencileri, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek yönlendirici destek puanına sahiptir. Fen lisesi öğretmenlerinin yönlendirici destek puanı, Anadolu lisesi ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksektir. Bulgular doğrultusunda, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde öz-değerlendirme, öğrenme günlüğü, yapılandırılmış geri bildirim, açık yönergeler ve somut rehberlik içeren öğretim uygulamalarına ağırlık vererek öğrencilere rehberlik etmeleri önerilmektedir. Ayrıca,

öğretmenlerin bu yaklaşımları etkili kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme için değerlendirme, beden eğitimi ve spor, öğretmen algıları, öğrenci algıları

ABSTRACT

Evaluation of Teacher and Student Perceptions on the Use of Assessment for Learning Approach in Physical Education and Sports Lessons

URCU, Suleyman

Master's Thesis, Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Professor Ayse Gokce ERTURAN

June 2025, 83 pages

The purpose of this study is to evaluate teacher and student perceptions on the use of assessment for learning approach in physical education and sports lessons. Using cluster sampling method, data were collected from 137 physical education teachers working in secondary and high schools in Ankara, Antalya, Bursa, Denizli and Gaziantep and 3390 students attending their classes. Data were collected through the Assessment for Learning Questionnaires for Teachers and the Assessment for Learning Questionnaires for Students. Independent samples t-test and one-way analysis of variance tests were used to analyze the data. 12-item short forms of the Assessment for Learning Questionnaires for Teachers and Students, specific to physical education and sports lessons, were developed, and their validity and reliability were evaluated. The findings revealed that in the monitoring sub-scale, the scores of secondary school students were higher than those of high school and Anatolian High School students; fifth-grade students scored higher than seventh, eighth, 10th, 11th, and 12th-grade students. Ninth-grade students had higher monitoring scores compared to eighth, 10th, and 12th-grade students. In the scaffolding support sub-scale, high school students, particularly ninth-grade students, scored higher than secondary school students; Anatolian and science high school students also scored higher than secondary school students. Furthermore, ninth-grade students had higher scaffolding support scores compared to fifth, sixth, seventh, eighth, and 12th-grade students. The scaffolding support scores of science high school teachers were higher than those of Anatolian high school and secondary school teachers. Based on the findings, it is recommended that physical education teachers scaffolding students by emphasizing teaching practices in their lessons that incorporate self-assessment, learning logs, structured feedback, clear instructions, and

scaffold. Additionally, it is recommended that teachers be supported with in-service training to enable them to effectively use these approaches.

Keywords: Assessment for learning, physical education and sport, teacher perceptions, student perceptions

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	5
2.1.1. Ölçme, Değerlendirme ve Geri Bildirim	5
2.1.1.1. Ölçme.....	5
2.1.1.2. Değerlendirme.	5
2.1.1.2.1. Değer biçmeye yönelik değerlendirme (summative assessment).	5
2.1.1.2.2. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment).....	6
2.1.1.3. Geri bildirim.	7
2.1.2. Amacına Uygun Değerlendirme	8
2.1.2.1. Öğrenmenin değerlendirilmesi (Assessment of learning).	8
2.1.2.2. Öğrenme için değerlendirme (Assessment for learning).	8
2.1.2.3. Öğrenme olarak değerlendirme (Assessment as learning).	13
2.2. İlgili Araştırmalar	17
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	21
3.1. Araştırmanın Modeli.....	21
3.2. Evren ve Örneklem	21
3.3. Verilerin Toplanması	25

3.4. Veri Toplama Araçları	28
3.5. Verilerin Analizi	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	35
4.1. Normallik Değerleri ve Güvenirlilik Katsayıları	35
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	36
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	36
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	36
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	38
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	39
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	40
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	41
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	42
4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	43
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	45
5.1. Tartışma	45
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	45
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	47
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	48
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	50
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	51
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	53
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	54
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması.....	55
5.2. Sonuçlar	56
5.2.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar;.....	56
5.2.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar;	56
5.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar;	57
5.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar;.....	57
5.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar;.....	57
5.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar;.....	58
5.2.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar;	58
5.2.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar;.....	58
5.3. Öneriler	58
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	58

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	68
EK1: Araştırma İzin Belgesi	68
EK2: Öğretmen Onam Formu.....	69
EK3: Veli ve Öğrenci Onam Formu	70

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Giriş bölümünde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar üzerine durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde ölçme ve değerlendirmede güncel değerlendirme yaklaşımları olan biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment) ve öğrenme için değerlendirme (assessment for learning), Black ve Wiliam'ın (1998) çalışmasından sonra eğitimde daha çok tartışılmaya başlanmıştır (Örn. Sadler, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2003; Wiliam, 2006; Thompson ve Wiliam, 2007; Black ve Wiliam, 2009). Genel eğitim alanında yapılan bu çalışmalar beden eğitimi alanında çalışma yapan araştırmacıları da etkilemiş ve öğrenme için değerlendirme yaklaşımı beden eğitimi bağlamında da tartışılmaya başlanmıştır (Örn. MacPhail ve Halbert, 2010; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail ve Macdonald, 2013; Leirhaug, 2016; Tolgfors ve Öhman, 2016; Borghouts, Slingerland ve Haerens, 2017; Chng ve Lund, 2018; Lyngstad, Bjerke, Bang ve Lagestad, 2022; Tolgfors ve Barker, 2023).

Beden eğitimi için yeni bir yaklaşım diyebileceğimiz öğrenme için değerlendirme yaklaşımı, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin altında gelişen bir değerlendirme yaklaşımıdır. Her öğrenme için değerlendirme, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak değerlendirilebilirken her biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, öğrenme için değerlendirme olarak değerlendirilememektedir (Chng ve Lund, 2018). Black ve Wiliam (1998), derste biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi etkili kullanmanın 0,4 ile 0,7 standart sapma arasında ders başarısını artırabileceğini ortaya koymuştur.

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye göre daha öğrenci merkezli olarak kabul edilen öğrenme için değerlendirmeyi (Chng ve Lund, 2018) beden eğitimi bağlamında kullanmanın öğrenim kalitesini artırdığı (MacPhail ve Halbert, 2010; Leirhaug, 2016; Tolgfors ve Öhman, 2016), öğrencileri motive eden bir yaklaşım olduğu (Leirhaug ve Annerstedt, 2016), öğrencilerin içsel motivasyonu ile dışsal düzenlemelerini artırdığı ve motivasyonsuzluklarını düşürdüğü (Çınargür, 2021), öğrencilerin öğrenmeleri hakkında aldıkları sorumluluğu artıran bir yaklaşım olduğu (Leirhaug ve Annerstedt, 2016), dersin öğrenme çıktılarını iyileştirdiği (Leirhaug, 2016) bilinmektedir.

Öğrenme için değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin aksine çalışmalar, beden eğitiminde öğrenme için değerlendirmenin öğretmenler tarafından

benimsenmediği (MacPhail ve Halbert, 2010; Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Moura, Graça, MacPhail ve Batista, 2020; Lyngstad, Bjerke, Bang ve Lagestad, 2022), çoğu öğretmenin öğrenme için değerlendirmeyi derslerine uyarlamak için yeterli anlayış ve yetkinliğe sahip olmadığı (Leirhaug ve Annerstedt, 2016, Moura ve diğ., 2020), öğretme ve öğrenme sürecine ek bir yaklaşım olarak görüldüğü, öğrenmeyi geliştirmekten daha çok not vermek için değerlendirme kullanıldığını ve öğretmenlerin derste geri bildirim verdiğini belirtmesine rağmen öğrencilerin %60'ının geri bildirim almadığını ya da bir kez aldıklarını belirttiklerini (Leirhaug ve Annerstedt, 2016) ortaya koymaktadır. Bunun için öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme açısından desteklenmesi ve eğitim programlarının bu yönde gelişmesi gerektiği önerilmektedir (Moura ve diğ., 2020).

Avrupa Komisyonu (Eurydice, 2013) beden eğitimi raporuna göre ülkemizde beden eğitimi ve spor dersinde ilkokul ve ortaokul seviyelerinde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapıldığı bilinmektedir. Ancak öğrenme için değerlendirmenin beden eğitimi ve spor derslerinde kullanımına ilişkin ülkemizde çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Çınargür (2021) yarı deneysel çalışmasında, beden eğitiminde öğrenme için değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin içsel motivasyonu ile dışsal düzenlemelerini artırdığını ve motivasyonsuzluklarını düşürdüğünü belirlemiştir. Azzaloualidine (2023) ise beden eğitiminde öğrenme için değerlendirme stratejilerinde önerilen akran değerlendirme ve öz-değerlendirme kullanımının etkilerini deneysel olarak karşılaştırmış, her iki deney grubu için de görev değeri, parmak pas ve manşet pas becerileri, öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi, akran öğretimi ve yardım arama bileşenlerine göre son-test puanlarda anlamlı artış olduğu fakat iki grubun son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varmıştır. Çınargür (2020) ve Azzaloualidine'in (2023) deneysel çalışmalarının ötesinde Türkiye'de beden eğitimi öğretmenleri tarafından öğrenme için değerlendirme yaklaşımının derslere ne kadar entegre edilebildiğine dair herhangi bir veri bulunmamaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında, okul kademesine göre anlamlı fark var mıdır?

2. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında, okul türüne göre anlamlı fark var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında, sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında, cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
5. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algılarında, okul kademesi göre anlamlı fark var mıdır?
6. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algılarında, okul türüne göre anlamlı fark var mıdır?
7. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algılarında, cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
8. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algılarında, kıdem yılına göre anlamlı fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Türkiye'nin farklı illerinde beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerinin algılarını belirleyerek bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlamıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerin öğrenim kalitesini artıran (MacPhail ve Halbert, 2010; Leirhaug, 2016; Tolgfors ve Öhman, 2016), dersin öğrenme çıktılarını iyileştiren (Leirhaug, 2016), öğrencilerin öğrenmeleri hakkında aldıkları sorumluluğu artıran ve öğrencileri motive eden (Leirhaug ve Annerstedt, 2016) öğrenme için değerlendirmenin derste kullanımına dair Türkiye'de herhangi bir rapor ya da araştırmaya rastlanmamıştır. Bu güncel ve çağdaş yaklaşımının ülkemize entegre edilebilmesi için öncelikle ne yaygınlıkta kullanıldığının bilinmesi gereklidir. Bu veri, Millî Eğitim Bakanlığı'na hizmet içi eğitimlerini ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen yetiştirme öğretim programlarını düzenlemeleri bakımından önemlidir. Ayrıca bu yaklaşımın

kullanılmasının, öğretmen ve öğrenci algılarına dayanılarak belirlenerek karşılaştırılması, objektif bir yaklaşım ortaya koyacaktır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin ölçekte yer alan soruları içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın katılımcıları, seçilen örnekleme yer alan okullardaki beden eğitimi ve spor dersine devam eden ortaokul ve lise öğrencileri ile bu öğrencilerin derslerine giren beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme için değerlendirme; “öğrencilerin öğrenimlerinde nerede olduklarına, nereye gitmeleri gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için öğrenciler ve öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere kanıt arama ve yorumlama sürecidir” (Assessment Reform Group, 2002, s.2).

Okul kademesi; Türkiye’de okullar öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak kademelerine ayrılmıştır (MEB, 2024).

Okul türü; “aynı eğitim kademesi içinde farklı program uygulayan okullardır” (MEB, 2024)

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Ölçme, Değerlendirme ve Geri Bildirim

2.1.1.1. Ölçme. Ölçme, gözlemlenen bir niteliğin gözlemlene sonucunun sayılarla ya da sıfatlarla ifade edilmesi (Turgut ve Baykul, 2021) olarak tanımlanmıştır. Ölçme olmadan değerlendirme yapılamayacağı (Tekindal, 2020; Güler, 2022) gibi değerlendirme olmadan da ölçme bir anlam ifade etmemektedir (Başol, 2019).

2.1.1.2. Değerlendirme. Scriven’a (1967) göre değerlendirme performans verilerini karşılaştırmak veya sıralamak için hedeflere karşın ölçekler ile toplanan verilerin birleştirilmesinden oluşur, Taras (2005) bu tanıma ek olarak hedef ve kriterler sonucu ortaya çıkan yargının gerekçelendirilmesini de eklemiştir. Ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılan gözlem sonuçlarından ortaya çıkan ölçümlerin sonucunda yorum, karar ya da yargıya varılma sürecidir (Başol, 2019; Tekindal, 2020; Turgut ve Baykul, 2021; Doğan, 2021; Güler, 2022). Capraro, Roe, Caskey, Strahan, Bishop ve Weiss (2006) değerlendirmeyi, ölçülebilir terimler ile öğrencinin bilgi, beceri, tutum ve inançlarını belgelenmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Ebel’e göre değerlendirme, ölçmeyi içine alır ve daha kapsamlıdır (akt. Doğan, 2021).

Öğretim programının sürekli iyileştirilmesini tanımlamak amacıyla “biçimlendirmeye yönelik değerlendirme” ve sadece değer biçmek amacıyla kullanılan “değer biçmeye yönelik değerlendirme” şeklinde iki kavramdan ilk bahseden Scriven’dır (1967). Scriven’in ardından öğrencinin gelişimi için de benzer değerlendirmelerin (biçimlendirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik) kullanılabileceğinden bahseden ilk kişi ise Bloom’dur (1969; akt. Wiliam, 2006).

2.1.1.2.1. Değer biçmeye yönelik değerlendirme (summative assessment). Öğrenci üzerinde etkisi olmasına rağmen, öğrencinin öğrenmesi üzerine hemen bir etkisi olmayan, öğrencinin başarı durumunu özetleyen ve belgeleyen bir değerlendirme yöntemidir (Sadler, 1989). Değer biçmeye yönelik değerlendirme, belirli bir noktaya kadar olan tüm kanıtları özetleyen ve sonucunda yargı oluşturan bir değerlendirme türüdür (Taras, 2005). Değer biçmeye yönelik değerlendirme “öğrenci yeterliliği veya program etkililiği hakkında bir yargıya varmak amacıyla öğrenci başarısına dair kanıt sağlayan” (Chappuis, 2009, s.4) ve öğretim sürecinin sonunda verilen (Lund ve Tannehill, 2010) değerlendirmelerdir.

2.1.1.2.2. *Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment).*

Scriven'in (1967) öğretim programları için biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve değer biçmeye yönelik değerlendirme ayrımından iki yıl sonra Bloom (1969), öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesinde de aynı ayrımın yapılabileceğini öne sürmüştür (akt. Wiliam, 2006). Black ve Wiliam'ın (1998, s.7) “öğretmenlerin ve/veya öğrencilerin üstlendikleri, ilgilendikleri öğretme ve öğrenme etkinliklerini değiştirmek için geri bildirim olarak kullanılacak bilgileri sağlayan tüm etkinliklerdir” şeklindeki biçimlendirmeye yönelik değerlendirme tanımı ile yola çıkılan, 250 araştırmanın incelemesini içeren çalışması sonucu, derste etkili biçimlendirici değerlendirme kullanmanın 0.4 ile 0.7 standart sapma arasında ders başarısını artırabileceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın ardından literatürde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme çalışmalarının arttığı gözlemlenmektedir (Örn. Sadler, 1998; MacPhail ve Halbert, 2010; DeLuca, Chapman-Chin, LaPointe-McEwan ve Klinger, 2018). Sadler'a (1998, s.77) göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme “öğrenmeyi iyileştirmek ve hızlandırmak için performans hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlayan değerlendirmedir”. Lund ve Tannehill'in (2010) tanımıyla, süreç boyunca devam eden ve büyük ölçüde resmi olmayan süreçlerdir. Thompson ve Wiliam (2007) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin beş stratejisi ile öğretmen, akran ve öğrencinin biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi nasıl uygulanması gerektiğini açıklamaktadır. Tablo 2.1'de biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin beş stratejisi verilmiştir.

Eğitim alanında biçimlendirmeye yönelik değerlendirme çalışmaları artarken beden eğitimi ve spor dersi açısından da literatürdeki çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir (MacPhail ve Halbert, 2010; Leirhaug ve MacPhail, 2015; Borghouts, Slingerland ve Haerens, 2017). Borghouts, Slingerland ve Haerens (2017) çalışmalarında, ders ve değerlendirme hedefleri ile uygulama arasında bariz farkların olduğunu ve değerlendirme yaparken daha çok gözlem tekniğinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Borghouts ve diğerleri (2017), en az hedeflenen alanlardan biri olan fiziksel uygunluk seviyesinin, değerlendirmenin %81'ini oluşturduğunu bulmuşlardır.

Tablo 2.1. *Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmenin Beş Stratejisi* (Thompson ve Wiliam, 2007).

	Öğrenci nereye gidiyor?	Öğrenci şu anda nerede?	Oraya nasıl gidilir?
Öğretmen	1	2	3
	Öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini netleştirme	Etkili sınıf tartışmaları ve öğrenci anlayışının kanıtını ortaya çıkaran diğer öğrenme görevlerini tasarlama	Öğrencileri ileriye taşıyan geri bildirim sağlama
Akran		4	
	Başarı için öğrenme hedeflerini ve kriterlerini anlama ve paylaşma	Öğrencileri birbirleri için öğretim kaynakları olarak harekete geçirmek	
Öğrenci		5	
	Öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini anlamak	Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sahipleri olarak harekete geçirmek	

2.1.1.3. Geri bildirim. Geri bildirim Ramaprasad'ın (1983, s.4) tanımıyla, “bir sistem parametresinin gerçek seviyesi ile referans seviyesi arasındaki farkı bir şekilde değiştirmek için kullanılan bilgidir” şeklindedir. Mühendislik lisans ve işletme yönetimi doktorasına sahip olan Ramaprasad bilgi ve karar bilimleri profesörüdür (Smith, Berg ve Lipnevich, 2022). Eğitim bilimlerinde ilk olarak Sadler'ın (1989) değerlendirmenin işlevselliğini artırabilmek adına yazdığı makalede bahsetmiş olduğu bu geri bildirim tanımının eğitim bilimlerinde kullanımının artması üzerine eğitim bilimlerinden çokça atıf alan Ramaprasad şaşkına döndüğünü belirtmektedir (akt Smith ve diğ., 2022). Geri bildirim bizler için en sade tanımıyla referans seviyesi ile gerçek seviyenin arasındaki boşluğu kapatmak için kullanılan bilgidir. Sadler (1989) özellikle referans seviyesi ile gerçek seviyenin arasındaki bilginin, farkı kapatmak için kullanıldığında geri bildirim olarak adlandırılmasının üzerinde durur. Bu fark değer biçmeye yönelik değerlendirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin arasındaki en büyük farktır. Sadler (1989) geri bildirimi, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme için kilit bir unsur olarak ifade eder. Değer biçmeye yönelik değerlendirme ile biçimlendirmeye yönelik değerlendirme arasındaki farklardan biri olan geri bildirim, değer biçmeye yönelik değerlendirmeden sonra verildiğinde biçimlendirmeye yönelik değerlendirme amacıyla kullanılabilir (Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2003; Black ve Wiliam, 2009). Chappuis'e (2015) göre geri bildirimin en etkili olduğu zaman öğretim sırasında ve hala öğretimin üzerinde değişiklik yapılabileceği zamandır.

2.1.2. Amacına Uygun Değerlendirme

Amacına uygun değerlendirme seçimi, öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Earl ve Katz, 2006; Chappuis, 2015). Earl ve Katz (2006, s.27) öğretim programı ve öğrencinin amacına uygun değerlendirmenin hazırlanıp kullanılması sürecinde beş soru önermiştir:

1. Değerlendirme sonucundaki bilgileri nasıl kullanabilirim?
2. Değerlendirme sürecini nasıl kaliteli hale getirebilirim?
3. Hangi değerlendirme yöntemini kullanmalıyım?
4. Neyi değerlendiriyorum?
5. Neden değerlendiriyorum?

Bu sorulara verilen cevaba göre kullanılan değerlendirme yaklaşımları da değişiklik gösterecektir. Literatürde amacına göre değerlendirme türleri üç başlık altında toplanmıştır:

1. Öğrenmenin değerlendirilmesi (assessment of learning)
2. Öğrenme için değerlendirme (assessment for learning)
3. Öğrenme olarak değerlendirme (assessment as learning) (Earl ve Katz, 2006; National Forum, 2017).

2.1.2.1. Öğrenmenin değerlendirilmesi (Assessment of learning). Dönem veya ünite sonunda, öğretim programının çıktılarını veya bireysel hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belgeleyerek öğrenciye, ebeveyne, eğitimciye ya da dış kurumlara öğrencinin öğrenmesini kanıtlamak amacıyla yapılan ve öğrencinin geleceğini etkileme potansiyeline sahip olan değerlendirmedir (Earl ve Katz, 2006; National Forum, 2017). Değer biçmeye yönelik değerlendirme ile eşleşen öğrenmenin değerlendirmesinin, değerlendirmenin hemen ardından öğrenmeyi geliştirmek üzerine bir amacı yoktur. Amaç, elde edilen kanıtlarla öğrencinin seviyesini belirlemek ve elde edilen değerlendirme sonucunu sonraki adımlar için kullanmaktır.

2.1.2.2. Öğrenme için değerlendirme (Assessment for learning). Scriven'in (1967) öğretim programları için bahsettiği iki farklı değerlendirme yaklaşımının ardından Bloom'un (1969) öğrencilerin öğrenmesi için de benzer değerlendirme ayrımının yapılabileceğinden bahsetmesinin üzerine Stiggins (2005) ortaya çıkan farklı biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yaklaşımlarından bahseder. Bunlardan ilki öğrencilerin daha sık teste tabi tutulmasıdır, kısa döngüler halinde gerçekleşen sürekli sınavları ifade eder (kısa testler, ders sonu testleri vb.); ikinci yaklaşım ise verilerin daha verimli kullanılması yaklaşımıdır, bilgisayarların kullanılmaya başlaması ile test

sonuçlarının bilgisayar üzerinden analiz edilmesi ve öğrencilerin eksik oldukları konunun belirlenmesinin kolaylaşmasıyla, öğretmenler öğrencileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuş ve bu da öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirme konusunda gelişmesini sağlamıştır (Stiggins, 2005). Stiggins (2005) bu iki formal yaklaşımın ardından ortaya çıkan ve informal bir yaklaşım olan öğrenme için değerlendirmeyi, öğrencinin öğrenmesi hakkında kanıt toplama ve toplanan kanıtların öğretim sürecinde kullanımına öğretmenin yanı sıra öğrencinin de bu sürece dahil edildiği, öğrencinin kendi gelişimi üzerine bilgi sahibi olduğu ve kendi öğrenme yolculuğu hakkında öğretmeni ile karar alabildiği bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Öğrenme için değerlendirme, “öğrencilerin öğrenimlerinde nerede olduklarına, nereye gitmeleri gerektiğine ve oraya en iyi nasıl ulaşacaklarına karar vermek için öğrenciler ve öğretmenleri tarafından kullanılmak üzere kanıt arama ve yorumlama sürecidir” (Assessment Reform Group, 2002). Earl ve Katz (2006) öğrenme için değerlendirmeyi, öğrencilerin kendine özgü ve bireysel yollarla öğrenme süreci boyunca gerçekleştirdiği, öğretmenlerin öğrencilerinin ne bildiği, eksik olan bilginin ne olduğu ve ne yapabileceği konusunda açıklayıcı geri bildirim vererek öğrencinin ilerlemesine yardımcı olan değerlendirme yöntemi olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin öğrenmesi hakkında geri bildirim vermeyi amaçlayan, süreç boyunca gerçekleştirildiği gibi süreç sonunda da gerçekleştirilebilen, öğrenciye güçlü yanlarını ve eksiklerini göstererek öğrenmesini planlama konusunda yardımcı olan değerlendirmedir (National Forum, 2017).

Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini veya kendilerini değerlendirmeleri sonucunda öğrenmelerinin ihtiyaçlarını karşılayacak kanıtları sık sık ortaya çıkarılıyor ve geri bildirim olarak kullanılıyorsa biçimlendirmeye yönelik değerlendirmedir (Black ve Wiliam, 1998; Black ve diğ., 2004; MacPhail ve Halbert, 2010) fakat her biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrenme için değerlendirme değildir (MacPhail ve Halbert, 2010; Chng ve Lund, 2018; Smith ve diğ., 2022). Öğrenme için değerlendirme, öğrencinin kendi öğrenmesinde aktif rol aldığı öğrenci merkezli bir değerlendirmedir. “Her öğrenme için değerlendirme biçimlendirmeye yönelik değerlendirmedir fakat her biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrenme için değerlendirme değildir” (Chng ve Lund, 2018, s.30). Chng ve Lund’un (2018) da bahsettiği üzere biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrenme için değerlendirmenin içerisinde gömülü haldedir. Assessment Reform Group’un (2002) tanımından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin değerlendirme sürecinde kendi öğrenmelerinin neresinde olduğundan, nereye ve nasıl gideceği hakkında karar verme konusunda öğretmenle beraber sorumluluklarının ve kararlarının olması en büyük farkıdır. “Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede öğrencinin katılımı konusunda öğretmene bilgi

verilirken, öğrenme için değerlendirmede öğrenci kendi öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olurken öğrenmesi üzerine karar verici konuma da gelebilir” (MacPhail ve Halbert, 2010, s.26-27).

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve öğrenme için değerlendirme kavramlarını bazı yazarlar eş anlamlı olarak kullanırken (Thompson ve Wiliam, 2007; Wiliam, 2011; Chappuis, 2015; Wiliam, 2018), yukarıda da bahsettiğimiz üzere bazı yazarlar iki ayrı kavram olarak görmektedir (Stiggins, 2005; MacPhail ve Halbert, 2010; Swaffield, 2011; Chng ve Lund, 2018; Smith ve diğ., 2022). Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme zaman içinde gelişmiş, süreçteki uygulamalarda öğrencinin nerede olduğu, nereye ve nasıl gitmesi gerektiği sorularını öğretmenlere beraber öğrenciye sormuş ve cevap alması sonucunda da geri bildirimleri sayesinde öğrenme sürecine anlamlı bir hız kazandırmıştır. Bu şekliyle biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yeni bir anlam kazanmıştır ve sadece öğretmenin yürütebileceği bir süreç olmaktan çıkmıştır fakat öğretmen isterse sadece kendi yürüttüğü bir biçimlendirmeye yönelik değerlendirme süreci yürütebilir. Bu iki süreç için de aynı ismi kullanmak Bennet’in (akt. Wiliam, 2018) da bahsettiği üzere yalnızca tanım sorununu karıştırmaktadır, fakat bu yazarlar karışıklık olmaması adına sadece biçimlendirmeye yönelik değerlendirme terimini kullanmayı tercih etmektedirler. Konuya hâkim olanlar için öğrencinin öğrenmesini iyileştiren ve öğrencinin de dahil olduğu bu süreç gerçekten de çok nettir fakat isimlendirme konusunda hemfikir olunmamasının özellikle konuya hâkim olmayanlar için daha da anlam karmaşası yarattığına inanmaktayız. En basit haliyle öğrencinin değerlendirme sürecine dahil edilmediği biçimlendirici yaklaşımları biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, öğrencinin değerlendirme sürece dahil edildiği, süreçte rol ve kararlar aldığı biçimlendirici yaklaşımları da öğrenme için değerlendirme olarak adlandırmayı karışıklık olmaması adına tercih ediyoruz.

Sadler (1989) değerlendirmenin işlevselliğini artırabilmek için üç koşuldan bahsetmektedir. Ramaprasad’ın geri bildirim tanımından türetilen üç koşul sırasıyla “öğrencinin hedeflenen standart (veya hedef veya referans seviyesi) kavramına sahip olması, gerçek (veya mevcut) performans seviyesini standartla karşılaştırması ve boşluğun bir miktar kapanmasına yol açan uygun eylemde bulunmasıdır” (Sadler, 1989, s.121). Coffey, Black ve Atkin (2001), Sadler’ın (1989) makalesinde yer alan üç koşulu kısa sorular haline getirmişlerdir, bunlar; “Nereye gitmeye çalışıyorsun? Şu an neredesin? ve Oraya nasıl ulaşabilirsin?” (s.14).

Coffey ve diğerleri (2001) ilk soru için öğrenme ve performans hedeflerini belirlemeyi ve paylaşmayı; ikinci soru için öğrencinin mevcut anlayış ve seviyesini

değerlendirmesine yardımcı olmayı ya da değerlendirmeyi; üçüncü soru için öğrenciye hedefe ulaşabilmesi için stratejiler ve beceriler konusunda yardımcı olmayı biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi oluşturan çerçeve olarak tanımlamışlardır. Thompson ve Wiliam (2007) bu soruları temel alarak öğretmen, akran ve öğrenci için öğrenme için değerlendirmenin beş stratejisini belirlemiştir. Öğrenme için değerlendirmeyi “bir araç veya olay değil, ortak bir dizi özelliklere sahip bir dizi uygulama olarak gören” Chappuis (2015, s.2) beş stratejiyi genişleterek yedi strateji önermiştir. Chappuis (2015) öğrenme için değerlendirme için yedi strateji önermiştir. Stratejileri Thompson ve Wiliam (2007) gibi Coffey ve diğerlerinin (2001) ortaya koymuş olduğu üç soruya benzer bir şekilde Sadler’ın (1989) üç koşulunu öğrenci gözünden ifade ederek sormuş ve bu üç sorunun altında toplanmıştır:

1. Nereye gidiyorum?

Strateji 1: Öğrenciye öğrenme hedefi hakkında açık ve anlaşılır bir görüş sağlamak.

Strateji 2: Güçlü ve zayıf çalışma örnekleri ve modeller kullanmak.

2. Şimdi Neredeyim?

Strateji 3: Öğrenme sırasında düzenli olarak açıklayıcı geri bildirimler vermek.

Strateji 4: Öğrencilere kendi kendilerini değerlendirmeyi ve sonraki adımlar için hedefler koymayı öğretmek.

3. Boşluğu nasıl kapatabilirim?

Strateji 5: Öğretimde sonraki adımları belirlemek için öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin kanıtları kullanmak.

Strateji 6: Tasarım odaklı öğretim sürecinin ardından geri bildirim içeren uygulamalar gerçekleştirmek.

Strateji 7: Öğrencilere öğrenme ilerlemelerini izleme, üzerinde düşünme ve paylaşma olanakları sağlamak.

Chappuis (2015), Thompson ve Wiliam’dan (2007) farklı olarak öğrenme için değerlendirme yaklaşımına uygun olarak sormuş olduğu sorular ve stratejilerde öğrenciye merkeze alarak stratejileri genişlettiğini belirtmiştir. Tablo 2.2’de de görüldüğü üzere biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve öğrenme için değerlendirmenin stratejileri ve başlıkları benzerlik göstermekte fakat öğrenme için değerlendirmenin sorduğu sorular ve ulaşmak istediği amaçlarla öğrenciyi merkeze aldığı görülmektedir.

Tablo 2.2. *Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmenin Beş Stratejisi ve Öğrenme İçin Değerlendirmenin Yedi Stratejisi.*

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin beş stratejisi			Öğrenme için değerlendirmenin yedi stratejisi		
Öğrenci nereye gidiyor?	Öğrenci şu an nerede?	Oraya nasıl gidilir?	Nereye gidiyorum?	Şimdi neredeyim?	Boşluğu nasıl kapatabilirim?
Strateji 1: Öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini netleştirme, anlama ve paylaşma	Strateji 2: Etkili sınıf tartışmaları ve öğrenci anlayışının kanıtını ortaya çıkaran diğer öğrenme görevlerini tasarlama	Strateji 3: Öğrencileri ileriye taşıyan geri bildirim sağlama	Strateji 1: Öğrenme hedefi hakkında açık ve anlaşılır bir görüş sağlayın	Strateji 3: Öğrenme sırasında düzenli olarak açıklayıcı geri bildirimler verin	Strateji 5: Öğretimde sonraki adımları belirlemek için öğrenci öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin kanıtları kullanın
	Strateji 4: Öğrencileri birbirleri için öğretim kaynakları olarak harekete geçirmek		Strateji 2: Güçlü ve zayıf çalışma örnekleri ve modeller kullanın	Strateji 4: Öğrencilere kendi kendilerini değerlendirmeyi ve sonraki adımlar için hedefler koymayı öğretin	Strateji 6: Tasarım odaklı öğretim, ardından geri bildirim ile uygulama
	Strateji 5: Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sahipleri olarak harekete geçirmek				Strateji 7: Öğrencilere öğrenme ilerlemelerini izleme, üzerinde düşünme ve paylaşma olanakları sağlayın

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin beş stratejisi Thompson ve Wiliam (2007) ve öğrenme için değerlendirmenin yedi stratejisi Chappuis'ten (2015) uyarlanmıştır.

2.1.2.3. Öğrenme olarak değerlendirme (Assessment as learning). Earl ve Katz'a (2006) göre öğrenme olarak değerlendirme, öğrencinin üstbiliş ile kendini izleme ve değerlendirme konusunda uzmanlaştığı, bilgiyi anlamlandıran, var olan bilgileri ile ilişkilendirip eleştirebilen ve bu sürecin sonunda düşüncelerinde değişiklik meydana getiren değerlendirmedir. National Forum'a (2017) göre öğrenme olarak değerlendirme, öğrenme sürecinde ortaya çıkan, süreçte öğrencilerin kendini izlemesi ve değerlendirmesi ile öz-düzenleme becerilerini, sorumluluk duygularını, kendi güçlü ve eksik yanlarını öğrenmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyan, kendi yargılarına güvenmelerini gerektirerek özgüvenlerini geliştiren değerlendirmedir. Öğrenme için değerlendirmenin bir sonraki adımı olan öğrenme olarak değerlendirme (Earl, 2013), öğretmenin öğrencinin öğrenmesi üzerine düşünmesini ve kendisini izlemesine sağlar, eleştirel düşünce ile öğrenim süreci üzerine düşünen öğrenci yeni hedefler ve değerlendirme kriterleri belirleyerek öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine bağımsızlıklarını ve sorumluluklarını geliştirir (Earl ve Katz, 2006). Fakat öğrencinin kendini izleyip değerlendirmesi süreci kendiliğinden gelişmeyen karmaşık ve zor beceriler gerektirmesinin yanı sıra öğretmenin de sınıf içerisinde öğrenme olarak değerlendirme iklimini yaratması gerekir. Beden eğitimi bağlamı özelinde de öğrencinin meta-bilişini geliştirip destekleyen öğrenme olarak değerlendirme araçlarının kullanılmasının, öğrenme ile değerlendirme arasındaki bağlantıyı sağladığı bilinmektedir (Gibbons ve Kankkonen, 2011). Tablo 2.3'te amacına uygun değerlendirme türleri özetlenmiştir.

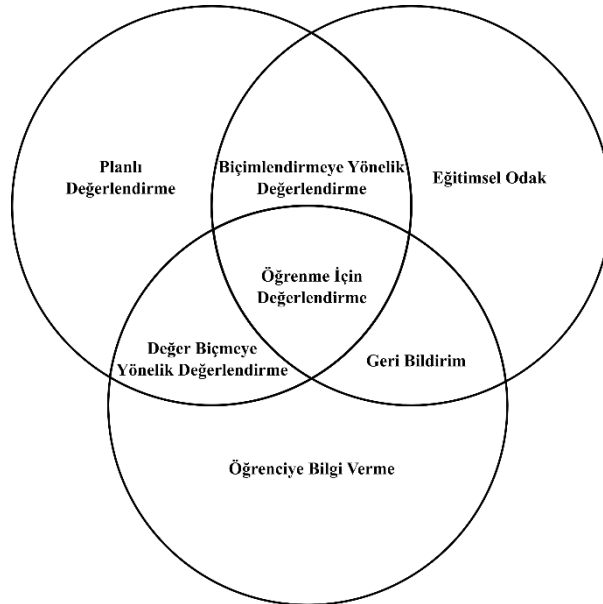
Tablo 2.3. Amacına Uygun Değerlendirme Türleri

	Öğrenmenin değerlendirilmesi (Assessment of Learning)	Öğrenmen için değerlendirme (Assessment for Learning)	Öğrenme olarak değerlendirilmesi (Assessment as Learning)
Değerlendirmenin Amacı	Öğrencinin programda yer alan öğrenme çıktıları ile ilgili yeterliliğini belgelemek veya bilgilendirmek	Öğretmenlerin öğrenci öğrenimi ilerletmedeki sonraki hedeflerini belirlemelerini sağlamak	Öğrencinin öğrenmesini izlemesi, eleştirmesi ve sonraki hedeflerinin belirlenmesi için rehberlik etmek ve fırsat sunmak
Değerlendirmenin Hedefi	Öğrencilerin öğrenme çıktıları ile ilgili temel kavramları, bilgileri, becerileri ve tutumları ne ölçüde uygulayabilecekleri değerlendirilmesi	Her bir öğrencinin öğrenme çıktıları ile ilgili ilerlemeleri ve öğrenme ihtiyaçları	Öğrencinin öğrenmesini düzenleyebileceği, ilerletebileceği ve öğrenmesi üzerine düşüncelerinin değerlendirilmesi
Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı	Öğrencini öğrenme seviyesini belirlemek ve belirlenen sonucu sonraki adımlar için kanıt olarak kullanmak.	Öğrencinin öğrenmesinde nerede olduğunu takip ederek açıklayıcı geri bildirim sağlamak	Öğrencinin öğrenmesi üzerinde düzenleme yapması, düşünmesi ve öğrenmesini ifade etmesi için bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazanmasını sağlamak

Earl ve Katz'dan (2006) uyarlanmıştır.

Öğrenmenin değerlendirilmesi daha geleneksel, öğretmen merkezli, değerlendirmenin hemen ardından öğrenimi desteklemeyen ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin öğrenim hayatı konusunda kararlar verebilen, değer biçmeye yönelik bir değerlendirmedir. Öğrenme için değerlendirme süreç boyunca elde edilen kanıtlar sayesinde anında geri bildirim verme imkânı sağlayan ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan, öğrenci merkezli ve biçimlendirmeye yönelik bir değerlendirmedir. Öğrenme olarak değerlendirme de öğrenme için değerlendirme ile benzer amaçlara sahip olmasının yanı sıra öğrenciye daha fazla sorumluluk veren ve öğrenmesi üzerinde bağımsızlık sağlamayı amaçlayan, üst biliş becerileri gerektiren daha öğrenci merkezli ve biçimlendirmeye yönelik bir değerlendirmedir.

Değerlendirme aracına karar vermeden önce üzerine iyi düşünülmesi gerektiğinden bahseden Chappuis (2015) değerlendirme aracının, değer biçmeye yönelik ya da biçimlendirmeye yönelik olarak kullanılma amacının belirlenip ona göre seçilmesini ya da tasarlanmasını önermektedir. Bu açıklamadan çıkarımla bir değerlendirme aracının tek bir yaklaşımı benimsek gibi bir zorunluluğu olmadığı çıkarımı yapılabilir. Buna beceri testleri ve fiziksel uygunluk testleri örnek verilebilir. Temelde değer biçmeye yönelik olmalarına rağmen geri bildirim vererek öğrencide değişiklik meydana getirmesi sonucu biçimlendirici olarak kullanılmış olacaktır.



Şekil 2.1. Geri bildirim, değer biçmeye yönelik değerlendirme, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve öğrenme için değerlendirmenin karşılaştırılması.

Not: Şekil örneği "Smith, J. K., Berg D. A. G., & Lipnevich, A. A. (2022), Formative Assessment and Assessment for Learning: Distinctions, Mileposts, and a View to the Future. A. O'Donnell, N. C. Barnes, and J. Reeve (Ed.), The Oxford Handbook of Educational Psychology (online Ed., Oxford Academic, 5 Apr. 2018), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.27> içinde. New York: Oxford University Press

Smith ve diğlerleri (2022) geri bildirim, biçimlendirmeye yönelik değlendirme ve öğrenme için değlendirmenin zaman zaman aynı anlamda kullanıldığını belirterek anlaşılabilir olması adına tasarlamış oldukları şekil 2.1’de yer alan venn şeması üzerinden açıklamışlardır.

Smith ve diğlerinin (2022) terimleri netleştirmek ve terimlerin kullanımındaki karışıklığı ortadan kaldırmayı hedeflediği bu çalışma aşağıdaki üç madde üzerinden özetlenebilir;

- İlk madde planlı değlendirmedir, burada bahsedilen planlı değlendirme yazılı kağıtları üzerinde gerçekleşmek zorunda değildir, genellikle öyle olsa da bir basit de olsa bir değlendirme sistemi içermesi yeterlidir. Değer biçmeye yönelik değlendirme, biçimlendirmeye yönelik değlendirme ve öğrenme için değlendirme planlı bir değlendirmeden elde eden sonuçları kullanır. Geri bildirim planlı bir değlendirme ve sonuçlarını kullanabilir fakat kullanmak zorunda değildir. Planlı bir değlendirme olmadan, sadece yapılan gözlemler sonucu da geri bildirim verilebilir.
- İkinci madde öğrenciye bilgi vermedir. Değer biçmeye yönelik değlendirme, geri bildirim ve öğrenme için değlendirme öğrencinin ilerlemesi hakkında öğrenciye bilgi verir. Değer biçmeye yönelik değlendirme süreç sonunda bile olsa öğrenciye ilerlemesi hakkında bilgi verir. Fakat biçimlendirmeye yönelik değlendirmede öğretmen öğrencilere bilgi vermeden değlendirme sonuçları ile ders ortamını ve süreci biçimlendirebilir.
- Üçüncü ve son madde ise eğitimsel odaktır. Buradaki eğitimsel odaktan kasıt öğrencinin öğrenme sürecini iyileştirmeyi amaç haline getirmesidir. Geribildirim, biçimlendirmeye yönelik değlendirme ve öğrenme için değlendirme eğitimsel odaklıdır. Değer biçmeye yönelik değlendirme eğitimsel odaklı olmak zorunda değildir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Beden eğitiminde yeni bir değerlendirme yaklaşımı olan öğrenme için değerlendirme literatürü incelenmiş ve çalışmalar Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Beden Eğitiminde Öğrenme İçin Değerlendirme Üzerine Yapılan Çalışmalar

Araştırmalar	Yöntemi	Ülkesi
MacPhail ve Halbert (2010);	Nitel	İrlanda
López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail ve Macdonald (2013)	Nitel	-
Leirhaug ve MacPhail (2015)	Nitel	Norveç
Leirhaug (2016)	Karma	Norveç
Leirhaug ve Annerstedt (2016)	Nitel	Norveç
Lorente-Catalán ve Kirk (2016)	Nitel	İngiltere
Tolgfors ve Öhman (2016)	Nitel	İsveç
Borghouts, Slingerland ve Haerens (2017)	Nitel	Hollanda
MacPhail ve Murphy (2017)	Nitel	İrlanda
Chng ve Lund (2018)	Nitel	Amerika
MacPhail, Halbert ve O'Neill (2018)	Nitel	İrlanda
Tolgfors (2018)	Nitel	İsveç
Krijgsman, Mainhard, van Tartwijk, Borghouts, Vansteenkiste, Aelterman ve Haerens (2019)	Nitel	Hollanda
Tolgfors (2019)	Nitel	İsveç
Macken, MacPhail ve Calderon (2020)	Nitel	İrlanda
Krijgsman, Mainhard, Borghouts, van Tartwijk ve Haerens, L. (2021)	Karma	Hollanda
Moura, Graça, MacPhail ve Batista (2021)	Nitel	-
Schellekens, Bok, de Jong, van der Schaaf, Kremer ve van der Vleuten (2021)	Nitel	Hollanda
Chng ve Lund (2021)	Nitel	Amerika
Barrientos Hernán, López-Pastor, Lorente-Catalán ve Kirk (2022)	Nitel	İspanya
Hodges, Liu, Hamilton, Doherty, Phelps, Colburn ve Knipe (2022)	Nitel	Amerika
Lyngstad, Bjerke, Bang ve Ligestad (2022)	Nitel	Norveç
Tolgfors, Quennerstedt, Backman ve Nyberg (2022)	Nitel	İsveç
Tolgfors ve Barker (2023)	Nitel	İsveç

Beden eğitiminde öğrenme için değerlendirme çalışmalarının sayısının 24 olması dikkat çekmektedir. Alan yazında nicel ve karma araştırmalara kıyasla büyük oranda nitel araştırma olduğu görülmektedir. Beden eğitiminde öğrenme için değerlendirme çalışmalarının en fazla İsveç ve İrlanda olduğu görülmektedir.

MacPhail ve Halbert'in (2010) çalışması hem öğrenciler hem de öğretmenlere göre beden eğitimi dersinde öğrenme için değerlendirme kullanmanın öğrenimin kalitesini

arttırdığını belirtmiştir ve bunu literatürdeki çalışmalar desteklemektedir (Leirhaug, 2016; Tolgfors ve Öhman, 2016; Borghouts ve diğ., 2017; Chng ve Lund, 2018). Leirhaug ve Annerstedt (2016) öğrenme için değerlendirmenin öğrencileri motive edecek ve sorumluluk almalarını arttıracak bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Çınargür'ün (2021) çalışması da bunu destekler nitelikte olup öğrenme için değerlendirme uygulamalarının öğrenmenin değerlendirilmesine göre öğrencilerin içsel motivasyonu ile dışsal düzenlemelerini artırdığını ve motivasyonsuzluklarını düşürdüğünü bulmuştur.

Chng ve Lund'a (2018, s.34) göre beden eğitiminde "öğrenme için değerlendirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz parçalarıdır ve tüm konularda kullanılmalıdır". MacPhail ve Halbert'in (2010) çalışması beden eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin kalitesi artsa da öğrenme için değerlendirme yaklaşımının öğretmenler tarafından benimsenmediğini bulmuşlardır. Bu bulguyu literatürdeki çalışmalar da desteklemektedir (Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Moura ve diğ., 2020; Lyngstad ve diğ., 2022). Leirhaug ve Annerstedt (2016) çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğrenme için değerlendirme ve derse uyarlama konusunda çok az deneyime sahip olduğunu ve bazılarının da hiçbir deneyimi olmadığını ve beden eğitimi öğretmenlerin öğrenme için değerlendirmeyi derslerine uyarlamak için yeterli anlayış ve yetkinliğe sahip olmadıklarını bulmuşlardır. Bunun sonucunda da öğrenme için değerlendirmenin sınırlı bir şekilde uygulandığı ve öğrencilerin öğrenme için değerlendirmenin faydalarından mahrum kaldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarını destekleyen Moura ve diğerlerinin (2020) derleme çalışmalarında öğrenme için değerlendirme sürecinin öğrenme ve öğretme süreciyle bütünleşen bir süreç olmasına rağmen beden eğitiminde öğrenme için değerlendirmenin öğrenme ve öğretme sürecine ek bir yaklaşım olarak görüldüğü, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenmeyi geliştirmekten daha çok not vermek için değerlendirme yaptığını, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirmeyi derste etkili bir şekilde kullanacak becerilere sahip olmadıklarını, öğrenme için değerlendirme açısından öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini ve beden eğitimi öğretmeni eğitim programlarının öğrenme için değerlendirmenin öğrencilere nasıl en iyi şekilde aşılanacağı konusunda çalışılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Leirhaug ve Annerstedt (2016) çalışmalarında öğrenci ve öğretmen görüşmelerine öğrenme için değerlendirme stratejileri açısından bakıldığında; öğretmenler değerlendirme yaparken ulusal öğretim programı ve yeterlik amaçlarından bahsetmiştir, bu da öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini netleştirme, anlama ve paylaşma konusunda önemlidir fakat tek başına yeterli değildir. Geri bildirim açısından da öğrencileri %60'ı geri bildirim

almadığını ya da bir kez aldığını belirtmesine karşın öğretmenler geri bildirimde bulunduğunu belirtmiş, bir öğretmen de öğrencinin geri bildirim verildiğini farkında olmadığını belirtmiştir. Çalışmanın sonucunda diğer stratejilerin eksik uygulandığı veya uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. Bu konuda Krijgsman ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada öğrenme için değerlendirme hedef belirleme ve geri bildirimin beden eğitiminde öğrenme ortamını desteklediğini fakat çok fazla geri bildirimin vermenin belirgin olarak faydasının olmadığını bulmuşlardır. Yine geri bildirim konusunda Lyngstad ve diğerleri (2022) öğrencilerle yaptıkları görüşmede fiziksel uygunluğu düşük öğrencilerin geri bildirimini yarıyıl değerlendirme toplantıları ya da aldıkları sınav notlar sayesinde aldığını, fiziksel uygunluğu yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre ders içinde geri bildirimler aldığı ve hem fiziksel uygunluğu düşük hem de fiziksel uygunluğu yüksek öğrencilerin öğrenme için değerlendirme almadığını ortaya koymuşlardır. Borghouts ve diğerleri (2017), en az hedeflenen alanlardan biri olan fiziksel uygunluk seviyesinin, değerlendirme %81'ini oluşturduğunu bulmuşlardır. Tüm bu çalışmalar yukarıda da yer verildiği gibi MacPhail ve Halbert'in (2010) çalışmasının sonucunda ulaştığı öğrenme için değerlendirme yaklaşımının öğretmenler tarafından benimsenmediği yaklaşımını desteklemektedir. Öğretmenler öğrenme için değerlendirme uygulamalarını öğrenme ve derslerine entegre etme konusunda desteklenmelidirler (MacPhail ve Halbert, 2010; Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Tolgfors ve Öhman, 2016; Moura ve diğ., 2020; Lyngstad ve diğ., 2022; Azzaloualidine, 2023).

MacPhail ve Halbert'in (2010) çalışması, dersin başında öğretmenlerin dersin hedefini paylaşmasının öğrenciler tarafından öğrenme sürecine yardımcı olduğunu, öğretmenlerin de dersin hedefiyle ilgili etkinliklere odaklanmasına yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. Krijgsman ve diğ. (2019) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Çalışmalarında süreçte geri bildirim almayan ve hedef verilmeyen, sadece ulaşması beklenen hedef verilen, sadece süreçte geri bildirim verilen ve hem süreçte geri bildirim verilen hem de hedefi belirlenen öğrenciler yer almaktadır. Sadece hedefi belirlenen öğrenciler hedefe ulaştıkları, bunun nedeninin de süreç içerisinde kendilerine içsel geri bildirimlerini verdikleri, sadece geri bildirim alanların da hedefe başarıyla ulaştığı, her ikisinin de sağlanması durumunda da benzer öğrenme çıktılarına ulaştıklarını fakat hiç geri bildirim ya da hedef verilmeyen öğrencilere göre daha fazla öğrenme çıktıları almalarına rağmen sorumluluk alma ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması konusunda fark olmadığını belirtmişlerdir.

MacPhail ve Halbert'in (2010) çalışması sonucu öğrencilerin kendi eğitimlerini geliştirme ve izleme imkanlarının olması öğrencilerin hoşuna gitmiştir, öğrencilerin sorumluluk alması konusunda yapılan çalışmalarda öğretmenler önemli olduğunu belirtse de öğrencilere sorumluluk vermemişlerdir (Leirhaug ve Annerstedt, 2016; Borghouts ve Slingerland, 2017). Leirhaug (2016) öğrenme için değerlendirmede daha fazla deneyim elde eden öğrencilerin not ortalamalarının düştüğünü fakat öğrenme çıktılarının iyileştiğinden bahsediyor. Norveççe yazılan Eide'nin yüksek lisans tezinde de benzer bir not düşüşü görüldüğü fakat bunun nedeninin öğrenci ve öğretmenlerin başarı kriterleri ve değerlendirme konusunda daha bilinçli hale gelmesinden kaynaklandığından bahsetmektedir (akt. Leirhaug, 2016). Burada bahsedilen not öğrenme için değerlendirme notudur, öğrencinin sınıf geçme-kalma sürecine etki etmeyen biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin not sonuçlarıdır. Yüksek notlar girilmesinden önce gerçekçi, öğrencinin öğrenme eksikliğini tamamlamaya yönelik olduğunu bilirse bu not düşüşleri olumlu olarak yorumlanabilir.

Türkiye literatürüne bakıldığında beden eğitiminde öğrenme için değerlendirme üzerine yapılan iki yüksek lisans tezi çalışması bulunmaktadır. Yapılan ilk çalışmada Çınargür'ün (2021) yarı deneysel desen ile gerçekleştirdiği çalışmasında 12 deney grubu ve 13 kontrol grubu öğrencisinden beceri testi ve ölçekler aracılığıyla veriler toplanmasından sonra derslere giren öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çınargür (2021), değer biçmeye yönelik değerlendirme ile kıyaslandığında öğrenme için değerlendirmenin öğrencilerin içsel motivasyonu ile dışsal düzenlemelerini artırdığı ve motivasyonsuzluklarını düşürdüğü ortaya koymuştur. İkinci çalışma ise Azzaloualidine'nin (2023) yarı deneysel desen ile gerçekleştirdiği çalışmasında 15 akran değerlendirme grubu ve 15 öz-değerlendirme grubu öğrencisinden beceri testi ve ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Her iki deney grubu için de görev değeri, parmak pas ve manşet pas becerileri, öğretmen kaynaklı öğrenme yönelimi, akran öğretimi ve yardım arama bileşenlerine göre son-test puanlarda anlamlı artış olduğu fakat iki grubun son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye'deki beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin algıları, ölçekler aracılığı ile ölçülerek farklı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma betimsel tarama, nicel ve kesitsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet ortaokul ve liselerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ve aynı öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerine girdikleri öğrencileri oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) en son yayımlanan Milli Eğitim İstatistikleri Formal Eğitim 2021-2022 (MEB, 2022) verilerine göre Türkiye'de 4.776.467 ortaokul öğrencisi ve 4.413.610 ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Anadolu Ajansı (2022) verilerine göre ise 49.513 beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır. Bu veriler, araştırmanın verilerinin toplandığı 2023-2024 eğitim-öğretim yılının örneklemine hesaplamada kullanılmıştır.

Olasılık kuramının belirli ölçütleri uygulanarak istatistiki hesaplamalar sonucunda evren ile benzer özellikler gösteren birimler ortaya çıkabilmektedir. Olasılık temelli (olasılığa dayalı) örnekleme yöntemlerinden biri olan kademeli ya da küme örnekleme (cluster sampling), evrendeki birim listesi bilinmediğinde ya da geniş bir coğrafyaya yayılmış birimlerin incelendiği durumlarda araştırmanın maliyetini düşürmek amacıyla uygulanan (Orhunbilge, 2000), evren içerisinde doğal olarak bulunan veya çalışmanın amacına göre sonradan oluşturulmuş, aralarında belirli özellikleri sebebiyle benzerlik gösteren farklı grupların bulunması durumunda kullanılan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kümelerin ardından birimlerin seçilmesiyle iki aşamadan oluşan küme örneklemede ikiden fazla aşama kullanılmasına çok aşamalı küme örnekleme (multistage cluster sampling) denir (McMillan ve Schumacher, 2010).

Araştırmanın örneklemine belirlemede izlenen yol sırasıyla şöyledir;

1. İlk olarak coğrafi bölgeler tabaka olarak kabul edilmiş ve orantısız tabakalı örnekleme yöntemi ile her coğrafi bölgeden rastgele bir il seçilmiştir. Her bir coğrafi bölgedeki iller

sırasıyla Akdeniz Bölgesi'nden Antalya, Ege Bölgesi'nden Denizli, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden Gaziantep, İç Anadolu Bölgesi'nden Ankara ve Marmara Bölgesi'nden Bursa ili seçilmiştir. Yetersiz zaman ve bütçe nedeniyle Doğu Anadolu ile Karadeniz bölgelerinden seçilen illerden veri toplanamamış, bu iki bölgeyi temsil eden iller örneklem kapsamından çıkarılmıştır. Böylece Şekil 3.1'de yer alan harita oluşturulmuştur. İller bulunduğu bölgelere göre renklendirilirken örneklenmesi planlanan iller çizgili bir boyama stili ile gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Coğrafi bölgelerden örnekleme dahil edilen iller haritası.

2. Zaman, ulaşım ve maliyet göz önüne alınarak illerin merkez ilçeleri örnekleme dahil edilmiştir.
3. Merkez ilçelerdeki ortaokul ve liselerin belirlenmesinde; belirli özelliklere göre alt evrenler oluşturulan ve evrendeki orana göre örnekleme yapılan orantılı küme örnekleme yöntemi (Karasar, 2023) kullanılmıştır. MEB (2023) verilerinden yararlanılarak resmi okullardan ortak zorunlu dersleri arasında beden eğitimi ve spor dersi olan okullar belirlenmiş ve Türkiye genelindeki yüzdelik oranları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Araştırmanın küme evrenini 18.330 okul oluşturmaktadır. 49.513 beden eğitimi öğretmeninin %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile G-Power programı üzerinden hesaplanan örneklem sayısı 382'dir. Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin okul türlerine göre oranı ve sayısı Tablo 3.1'de verilmiştir. Okul türlerinin oranına göre farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden veri toplanması planlanmıştır. Python programlama dili kullanılarak (<https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/>) tüm okul isimlerinden örnekleme dahil edilen illerin merkez ilçelerindeki okul isimleri alfabetik olarak liste haline getirilmiştir.

Tablo 3.1. *Türkiye genelinde ortak zorunlu dersleri arasında beden eğitimi ve spor dersi bulunan okulların ve örneklenmesi planlanan öğretmenlerin sayıları ve yüzdesi.*

Okul Türleri	Türkiye'deki (Evren) Okul Sayısı ve Yüzdesi		Örneklenmesi Öğretmen Sayısı ve Yüzdesi	Planlanan
Ortaokul Kademesi	12.459	%67,97	260	%68,06
Ortaokul	12.459	%67,97	260	%68,06
Ortaöğretim Kademesi	5.871	%32,03	122	%32,94
Genel Ortaöğretim	3.466	%18,91	72	%18,85
Anadolu Lisesi	2.903	%15,84	60	%15,71
Fen Lisesi	365	%1,99	8	%2,09
Sosyal Bilimler Lisesi	94	%0,51	2	%0,52
Güzel Sanatlar Lisesi	104	%0,57	2	%0,52
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	2.405	%13,12	50	%13,09
Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi	2.405	%13,12	50	%13,09
Toplam	18.330	%100	382	%100

Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı imam hatip ortaokullarında ve liselerinde beden eğitimi ve spor derslerinin seçmeli ders olması ya da haftalık tek ders olmasından dolayı bu okullarda beden eğitimi öğretmeni az sayıda ya da hiç bulunmamaktadır. Bu nedenle zaman, ulaşım ve maliyet göz önüne alınarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı okullar araştırmanın evreninden çıkarılmıştır. Ortak zorunlu dersleri arasında beden eğitimi ve spor dersi olmayan okullardan ortaokul kademesi için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı ortaokullar, müzik ve bale ortaokulları (konservatuar) ve açıköğretim ortaokulu araştırma evreninin dışında bırakılmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaokullar iki başlık altında toplanmaktadır; ortaokul ve yatılı bölge ortaokulu. Yatılı bölge ortaokulları, nüfusu az bölgelerdeki öğrencilerin eğitim alması amacıyla genellikle ilçelerde yer alan okullardır. Zaman, ulaşım ve maliyet göz önüne alınarak merkez ilçelerin araştırmanın evreni olarak kabul edilmesinden ve yatılı bölge ortaokullarının merkez ilçelerde yer almamasında ötürü araştırmanın evrenine dahil edilmemiştir. Ortak zorunlu dersleri arasında beden eğitimi ve spor dersi olmayan okullardan ortaöğretim kademesi için spor liseleri, müzik ve sahne sanatları liseleri, açıköğretim lisesi, mesleki eğitim merkezleri, mesleki açıköğretim lisesi, araştırma geliştirme ve uygulama merkezi, özel eğitim meslek liseleri ve özel eğitim meslek okulları örneklem dışındadır.

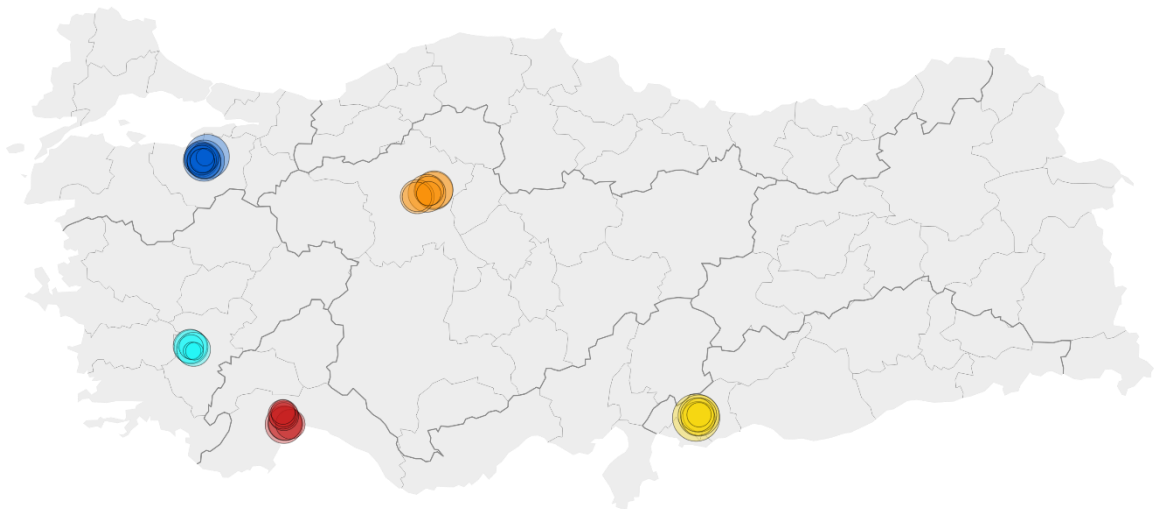
bırakılmıştır. Tablo 3.2’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul türüne dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılım Tablosu*

Okul Türü	N
Ortaokul	2138
Anadolu Lisesi	836
Fen Lisesi	108
Sosyal Bilimler Lisesi	106
Güzel Sanatlar Lisesi	32
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	170
Toplam	3390

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya en çok öğrenci, ortaokul ve Anadolu lisesi türünden, en az öğrenci ise güzel sanatlar lisesi ve sosyal bilimler lisesinden katılmıştır.

4. Belirlenen ortaokul ve liselerdeki beden eğitimi öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir. İllerdeki okul türü yüzdelerine göre okul seçimi yapılmış ardından zaman, ulaşım ve maliyetten tasarruf için beden eğitimi öğretmeni çok olan okullara öncelik tanınmıştır. Şekil 3.2’de örnekleme dahil edilen öğretmenler Türkiye haritasında görselleştirilmiştir, dairelerin büyüklüğü öğretmen sayısının büyüklüğünü temsil etmektedir.



Şekil 3.2. Örnekleme dahil edilen öğretmenler haritası.

5. Belirlenen öğretmenlerin ders verdikleri her sınıf kademesinden bir sınıf rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun E-60116787-020-435550 sayılı yazısı ile etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin ardından ilgili illerdeki okullardan veri toplanabilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığından izin (E-49614598-605.01-93080696 sayılı yazısı) alınmıştır.

Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, toplamda 15 haftalık süreçte toplanmıştır. Araştırmacı tarafından sırasıyla Antalya, Bursa, Gaziantep, Ankara ve Denizli illerine gidilmiştir. Her bir il için en az iki, en fazla üç hafta ayrılmıştır. İllere ayrılan sürelerdeki farklılık resmî tatil günlerin kaynaklanmaktadır.

Her bir ilde MEB'in izin vermiş olduğu ve örneklenmesi planlanan okulların listesinde yer alan sıraya göre okullara gidilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi okul müdür ve müdür yardımcıları tarafından kabul edilmesinin ardından beden eğitimi öğretmenleri ile iletişime geçilmiştir. Araştırma sürecinde vakit kaybı olmaması adına bir okula en az iki gün, en fazla ise dört günlük sürede araştırma yürütülmüştür. Okulda bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden beden eğitimi öğretmenlerine MEB araştırmaya katılım onam formu imzalatılmış arıdan ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler iki başlık altında toplanmıştır bunlar; araştırmaya katılmayı kabul eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden fakat sınıfı olmayan öğretmenler olarak adlandırılmıştır. Sınıfı olmayan öğretmenler; ders planına uymaması, veri toplama süresinin sınav saatlerine denk gelmesi, okul idarecilerinin seçilen sınıflar için veri toplanmasını o gün için uygun görmemesi gibi çeşitli sebeplerden dolayı araştırmacının öğrenci verisi toplayamadığı öğretmen verilerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılmayan öğretmenler de iki başlık altında toplanmıştır; araştırmaya katılmayı kabul etmeyen ve araştırma sürecinde okulda bulunmayanlar olarak adlandırılmıştır. Görevli, raporlu, izinli ya da araştırmacının okulda bulunduğu en az iki, en fazla dört günlük sürede okuldan bulunmayan öğretmenler araştırma sürecinde okulda bulunmayan öğretmenler kategorisinde toplanmıştır. Araştırmacı okula ulaşsa da araştırmayı yürüttüğü en az iki en fazla dört günlük süreçte yukarıda belirtilen çeşitli sebeplerden dolayı bu öğretmenlerden veri toplayamamıştır.

Araştırmacı 46 okula gitmiş, bu okullardan 38'i araştırmanın yürütülmesini kabul etmiştir. Araştırmanın yürütülmesini kabul eden okullarda toplam 203 öğretmene ulaşılmıştır, bu öğretmenlerden 137'si araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Tablo 3.3'te illere göre öğretmenlerin araştırmaya katılım istatistikleri verilmiştir.

Tablo 3.3. *İllere göre öğretmenlerin araştırmaya katılma istatistikleri*

	Katılmayı kabul eden	Katılmayı kabul eden fakat sınıfı olmayan	Toplam katılan	Araştırma sürecinde okulda bulunmayan	Katılmayı kabul etmeyen	Toplam katılmayan	Toplam ulaşılan öğretmen
Ankara	24	3	27	4	24	28	55
Antalya	24	1	25	3	1	4	29
Bursa	36	4	40	11	12	23	63
Denizli	10	6	16	3	2	5	21
Gaziantep	28	1	29	2	4	6	35
Toplam	122	15	137	23	43	66	203

Öğretmenlerden veri toplanılmasının ardından aynı gün beden eğitimi öğretmenlerinin derslerine girmiş olduğu her bir sınıf düzeyinden en az bir sınıf olmak üzere sınıflar seçilmiştir. Bu sayede bir öğretmenin en az bir en fazla dört sınıfı araştırmaya dahil edilmiştir. Ders akışı ve okul düzenini bozmamak adına okul idarecilerinin de uygun gördüğü sınıflar ve ders saatleri için araştırmacıyla beraber tüm sınıflara ulaşabilmek ve bunu en kısa sürede gerçekleştirmek amacıyla planlama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından sınıflara ilk gün veli ve öğrenci onam formları dağıtılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere araştırma hakkında açıklama yapmıştır. Veli ve öğrenci onam formlarının dağıtılmasından sonraki gün veli ve öğrenci onam formunu imzalı bir şekilde getiren öğrencilere idarecilerin uygun görmüş olduğu ders saatleri içerisinde ölçekler uygulanmıştır. Öğrenci verileri toplanırken araştırmacı her bir öğrencinin kağıdını kontrol etmiş ve boş madde kaldığını fark etmesi durumunda maddenin işaretlenmesini istemiştir. Tablo 3.4'te veri toplanan öğrenci örnekleminin okul türü ve illere göre dağılımı verilmiştir. Araştırmanın yürütülmesini kabul 38 okul ve öğrenci verisi toplanabilen 122 öğretmenden toplamdan 3390 öğrenci verisi toplanmıştır.

Tablo 3.4. Öğrenci örnekleminin okul türü ve illere göre dağılımı

	Ortaokul	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Toplam
Ankara	384	182	0	0	0	0	566
Antalya	337	69	45	106	0	0	557
Bursa	632	403	0	0	0	71	1106
Denizli	112	83	63	0	32	44	334
Gaziantep	672	99	0	0	0	56	827
Toplam	2137	836	108	106	32	171	3390

Öğrenci ve öğretmen verileri isimsiz olarak toplanmıştır. Ancak öğrencilerin hangi öğretmene ait olduğunun bilinebilmesi için her bir şehre, okula, öğretmene, sınıflara ve öğrencilere bir kod atanmıştır. Toplanan tüm verilerin ışığında örneklenmesi planlanan ve örnekleme dahil edilen öğretmenlerin sayılarına ve yüzdelere Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Örneklenmesi planlanan ve örnekleme dahil edilen öğretmenlerin sayıları ve yüzdeleri.

Okul Türleri	Örneklenme Dahil Edilmesi Planlanan Öğretmen Sayısı ve Yüzdesi	Örneklenme Dahil Edilen Öğretmen Sayısı	Ulaşılan Örneklemin Hedeflenen Örnekleme Göre Yüzdelik Oranı
Ortaokul Kademesi	260	87	%33,46
Ortaokul	260	87	%33,46
Ortaöğretim Kademesi	122	50	%40,98
Genel Ortaöğretim	72	42	%58,33
Anadolu Lisesi	60	34	%56,67
Fen Lisesi	8	4	%50,00
Sosyal Bilimler Lisesi	2	3	%150,00
Güzel Sanatlar Lisesi	2	1	%50,00
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	50	8	%16,00
Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi	50	8	%16,00
Toplam	382	137	%35,86

3.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmen ve öğrencilerin, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımına ilişkin algıları, araştırmacı tarafından uygulanan Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği ve Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçekler, Pat-El, Tillema, Segers ve Vedder'in (2013) tarafından geliştirilmiştir. Her iki ölçek de 16 maddesi izleme (monitoring) ve 12 maddesi yönlendirici destek (scaffolding) alt ölçeği ile toplam 28 madde ve beşli Likert tip derecelendirmeden oluşmaktadır (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Her iki ölçekte de izleme ve yönlendirici destek adında iki altı ölçek bulunmaktadır ve ölçeklerin maddeleri birbirine paraleldir. İzleme alt ölçeği; öğrencilerin öğretmen desteği ile veya desteksiz olarak öğrenme hedeflerini belirlemeleri; kendi, akran ve öğretmen gözlemlerinden geri bildirim almaları; öğrenme süreci hakkında öğretmenle tartışmaları, tartışmalardan aldığı geri bildirimlerle zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varma durumlarını ölçmektedir. Yönlendirici destek alt ölçeği; öğretmenin öğrenme süreçlerinde adım adım öğrencilere destek sağlaması ve öğrenme gerçekleştikçe desteğini kademeli olarak azaltma durumlarını ölçmektedir.

Öğrenme için değerlendirme öğrenci ölçeği izleme alt boyutu için örnek madde “öğretmenim benim anlayacağım şekilde sorular sorar”, yönlendirici destek alt boyutu için örnek madde “Ders sırasında öğrendiklerimi gösterme fırsatım vardır” şeklindedir. Öğrenme için değerlendirme öğretmen ölçeği izleme alt boyutu için örnek madde “Öğrencilerimin anlayacağı şekilde sorular sorarım”, yönlendirici destek alt boyutu için örnek madde “Dersim sırasında öğrencilere öğrendiklerini gösterme fırsatı verilir” şeklindedir.

Her iki ölçeğin de Pat-El, Tillema, Segers ve Vedder'in (2013) tarafından geliştirilmiş olan orijinalinin Türkçeye uyarlaması Erturan ve diğerleri (basımda) tarafından yapılmıştır. Her iki ölçek de tüm dersler için uygulanabilecek şekilde geliştirilmiştir ve ölçeklerin Türkçe uyarlamalarında da öğretmen ölçeği tüm branşların öğretmenlerinden veriler toplanarak, öğrenci ölçeği ise farklı dersler sırasında öğrencilerin bulundukları dersleri düşünülerek doldurmaları istenmiştir. Ancak bu araştırmada yalnızca beden eğitimi öğretmenlerinden kendi derslerini düşünerek ve öğrencilerden yalnızca beden eğitimi ve spor derslerini düşünerek ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor derslerine özgü toplanan veriye Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmış ve sonuçlar dikkate alınarak her iki ölçek de 12'şer maddeye düşürülmüştür. Bu araştırma kapsamındaki tüm analizler bu yeni

oluşturulan 12 maddelik Beden Eğitimi Dersi Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği ve Beden Eğitimi Dersi Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formlarından elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci ve Öğretmen Ölçeklerinin beden eğitimi ve spor derslerine özgü kısa formlarının geçerliğinin tespit edilmesinde sırasıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunda 1,00'den büyük Eigenvalue değeri elde edilen faktörler İzleme (4,641) ve yönlendirici destektir (1,388). Ölçeğin iki faktörlü olan orijinaline uygun olarak beden eğitimi dersleri için kısaltılmış formunda da iki faktörlü yapısı korunmuştur. Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun Açımlayıcı Faktör Analizi faktör yük değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği Kısa Formunun Faktör Yük Değerleri*

Madde	Faktör 1 (İzleme)	Faktör 2 (Yönlendirici Destek)
M7	0,688	
M8	0,68	
M9	0,653	
M10	0,636	
M13	0,615	
M14	0,612	
M16	0,601	
S19	-	0,708
S20	-	0,605
S21	-	0,557
S22	-	0,543
S25		0,504

Tablo 3.6'da Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun 12 maddesinin, ölçeğin orijinalindeki gibi, iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri 0,504 ile 0,708 arasında değişmektedir. Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği Kısa Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Alt Ölçek	Madde	Estimate	Standart Hata	z	p
İzleme	M7	1	0		
	M8	1,035	0,033	31,697	<0.001
	M9	0,957	0,032	29,864	<0.001
	M10	0,989	0,031	31,648	<0.001
	M13	1,006	0,032	31,783	<0.001
	M14	1,062	0,033	32,493	<0.001
	M16	0,945	0,03	31,354	<0.001
Yönlendirici Destek	S19	1	0		
	S20	1,135	0,042	26,802	<0.001
	S21	1,204	0,043	27,687	<0.001
	S22	0,911	0,039	23,581	<0.001
	S25	0,74	0,035	21,126	<0.001

Tablo 3.7’de Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunda tüm maddelerin ait oldukları alt boyutlara anlamlı ve yüksek düzeyde ($p < 0,001$) yüklendiği görülmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını ve maddelerin ilgili faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun madde uyum indeksleri Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği Kısa Formunun Madde Uyum İndeksleri*

Model Uyum İndeksleri	Model Değerleri	Kabul Edilebilir Aralık
p	0,001	$>0,05$
X^2/sd	5,01	$0 < X^2/sd < 5$
RMSEA	0,05	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$
SRMR	0,03	$0,00 \leq SRMR \leq 0,10$
CFI	0,97	$0,90 \leq CFI \leq 1,0$
NFI	0,96	$0,90 \leq CFI \leq 1,0$

Tablo 3.8’de Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun model uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Chen, 2007). Modelin ölçmek istediği kavramı yapısal olarak tutarlı biçimde ölçtüğü, ölçekteki maddelerin, ilgili alt boyutları (faktörleri) yeterli düzeyde temsil ettiği ve Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun beden eğitimi ve spor derslerinde geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunda 1,00'den büyük Eigenvalue değeri elde edilen faktörler İzleme (5,431) ve yönlendirici destektir (1,856). Ölçeğin iki faktörlü olan orijinaline uygun olarak beden eğitimi dersleri için kısaltılmış formunda da iki faktörlü yapısı korunmuştur. Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun Açıklayıcı Faktör Analizi faktör yük değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği Kısa Formunun Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1 (İzleme)	Faktör 2 (Yönlendirici Destek)
M7	0,814	
M8	0,729	
M9	0,68	
M10	0,678	
M13	0,674	
M14	0,643	
M16	0,596	
S19	-	0,847
S20	-	0,824
S21	-	0,78
S22	-	0,689
S25	-	0,574

Tablo 3.9'da Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun 12 maddesinin, ölçeğin orijinalindeki gibi, iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerleri 0,847 ile 0,574 arasında değişmektedir. Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği Kısa Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Madde	Estimate	Standart Hata	z	p
İzleme	M7	1	0		
	M8	1,051	0,16	6,553	<0.001
	M9	0,957	0,165	5,806	<0.001
	M10	0,932	0,138	6,75	<0.001
	M13	1,117	0,162	6,902	<0.001
	M14	1,208	0,167	7,227	<0.001
	M16	1,078	0,155	6,95	<0.001
Yönlendirici Destek	S19	1	0		
	S20	1,09	0,116	9,357	<0.001
	S21	0,923	0,124	7,43	<0.001
	S22	0,994	0,117	8,483	<0.001
	S25	1,073	0,123	8,733	<0.001

Tablo 3.10’da Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunda tüm maddelerin ait oldukları alt boyutlara anlamlı ve yüksek düzeyde ($p < 0,001$) yüklendiği görülmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını ve maddelerin ilgili faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Öğrenme için Değerlendirme Öğretmeni Ölçeği kısa formunun madde uyum indeksleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği Kısa Formunun Madde Uyum İndeksleri*

Model Uyum İndeksleri	Model Değerleri	Kabul Edilebilir Aralık
p	0,001	$>0,05$
X^2/sd	2,3	$0 < X^2/sd < 5$
RMSEA	0,1	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$
SRMR	0,07	$0,00 \leq SRMR \leq 0,10$
CFI	0,91	$0,90 \leq CFI \leq 1,0$
NFI	0,95	$0,90 \leq CFI \leq 1,0$

Tablo 3.11’de Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun model uyum istatistiklerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir (Chen, 2007). Modelin ölçmek istediği kavramı yapısal olarak tutarlı biçimde ölçtüğü, ölçekteki maddelerin, ilgili alt boyutları (faktörleri) yeterli düzeyde temsil ettiği ve Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun beden eğitimi ve spor derslerinde geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci ve Öğretmen Ölçeklerinin beden eğitimi ve spor derslerine özgü kısa formlarının güvenilirliğinin tespit edilmesinde Cronbach alfa ile iç tutarlılık hesaplanmıştır. Tablo 3.12’de Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği kısa formunun iç tutarlılık değerleri verilmiştir.

Tablo 3.12 *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği Kısa Formunun İç Tutarlılık Değerleri*

Alt Boyut	Maddeler	Cronbach Alfa	$X \pm Ss$	Medyan (Min–Max)
İzleme	S7	0,82	$2,86 \pm 1,46$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S8	0,81	$2,76 \pm 1,48$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S9	0,82	$2,78 \pm 1,47$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S10	0,82	$2,77 \pm 1,42$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S13	0,82	$2,59 \pm 1,43$	2,0 (1,0 – 5,0)
	S14	0,81	$2,73 \pm 1,47$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S16	0,82	$2,34 \pm 1,37$	2,0 (1,0 – 5,0)
	Toplam	0,84	$18,83 \pm 7,21$	19,0 (7,0 – 35,0)
Yönlendirici Destek	S19	0,71	$3,38 \pm 1,49$	4,0 (1,0 – 5,0)
	S20	0,7	$3,18 \pm 1,48$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S21	0,7	$2,88 \pm 1,48$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S22	0,71	$3,3 \pm 1,45$	3,0 (1,0 – 5,0)
	S25	0,71	$3,8 \pm 1,37$	4,0 (1,0 – 5,0)
	Toplam	0,73	$16,54 \pm 5,06$	17,0 (5,0 – 25,0)

Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci Ölçeği Kısa Formundaki maddelerin Cronbach alfa katsayılarının 0,70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçek iç tutarlılık hesaplamalarında Cronbach alfa değerlerinin 0,70 olması beklendiği için ölçeğin beden eğitimi özgü kısa formunun iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2016). Tablo 3.13'te Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği kısa formunun iç tutarlık değerleri verilmiştir.

Tablo 3.13 *Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği Kısa Formunun İç Tutarlık Değerleri*

Alt Boyut	Maddeler	Cronbach Alfa	X ± Ss	Medyan (Min–Max)
İzleme	S7	0,85	4.09 ± 0.94	4.0 (1.0 - 5.0)
	S8	0,84	4.36 ± 0.91	5.0 (1.0 - 5.0)
	S9	0,86	4.25 ± 0.96	5.0 (1.0 - 5.0)
	S10	0,84	4.42 ± 0.77	5.0 (1.0 - 5.0)
	S13	0,84	4.09 ± 0.9	4.0 (1.0 - 5.0)
	S14	0,84	4.4 ± 0.91	5.0 (1.0 - 5.0)
	S16	0,84	4.14 ± 0.86	4.0 (1.0 - 5.0)
	Total	0,86	29.75 ± 4.64	30.0 (13.0 - 35.0)
Yönlendirici Destek	S19	0,84	4.66 ± 0.67	5.0 (1.0 - 5.0)
	S20	0,82	4.67 ± 0.64	5.0 (1.0 - 5.0)
	S21	0,86	4.52 ± 0.69	5.0 (2.0 - 5.0)
	S22	0,84	4.64 ± 0.65	5.0 (1.0 - 5.0)
	S25	0,83	4.65 ± 0.68	5.0 (1.0 - 5.0)
	Toplam	0,87	23.14 ± 2.69	24.0 (6.0 - 25.0)

Öğrenme İçin Değerlendirme Öğretmen Ölçeği Kısa Formundaki maddelerin Cronbach alfa katsayılarının 0,70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçek iç tutarlılık hesaplamalarında Cronbach alfa değerlerinin 0,70 olması beklendiği için ölçeğin beden eğitimi özgü kısa formunun iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2016).

3.5.Verilerin Analizi

Güzel sanatlar lisesindeki öğretmenlerin çoğunun araştırmaya katılmayı istememesi nedeniyle güzel sanatlar lisesi öğretmen ve öğrencilerinden yeterli veri toplanamamıştır. Bu sebepten analizlerden önce güzel sanatlar öğretmen ve öğrencilerinin verileri veri setinden çıkarılmıştır. Öncelikle her iki ölçeğe ilişkin kayıp veriler (missing value) belirlenmiştir. Beklenti maksimizasyon (Expectation Maximization) algoritmasıyla rastgele dağıldığı belirlenen kayıp veriler, serinin ortalamasına göre atanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2020).

Kayıp verilerin atanmasının ardından her bir alt ölçeğe ilişkin z puanları ile kutu grafikleri (box plot) oluşturulmuştur. Buna göre öğretmen ölçeği izleme alt ölçeğinde bir, yönlendirici destek alt ölçeğinde iki uç veri tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Toplamda iki öğretmene ait bu üç uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Öğrenci verilerinde uç değer bulunmamıştır.

Her iki ölçeğin Türkçe formlarına (Erturan ve diğ., basımda) öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi, ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda beden eğitimi dersleriyle doğrudan ilgisi olmayan ve iyi uyum değerleri vermeyen maddeler ölçeklerden çıkarılmıştır. Böylece her iki ölçek de 12'şer maddeye düşürülmüş, ancak orijinalindeki izleme ve yönlendirici destek olmak üzere ikili alt ölçek yapısı korunmuştur. Ölçeklerin beden eğitimi dersine özgü bu kısaltılmış formlarında alt ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, verilerin normal dağılım varsayımlarını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri hesaplanmış ve hipotez testleri uygulanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme için değerlendirme algılarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve yorum bölümünde alt problemlere ilişkin bulgulara ve yoruma yer verilmiştir.

4.1. Normallik Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme için Değerlendirme Öğrenci ve Öğretmen Ölçeklerinin beden eğitimi ve spor dersleri özelinde oluşturulan kısa formlarının izleme ve yönlendirici destek alt boyutları ortalamalarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Alt Ölçeklerin Normallik Dağılımı ve Güvenirlik Katsayıları*

Grup	Alt Ölçekler	<i>X</i>	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Öğretmen	İzleme	4,268	0,635	-0,983	0,711	0,86
	Yönlendirici Destek	4,671	0,400	-1,255	0,890	0,87
Öğrenci	İzleme	2,693	1,028	0,170	-0,866	0,84
	Yönlendirici Destek	3,304	1,012	-0,280	-0,774	0,73

Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen ve Öğrenci Ölçeklerinin beşli Likert bir ölçek olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin her iki alt ölçekte de tam puana yakın bir ortalamaya sahip olduğu, öğrencilerin ise her iki alt ölçekte de orta noktaya (2,5) yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme için Değerlendirme Öğretmen ve Öğrenci Ölçeklerinin kısa formlarının izleme ve yönlendirici destek alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2,0 ve -2,0 değerleri arasında olmasından dolayı (George ve Mallery, 2016) normallik varsayımını karşıladığı kabul edilmiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılığına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa değerlerinin yorumlanmasında Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba’nın (1997) Cronbach Alfa değerlerinin 0,50’den küçük olması durumunda güvenirliliğin düşük, 0,50 ile 0,80 arasında olması durumunda güvenirliliğin orta ve 0,80’den fazla olması durumunda güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğuna ilişkin değerlendirmesi dikkate alınmıştır. Öğretmen ölçeğinin iki alt ölçeğinin ve öğrenci ölçeğinin izleme alt ölçeğinin yüksek güvenirliliğe sahip olduğu, yönlendirici destek alt ölçeğinin ise orta düzey güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir ve Öğrenme İçin Değerlendirme Öğrenci ve Öğretmen Ölçeklerinin kısa formlarının beden eğitimi ve spor derslerinde güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, okul kademesine göre fark göstermekte midir?” şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2’de öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarının okul kademesine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tanımlayıcı değerler ve Bağımsız Gruplarda T-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre Bağımsız Gruplarda T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Ölçek	Okul Kademesi	N	X	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p	η^2
İzleme	Ortaokul	2138	2,736	1,016	3,200	3388	,001*	,003
	Lise	1252	2,620	1,044				
Yönlendirici	Ortaokul	2138	3,229	1,015	-5,641	3388	,000*	,009
Destek	Lise	1252	3,432	,9956				

* $p < 0,05$

Bağımsız Gruplarda T-Testi sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğrencilerinin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin izleme alt ölçeği puanları lise öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek, yönlendirici destek alt ölçeği puanları ise lise öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, okul türüne göre fark göstermekte midir?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Okul Türü	N	X	Ss
İzleme	Ortaokul	2138	2,737	1,018
	Anadolu Lisesi	836	2,532	1,022
	Fen Lisesi	108	2,750	0,933
	Sosyal Bilimler Lisesi	106	2,837	1,207
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	170	2,723	1,055
Yönlendirici Destek	Ortaokul	2138	3,230	1,017
	Anadolu Lisesi	836	3,398	0,999
	Fen Lisesi	108	3,579	0,852
	Sosyal Bilimler Lisesi	106	3,440	1,090
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	170	3,419	0,995

Öğrencilerin İzleme ve Yönlendirici Destek Alt boyutları ortalamalarına ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla [Levene (3,310) = 4,335; $p=0,010$] ve [Levene (2,670) = 4,3353; $p=0,031$] değişkenlerin homojen olmadığını ortaya koymuştur. Tablo 4.4'te öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarının okul türüne göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiziyle Karşılaştırılması

Alt Ölçek		Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
İzleme	Gruplar Arası	28,347	4	7,087	6,752	,000*	,010
	Gruplar İçi	3519,234	3353	1,050			
	Toplam	3547,580	3353				
Yönlendirici Destek	Gruplar Arası	31,490	4	7,872	7,739	,000*	,012
	Gruplar İçi	3410,585	3353	1,017			
	Toplam	3442,075	3357				

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında okul türüne göre anlamlı fark bulunmuştur. Tamhane T2 sonuçlarına göre Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanları; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanları; Anadolu lisesi ve fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, sınıf düzeyine göre fark göstermekte midir?” şeklindeki üçüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5’te Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
İzleme	5. Sınıf	572	2,923	1,021
	6. Sınıf	645	2,800	0,979
	7. Sınıf	589	2,627	0,991
	8. Sınıf	332	2,489	1,063
	9. Sınıf	425	2,822	1,037
	10. Sınıf	362	2,540	1,053
	11. Sınıf	286	2,616	1,017
	12. Sınıf	179	2,308	1,004
Yönlendirici Destek	5. Sınıf	572	3,297	1,005
	6. Sınıf	645	3,238	1,048
	7. Sınıf	589	3,196	1,008
	8. Sınıf	332	3,156	0,985
	9. Sınıf	425	3,545	0,957
	10. Sınıf	362	3,396	1,026
	11. Sınıf	286	3,453	0,963
	12. Sınıf	179	3,204	1,043

Öğrencilerin izleme ve yönlendirici destek alt boyutları ortalamalarına ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla [Levene (7,3382) = 1,362; $p=0,217$] ve [Levene (7,3382) = 1,745; $p=0,094$] değişkenlerin homojen olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 4.12’de öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analiziyle Karşılaştırılması

Alt Ölçek		Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
İzleme	Gruplar Arası	97,624	7	13,946	13,528	,000*	,028
	Gruplar İçi	3486,509	3382	1,031			
	Toplam	3584,134	3389				
Yönlendirici Destek	Gruplar Arası	52,678	7	7,525	7,439	,000*	,015
	Gruplar İçi	3421,391	3382	1,012			
	Toplam	3474,069	3389				

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Tukey HSD sonuçlarına göre 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanları;

yedi, sekiz, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanları; sekiz, 10 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sekiz ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanları; beş, altı ve dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanları; beş, altı, yedi, dokuz ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanları; beş, altı, yedi, sekiz ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanları; dokuz, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür. Ayrıca yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanları; 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, cinsiyete göre fark göstermekte midir?” şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	X	Ss
İzleme	Kız	1858	2,698	1,032
	Erkek	1419	2,691	1,032
	Belirtmek İstemiyorum	113	2,660	0,962
Yönlendirici Destek	Kız	1858	3,320	1,024
	Erkek	1419	3,292	1,001
	Belirtmek İstemiyorum	113	3,205	0,993

Öğrencilerin İzleme ve Yönlendirici Destek Alt boyutları ortalamalarına ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla [Levene (2,3387) = 0,619; $p=0,539$] ve [Levene (2,3387) = 1,482; $p=0,227$] değişkenlerin homojen olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 4.8’de öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Tek Yönlü Varyans Analiziyle Karşılaştırılması

Alt Ölçek		Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
İzleme	Gruplar Arası	,172	2	,086	,081	,922	,000
	Gruplar İçi	3583,962	3387	1,058			
	Toplam	3584,134	3389				
Yönlendirici Destek	Gruplar Arası	1,668	2	,834	,813	,443	,001
	Gruplar İçi	3472,402	3387	1,025			
	Toplam	3474,069	3389				

* $p < 0,05$

Ölçekte yer alan cinsiyet seçenekleri “Kız”, “Erkek” ve “Belirtmek İstemiyorum” şeklindedir. Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre her iki alt boyut için de 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, okul kademesine göre fark göstermekte midir?” şeklindeki beşinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Okul Kademesi	N	X	Ss
İzleme	Ortaokul	86	4,321	0,631
	Ortaöğretim (Lise)	50	4,177	0,632
Yönlendirici Destek	Ortaokul	85	4,704	0,375
	Ortaöğretim (Lise)	50	4,616	0,439

Tablo 4.10’da öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmasına ilişkin algılarının okul kademesine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanımlarına İlişkin Algılarının Okul Kademesine Göre Bağımsız Gruplarda T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Ölçek	Okul Kademesi	N	X	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p	η^2
İzleme	Ortaokul	86	4,320	,631	1,278	134	,204	,012
	Lise	50	4,177	,632				
Yönlendirici Destek	Ortaokul	85	4,704	,375	1,229	133	,221	,011
	Lise	50	4,616	,439				

* $p < 0,05$

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, okul türüne göre fark göstermekte midir?” şeklindeki altıncı alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Okul Türü	N	X	Ss
İzleme	Ortaokul	86	4,320	0,631
	Anadolu Lisesi	34	4,113	0,627
	Fen Lisesi	4	4,929	0,083
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	4,238	0,297
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	8	4,071	0,744
Yönlendirici Destek	Ortaokul	86	4,704	0,375
	Anadolu Lisesi	34	4,635	0,380
	Fen Lisesi	4	5,000	0,000
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	4,467	0,503
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	8	4,350	0,630

Öğretmenlerin İzleme ve Yönlendirici Destek Alt boyutları ortalamalarına ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla [Levene (4,130) = 1,572; $p=0,186$] ve [Levene (4,129) = 4,369; $p = 0,002$] değişkenlerden sadece Yönlendirici Destek Alt boyutunun homojen olmadığını ortaya koymuştur. Tablo 4.12’de öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarının okul türüne göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanılmasına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analiziyle Karşılaştırılması

Alt Ölçek		Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
İzleme	Gruplar Arası	3,107	4	,777	1,985	,101	,059
	Gruplar İçi	50,880	130	,391			
	Toplam	53,986	134				
Yönlendirici Destek	Gruplar Arası	1,515	4	,379	2,461	,049*	,076
	Gruplar İçi	19,853	128	,154			
	Toplam	21,368	133				

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algılarında okul türüne göre sadece Yönlendirici Destek Alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Tamhane T2 sonuçlarına göre fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönlendirici destek alt ölçeği puanları; Anadolu lisesi ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, cinsiyete göre fark göstermekte midir?” şeklindeki yedinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	X	Ss
İzleme	Kadın	43	4,339	0,647
	Erkek	93	4,235	0,627
Yönlendirici Destek	Kadın	43	4,744	0,342
	Erkek	92	4,637	0,422

Tablo 4.14’te öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre fark gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplarda t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanımlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplarda T-Testi İle Karşılaştırılması

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Serbestlik Derecesi	p	η^2
İzleme	Kadın	43	4,339	,647	,889	134	,375	,006
	Erkek	93	4,235	,627				
Yönlendirici Destek	Kadın	43	4,744	,342	1,456	133	,148	,016
	Erkek	92	4,637	,422				

* $p < 0,05$

Ölçekte yer alan cinsiyet seçenekleri “Kadın”, “Erkek” ve “Belirtmek İstemiyorum” şeklindedir, fakat hiçbir öğretmen “Belirtmek İstemiyorum” kutucuğunu işaretlememiştir. Öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, kıdem yılına göre fark göstermekte midir?” şeklindeki sekizinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanılmasına İlişkin Algılarının Yaş Kategorisine Göre Tanımlayıcı Değerler Tablosu

Alt Ölçek	Kıdem Yılı Kategorisi	N	X	Ss
İzleme	<5	7	3,959	0,318
	5-9	10	4,414	0,252
	10-14	23	4,416	0,081
	15-19	20	4,343	0,107
	20-24	22	4,020	0,146
	25-29	37	4,274	0,114
	>30	17	4,328	0,151
Yönlendirici Destek	<5	7	4,371	0,220
	5-9	10	4,780	0,101
	10-14	23	4,774	0,057
	15-19	20	4,579	0,092
	20-24	22	4,609	0,460
	25-29	37	4,784	0,303
	>30	17	4,529	0,515

Öğretmenlerin izleme ve yönlendirici destek alt boyutları ortalamalarına ilişkin Levene Testi sonuçları sırasıyla [Levene (6,129) = 1,485; $p=0,188$] ve [Levene (6,128) = 3,475; $p=0,003$] değişkenlerden sadece izleme alt boyutunun homojen olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 4.16’da Öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanımlarına ilişkin algılarının yaşa göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenme İçin Değerlendirme Yaklaşımını Kullanımlarına İlişkin Algılarının Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analiziyle Karşılaştırılması

Alt Ölçek		Kareler toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
İzleme	Gruplar Arası	2,919	6	,487	1,227	,296	,054
	Gruplar İçi	51,139	129	,396			
	Toplam	54,059	135				
Yönlendirici Destek	Gruplar Arası	2,047	6	,341	2,248	,043*	,095
	Gruplar İçi	19,430	128	,152			
	Toplam	21,477	134				

* $p<0,05$

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algılarında yaşa göre yönlendirici destek alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımına ilişkin algılarında kıdem yılına göre anlamlı bir fark vardır.

Ancak yapılan post-hoc analizlerinde, kıdem yılı grupları arasında anlamlı düzeyde ikili fark saptanmamıştır. Bu durum, gruplar arasında genel bir fark bulunduğunu ancak bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemenin istatistiksel olarak güç olduğunu göstermektedir. Orta düzeydeki etki büyüklüğü ($\eta^2 = .095$), yaş faktörünün öğrenme için değerlendirme algıları üzerinde ölçülebilir bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir (Cohen, 1988).

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılarını belirleyerek bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Aşağıda alt problemlere ilişkin tartışma ve yorum sırasıyla verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, okul kademesine göre fark göstermekte midir?” Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme uygulamalarını yüksek ($X = 4,6$) düzeyde değerlendirmelerine karşın, öğrencilerin aynı uygulamaları düşük ($X = 2,7$) düzeyde algılamaları, öğretmenlerin uygulama niyetleri ile öğrencilerin öğrenme deneyimleri arasındaki uyumsuzluğu işaret etmektedir. Öğretmenler, öğrenme için değerlendirme uygulamalarını planladıklarında ve derslerinde bazı unsurlarını yerine getirdiklerinde, bunu "tam olarak uyguladıkları" şeklinde algılamış olabilirler, ancak bu uygulamaların öğrenciye yeterince açık biçimde yansıtılmaması durumunda, öğrenciler aynı süreci fark etmemiş olabilirler. Öğrenciler, öğrenme için değerlendirme stratejilerini tanımayabilir ya da öğretmenin verdiği geri bildirimi veya açık başarı kriterlerini değerlendirme faaliyeti olarak görmeyebilirler (Havnes ve diğ., 2012). Özellikle biçimlendirici değerlendirmenin örtük veya öğretmen merkezli uygulandığı durumlarda, öğrenciler değerlendirme uygulamalarına pasif katıldıkları için bu uygulamaları fark edemezler (Carless, 2007). Dolayısıyla bu bulgu, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığını artırmaya ve öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarla değerlendirme süreçlerini daha görünür hale getirmeye yönelik müdahale programlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin izleme alt ölçeği puanlarının lise öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulardan hareketle, ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre izleme alt boyutunun kapsamış olduğu hedef belirleme, belirlenen hedefler üzerine tartışmalara katılma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma ve geri bildirim alma

süreçlerini lise öğrencilerine kıyasla daha iyi deneyimledikleri söylenebilir. Van Loon ve Van de Pol (2019), yaşça daha küçük öğrencilerin meta-bilişsel becerilerinin yeterince gelişmemesinden kaynaklı olarak kendi hatalarının farkına varamadıkları, fakat akranlarının hatalarının daha rahat farkına varabildiklerini, yaş arttıkça daha tutarlı ve doğru akran geri bildirimini verdiklerini ortaya koymuşlardır. Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin yanlış bilgidan kaynaklı olarak akranlarını olumsuz değerlendirdiklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin akranlarından doğru bilgi ile geri bildirim alabilmelerini sağlamada öğretmen geri bildiriminin önemi vurgulanmıştır. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinde, lise öğrencilerine kıyasla akran geri bildiriminde daha fazla eksik ya da yanlış bilgiyle karşılaşan öğretmenler, ortaokul öğrencilerine daha fazla geri bildirim vermiş olabilirler.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar; ortaokul öğrencilerinin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarının lise öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yönlendirici destek, özellikle Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı Kuramı çerçevesinde ele alındığında, öğrencilerin mevcut bilişsel düzeylerinin biraz üzerinde yer alan öğrenme hedeflerine ulaşmalarında öğretmen rehberliğinin belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Vygotsky ve Cole, 1978). Bu bağlamda, daha küçük yaş grubundaki ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve öz-düzenleyici becerilerinin henüz gelişmekte olduğu dikkate alındığında, bu öğrencilere yönelik yönlendirici desteğin daha yüksek olması beklenirken, araştırma bulguları bunun tersine bir durumu ortaya koymaktadır.

Bu durum birkaç şekilde yorumlanabilir. İlk olarak, öğretmenlerin lise öğrencilerini daha akademik ve sınav odaklı gördükleri için bu gruba yönelik daha yapılandırılmış ve planlı destekler sundukları düşünülebilir. Özellikle sınav sisteminin lise düzeyinde yoğunlaşması, öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyici stratejilere daha fazla ağırlık vermesine yol açıyor olabilir (Black ve Wiliam, 2009). Diğer yandan, ortaokul öğretmenlerinin yönlendirici desteği daha dolaylı ya da sezgisel yollarla sunması, örneğin sınıf içi sohbetler, grup çalışmaları veya akran desteği yoluyla, öğrenciler tarafından bu desteğin doğrudan fark edilmemesine ve dolayısıyla ölçek puanlarının düşük çıkmasına neden olmuş olabilir (Sadler, 1989). Ayrıca, öğrenci yaşının yanı sıra öğrenme sorumluluğunun paylaşımına ilişkin beklentiler de bu farkı açıklayabilir. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe öz-yönetim becerilerinin arttığı, öğretmenlerin ise kademeli olarak yönlendirici destekten çekildiği bilinmektedir (Hammond ve Gibbons, 2005). Ancak bu süreç, öğretmen rehberliğinin biçimsel ve bilinçli olarak uygulanmasını gerektirir. Ortaokul düzeyinde bu tür bir bilinçli destek uygulamasının yetersizliği, öğrenci algısına yansiyarak düşük puanlarla sonuçlanmış olabilir.

Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden aldığı yönlendirici desteğin lise öğrencilerine kıyasla daha düşük algılanmasının, sınıfların ortaokullarda liselerden daha kalabalık oluşu ile de açıklanabileceği düşünülmektedir. Ortaokullarda öğretmen başına 14 ve derslik başına 23 öğrenci düşerken lisede bu oran öğretmen başına 12 ve derslik başına 22'dir (MEB, 2024). Ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerinden daha kalabalık sınıflarda eğitim alması, sınırlı ders süresinde öğrencilerin öğretmen ile etkileşiminin azalmasına sebep olmuş olabilir.

Son olarak, yönlendirici desteğin sadece öğretmenin birebir müdahalesiyle değil, öğrenme ortamının genel niteliğiyle ilişkili olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Belland, Walker, Kim ve Lefler (2017), daha küçük yaştaki öğrencilerin daha net ve basamak basamak ilerleyen yönlendirici destekten fayda sağladığını, yaşı daha büyük öğrencilerin ve yetişkinlerin ise bağımsız problem çözmeyi teşvik eden yönlendirici destekten fayda sağladığını ortaya koymuşlardır. Lise düzeyindeki ders materyallerinin, hedeflerin ve öğretim stratejilerinin daha sistematik ve öğrenme çıktıları odaklı olması, öğrencilerde yönlendirici desteğe dair algının daha yüksek olmasına katkı sağlamış olabilir (OECD, 2005).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, okul türüne göre fark göstermekte midir?” ikinci alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin izleme alt ölçeği puanlarının ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu ortaya konmuştur. Bulgulardan hareketle, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre hedef belirleme, belirlenen hedefler üzerine tartışmalara katılma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma ve geri bildirim alma süreçlerini, Anadolu lisesi öğrencilerine kıyasla daha fazla deneyimledikleri söylenebilir. Anadolu lisesi öğrencilerinin daha düşük puan alması, bu okul türünde öğrenme sürecinin izlenmesi, geribildirim sağlanması ve buna göre öğretim sürecinin uyarlanması gibi uygulamaların öğrenciler tarafından daha az algılandığını göstermektedir. Bu durum, ortaöğretim düzeyinde akademik başarıya ve sınav odaklılığa dayalı yapıların beden eğitimi gibi performans temelli derslerde süreç odaklı değerlendirmeyi geri plana atmasıyla ilişkili olabilir. Harlen ve James (1997), biçimlendirici değerlendirmenin sınıf içi öğrenmeyi

geliştirme potansiyelinin, öğretim süreciyle iç içe geçtiğinde daha etkili olduğunu; ancak sınav baskısının yoğun olduğu okullarda bu potansiyelin sınırlanabildiğini belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yönlendirici destek alt ölçeği puanlarının Anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin daha düşük puan alması, bu yaş grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları yönlendirme ve destek düzeyini daha düşük algıladıklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleriyle öğretim süreci arasındaki etkileşim bağlamında ele alınabilir. Black ve Wiliam (2009), biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere bireysel farklılıkları gözeten yapıcı geri bildirimler sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak ortaokul düzeyinde öğretmenlerin sınıf yönetimi ve program baskısı gibi nedenlerle bu tür destekleyici uygulamalara yeterince zaman ayıramadığı düşünülebilir (Yan ve Cheng, 2015).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, sınıf düzeyine göre fark göstermekte midir?” üçüncü alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar izleme alt ölçeğinde; beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının yedi, sekiz, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının sekiz, 10 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu; sekiz ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının beş, altı ve dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu; 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının beş, altı, yedi, dokuz ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu ortaya konmuştur.

Yönlendirici destek alt ölçeğinde; dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beş, altı, yedi, sekiz ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu; sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının dokuz, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu; yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarının 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu ortaya konmuştur.

Yönlendirici destek alt ölçeğinde dokuzuncu sınıflarda, izleme alt ölçeğinde hem beşinci hem dokuzuncu sınıflarda yani ortaokul ve lise kademelerine geçişteki ilk sınıflarda

puanların en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin her iki alt ölçekte de puanlarının en yüksek düzeyde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yeni bir eğitim kademesine başlayan öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilere ve ortama uyum sağlamaları için daha fazla öğretmen düzeltmesine, geri bildirimine ihtiyaç duymaları ve öğrenme eksiklerini düzelterek daha çok tartışma ortamına dahil olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında her iki alt ölçekte de sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin puanların arttığı söylenebilir. Van Loon ve Van de Pol (2019), yaşça daha küçük öğrencilerin meta-bilişsel becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından dolayı kendi hatalarının farkına varamadıkları, ancak akranlarının hatalarının daha rahat fark edebildiklerini ve yaşları arttıkça daha doğru akran geri bildirimi verdiklerini ortaya koymuşlardır. Vygotsky, Yakınsak Gelişim Alanı Kuramı çerçevesinde öğretmenlerin, öğrencilerin mevcut bilişsel düzeylerinin biraz üzerinde yer alan öğrenme hedeflerine ulaşmalarında rehberlik ettiklerini ortaya koymuştur (Vygotsky ve Cole, 1978), Öğretmenler öğrencileri problem çözmeye yönlendirirken direkt olarak cevap ya da geri bildirim veriyor olabilirler. Bunun yanında öğretmenler, daha küçük yaştaki öğrencilerde sıklıkla yanlış veya eksik bilgiyle karşılaştıklarında, daha fazla geri bildirim veriyor olabilirler ve öğrenciler daha az geri bildirim aldığını algılıyor olabilirler. Hattie ve Timperley (2007), etkili geri bildirimin en önemli özelliklerinden birinin zamanlaması olduğunu belirtmektedir. Yeni ortamda ve yeni bilgilerle öğrenciler daha fazla hata yapıyor veya eksik bilgi kullanıyor olabilirler. Yaşları arttıkça meta-bilişsel becerileri gelişen (Van Loon ve Van de Pol, 2019), ortama ve öğretmenin isteklerine uyum sağlayan öğrenciler süreçte daha az geri bildirim alıyor ya da daha az geri bildirim aldığını algılıyor olabilirler.

İzleme alt ölçeği ortalamalarının sekizinci ve 12. sınıflarda en düşük düzeye ulaşmasının, liselere geçiş sistemi (LGS) ve yükseköğretime geçiş sınavı (YGS) ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu sınavların yoğun hazırlık süreçleri, sınavın önemi dolayısıyla yarattığı kaygı ve strese (Doğan, 2020; Uyar ve Canpolat, 2023) ek olarak beden eğitimi ve spor derslerinin sınav sonuçlarına doğrudan etkisinin olmaması, öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine katılmalarının ve dolayısıyla da derslerdeki etkinliklere, tartışmalara katılmalarının önündeki bir engel olmuş olabilir. Dağdeviren, Kök, Düz ve Manav (2024), yapmış oldukları çalışmada öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ebeveynlerin beden eğitimi ve spor derslerini gereksiz ve boş ders olarak gördüklerini, özellikle sınav hazırlığı içerisinde olan öğrencilerin ailelerinin, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine katılmalarını istemediklerini ortaya koymuşlardır. Taymaz (2011), öğretmen

görüşlerini incelediği çalışmasında, ebeveynlerde ve öğrencilerde beden eğitimi derslerinin LGS’ni olumsuz etkileyebileceği düşüncesinin yer aldığını ortaya koymuştur. Dalkıran ve Tuncel (2007) ise beden eğitimi ve spor derslerinin sınav sürecinde öğrencilerin stres ve kaygılarını azaltmalarına yardımcı olduğunu, ancak sınav hazırlık sürecinde beden eğitimi ve spor derslerinin zaman kaybı olarak görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil (2014) öğretmenlerin, okul müdürlerinin beden eğitimi ve spor derslerini önemsiz gördüklerini, beden eğitimi öğretmenlerine karşı ilgisiz olduklarını, dersin başarısının okul turnuva başarılarına göre değerlendirdiklerini, turnuvalar için gerekli izinlerden hoşlanmadıklarını ve malzeme desteği sağlamadıklarını düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımının kullanılmasına ilişkin algıları, cinsiyete göre fark göstermekte midir?” dördüncü alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin yanıtlarında her iki alt ölçekte de cinsiyet kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrenci algıları değerlendirildiğinde, cinsiyetin öğrenme için değerlendirme algılarına etkisinin bulunmaması, beden eğitimi ve spor derslerinde değerlendirmenin nasıl uygulandığına ve öğrenci rollerinin büyük ölçüde benzer şekilde yapılandığına işaret etmektedir. Bu sonucun aksine araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok yardım aradığını (Ryan ve Pintrich, 1997; Newman, 2000), özellikle ergenlik dönemindeki erkeklerin yardım istemeyi yetersizlik ya da zayıflık olarak görebildiğini ortaya koymaktadır (Butler, 1998). Pomerantz, Altermatt ve Saxon (2002), öğrencilerin başarı durumu ve geri bildirim alma süreçlerinde cinsiyete göre yaklaşım sergileyebileceklerinden bahsetmektedir. Kızlar erkeklerden daha iyi performans gösterse de erkeklere kıyasla daha fazla kaygı ve depresyon yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde başarıya ulaşma ve geri bildirim alma süreçlerini, kızlar kendi becerileri hakkında bilgi edinme süreci olarak algılarken, erkekler ise kendine güvendikleri bir rekabet olarak algılamaktadır. Bu nedenle başarıya ulaşamama gibi durumlarda kızlar kendi becerileri ile ilişkilendirdikleri bu sürecin sonucunda kaygı ve depresyona daha yatkın olmaktadır (Pomerantz, Altermatt ve Saxon, 2002). Murphy ve Whitelegg (2006), değerlendirme biçimlerinin öğrenciler üzerinde farklı psikolojik etkiler yaratabileceğini ve bu etkilerin toplumsal cinsiyet rolleriyle etkileşim içinde olabileceğini ileri sürmektedirler. Örneğin, rekabetçi değerlendirme ortamlarının erkek öğrencilerde daha olumlu algılar

yaratabileceği, buna karşılık iş birliğine dayalı değerlendirme uygulamalarının kız öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirilebileceği yönünde bulgular mevcuttur. Ancak bu çalışmada ölçülen algıların genel değerlendirme yaklaşımına yönelik olması ve daha ince ayrımlara gidilmemesi, bu tür etkileşimleri saptamayı zorlaştırmış olabilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algıları, okul kademesi göre fark göstermekte midir?” beşinci alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar; ortaokul ve lise beden eğitimi öğretmenlerinin izleme ve yönlendirici destek alt ölçeği puanları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. İzleme, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişimlerini takip etme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve buna göre öğretim sürecini yönlendirme işlevlerini kapsar (Black ve Wiliam, 1998). Yönlendirici destek ise öğrencilerin mevcut bilgi düzeyleri ile ulaşmaları gereken hedefler arasında köprü kuran ve öğrenme sorumluluğunu kademeli olarak öğrenciye devretmeyi amaçlayan bir öğretim stratejisidir (Wiliam, 2011). Bu bağlamda yönlendirici destek; ipuçları verme, örnekleme, geri bildirim sunma, sorularla düşünmeye sevk etme gibi uygulamalarla somutlaşır (Black ve Wiliam, 2009). Ortaokul ve lise düzeylerinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları farklılık gösterse de öğretmenlerin izleme ve yönlendirici destek sağlama düzeylerinin benzer bulunması, bu stratejilerin beden eğitimi derslerinde sistematik biçimde planlanmadığı ya da öğrenci düzeyine göre farklılaştırılmadığını düşündürmektedir.

Araştırma sonucu, öğretim kademesi değişse de beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecini yapılandırma ve öğrencilere öğrenme görevlerinde rehberlik etme düzeylerinde benzer yaklaşımlar sergilediklerini düşündürmektedir. Bu durum, beden eğitimi dersinin her iki kademede de genellikle benzer öğretim yaklaşımlarıyla yürütülmesinin bir sonucu olabilir. Beden eğitimi derslerinin uzun yıllar boyunca öğretmen merkezli ve teknik beceri odaklı bir yapı içerisinde yürütüldüğü; bu durumun öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin gelişimini sınırladığı vurgulanmaktadır (Kirk, 2010; Casey ve Goodyear, 2015). İnce ve Hünük'ün (2010) çalışmasında, deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin en yoğun kullandıkları ve en çok değer verdikleri stillerin öğretmen merkezli stiller olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Özlü'nün (2014) araştırması da ortaokul ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen merkezli öğretim stillerini daha çok kullandıklarını ve bu stillere daha fazla değer verdiklerini ortaya

koymuştur. Ayrıca, Yıldız ve Kangalgil'in (2014) araştırmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin komut, alıştırmaya ve eşli çalışma yöntemleri olduğu, en az tercih ettikleri yöntemlerin ise öğrenci tasarımı, yönlendirilmiş buluş ve kendi kendine öğretim yöntemleri olduğu belirtilmiştir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin kendi uygulamalarına yönelik öz-değerlendirme yapmalarının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenme için değerlendirme uygulamalarında, öğretmenlerin destek stratejilerini yaş düzeyine uygun biçimde yapılandırmaları ve öğrenci algılarını anlamaya yönelik sistematik geri bildirim mekanizmaları kurmaları önerilmektedir (Wiliam, 2011). Aksi takdirde, öğretmenin niyeti ile öğrencinin öğrenme deneyimi arasında bir kopukluk oluşabilir. Sonuç olarak, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında izleme ve yönlendirici destek puanlarında fark bulunmaması, öğretim kademesinden bağımsız olarak beden eğitimi derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımlarının sistematik biçimde benimsenmediğini ve öğretmenlerin stratejileri farklılaştırarak kullanma becerilerinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

Ortaokul ve lise öğretmenleri, öğrencilerine benzer düzeyde izleme ve yönlendirici destek sağladıklarını düşünürken, öğrenciler düzeyinde yapılan analizlerde ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerine kıyasla öğretmenlerinden daha fazla izleme, daha az yönlendirici destek aldığını düşündüğünü göstermiştir (Birinci alt problem). Öğretmen algıları karşılaştırıldığında ortaokul ve lise beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerine sağladıkları izleme ve yönlendirici desteğe ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak öğrencilerin bu desteği algılama düzeylerinde anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bu desteği farklı düzeylerde algılamaları, öğretmen uygulamaları ile öğrenci deneyimleri arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen-öğrenci algı farklılıklarının öğrenme ortamlarında sıkça görüldüğünü belirten önceki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Brookhart, 2011; Harris ve Brown, 2013; Leirhaug ve Annerstedt, 2016). Öğretmenler, belirli ölçme değerlendirme stratejilerini kullandıklarını düşünebilir, ancak bu stratejilerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, bu stratejilerin etkili olup olmadığını belirleyen esas unsurdur. Brookhart'a göre (2011) öğretmenler biçimlendirici değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullandıklarına inanabilirler, ancak öğrenciler bunu amaçlanan şekilde yorumlamayabilir veya deneyimleyebilirler.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanmalarına ilişkin algıları, okul türüne göre fark göstermekte midir?” altıncı alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar, izleme alt ölçeğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul türüne göre anlamlı fark olmadığını, yönlendirici destek alt ölçeğinde fen lisesi öğretmenlerinin puanlarının, ortaokul ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin izleme alt ölçeğindeki puanlarının okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemesi, öğretmenlerin öğrenme sürecini izleme ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını farklı okul türlerinde benzer düzeyde gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir. İzleme, öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişimlerini takip etme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve buna göre öğretim sürecini yönlendirme işlevlerini kapsar (Black ve Wiliam, 1998). İzleme işlevinin okul türünden bağımsız olarak benzer düzeyde gerçekleştirilmesi, bu tür değerlendirme pratiklerinin öğretmenler arasında yaygınlaştığını ve mesleki alışkanlık haline geldiğini düşündürmektedir. Hay ve Penney (2013), beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencilerin performanslarını gözlem yoluyla değerlendirdiğini, bu gözlemlerin belirli bir plan doğrultusunda değil, öğretim pratiğiyle iç içe bir biçimde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu gözlem temelli yaklaşım, farklı okul türlerinde benzer biçimde yürütüldüğünde, izleme puanlarının da anlamlı şekilde farklılaşmaması beklenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin izleme uygulamalarının bireysel pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen eğitiminde edinilen genel değerlendirme alışkanlıklarıyla daha fazla ilişkili olduğu görülmektedir (Black ve diğ., 2003). Türkiye bağlamında da beden eğitimi öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarının genel olarak bilişsel değil, daha çok psikomotor alana odaklı olduğu ve değerlendirme biçimlerinin okul türünden bağımsız olarak benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur (Koç ve Koca, 2019).

Bu bulgu, aynı zamanda öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme stratejileri arasında en sık kullandıkları uygulamalardan birinin “izleme” olduğunu, ancak bu izlemenin çoğu zaman yapılandırılmamış ve sistematik olmayan biçimde gerçekleştirildiğini de akla getirmektedir. Sadler (1989), etkili izleme süreçlerinin yalnızca gözlemle sınırlı kalmaması, aynı zamanda öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik edecek anlamlı geri bildirimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul türünden

bağımsız olarak süreci izleme eğiliminde olmaları önemli bir bulgudur; ancak bu izlemenin niteliğinin daha ayrıntılı biçimde incelenmesi gerektiği de açıktır.

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre elde edilen diğer bir bulgu, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, Anadolu liselerinde ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek yönlendirici destek puanına sahip olmalarıdır. Yönlendirici destek alt ölçeği, öğretmenin öğrenme süreçlerinde adım adım öğrencilere destek sağlaması ve öğrenme gerçekleştikçe desteğini kademeli olarak azaltma durumlarını ölçmektedir. Fen liselerinin hem öğrenci profili hem de öğretmen niteliği açısından seçici yapısı, öğretim süreçlerinin daha planlı ve öğrenci merkezli yürütülmesini kolaylaştırmaktadır. OECD (2005) raporuna göre, yüksek başarı beklentisinin olduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine daha bilinçli ve sistematik yaklaştıkları, özellikle biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca fen lisesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin akademik yeterliliklerinin yüksekliği nedeniyle daha ileri düzey düşünme becerilerini destekleyici yönlendirici sorular, stratejik geri bildirimler ve öz-düzenlemeyi teşvik eden yaklaşımlar kullanmaları daha olasıdır.

Diğer yandan, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının yalnızca bireysel tercihlerle değil, aynı zamanda okulun kurumsal kültürüyle de ilişkili olduğu bilinmektedir (Hay ve Penney, 2013). Fen liselerinde akademik gelişimi önceleyen ve öğretmenlerden yüksek pedagojik yeterlilik bekleyen okul kültürü, öğretmenlerin öğrenme sürecini izleme ve yönlendirme konusundaki sorumluluklarını artırabilir.

Bu sonuçlar, fen lisesi öğretmenlerinin yönlendirici destek sunma düzeylerinin daha yüksek olması, bu okullardaki öğretim ortamının, öğretmen yeterliklerinin ve okul kültürünün biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına daha uygun bir zemin sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının sadece bireysel yeterliklerle değil aynı zamanda bağlamsal faktörlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, cinsiyete göre fark göstermekte midir?” yedinci alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin yanıtlarında her iki alt ölçekte de cinsiyet kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen algıları değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmaması, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını şekillendiren faktörlerin, cinsiyetlerinden ziyade mesleki deneyimleri, hizmet içi eğitim

geçmişleri ve öğretim programı gerekleri gibi değişkenlere daha çok bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Arın (2022), farklı branşlardaki öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre fark göstermediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Öz (2014), İngilizce öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme algılarında, cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar, beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme stratejilerinin algılanmasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını, öğretmen ve öğrenci algılarında eşitlikçi bir yaklaşımın geliştiğine işaret etmektedir. Gelecek araştırmalarda, bu algıların farklı sosyo-kültürel bağlamlarda ve farklı eğitim seviyelerinde nasıl değiştiğinin incelenmesi, cinsiyet eşitliği politikalarının etkinliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

“Beden eğitimi ve spor derslerinde öğretmenlerin öğrenme için değerlendirme yaklaşımını kullanımlarına ilişkin algıları, kıdem yılına göre fark göstermekte midir?” sekizinci alt probleme ilişkin tartışma aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin izleme alt boyutu algılarında kıdem yılına göre anlamlı fark olmadığı, yönlendirici destek alt boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiş ancak hangi gruplar arasında fark olduğu belirlenememiştir. İzleme boyutuna ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci öğrenmesini gözlemleme ve buna dayalı veri toplama davranışlarının, mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak benzer düzeyde gerçekleştiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin ilerlemesini izleme konusunda mesleki kıdemden ziyade öğretmen yetiştirme süreçlerinde edindikleri temel öğretim becerilerine dayandıklarını ortaya koymaktadır. Black ve Wiliam (2009), izleme sürecinin öğrenme için değerlendirmenin temelini oluşturduğunu ve tüm öğretmenlerin bu süreci doğal bir öğretim parçası olarak görmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, öğretmenlerin izleme davranışlarının kıdemden bağımsız olması, değerlendirme okuryazarlığının temel bir bileşeni olarak bu becerinin mesleğe giriş aşamasında kazanıldığını gösterebilir (DeLuca ve diğ., 2013).

Öz (2014), İngilizce öğretmenlerinde izleme alt boyutunda bir ila beş yıllık deneyime sahip öğretmenlerin algılarının altı ila 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, yönlendirici destek alt boyutunda ise kıdem yılları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Öz (2014), izleme alt boyutundaki bu farkın sebebinin, öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimi uygulama konusundaki kararlılıklarının,

meslekte karşılaştıkları zorluklar ve görevin sorumluluğu ile zamanla azalmasına bağlamaktadır. Bu bulguların aksine, Coombs ve diğerleri (2022), Çin'deki öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında 41 yaş üzerindeki öğretmenlerin, öğrenme için değerlendirme ve değerlendirme sürecinin tüm boyutlarını uygulama konusunda daha genç olan öğretmenlere (20-30 ve 31-40 yıllık kıdem yılı) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puanladıklarını ortaya koymuşlardır. Buna karşın literatürde öğretmenlerin algılarında kıdem yılına göre fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Arrafi, 2021).

Buna karşılık, yönlendirici destek alt boyutunda kıdem yılına göre anlamlı fark bulunması, ancak bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunun belirlenememesi, örneklem büyüklüğünün veya gruplar arası dağılımın istatistiksel analizlerde farkları ayırt etmeye yetmediğini düşündürülebilir. Bu durum, öğretmenlerin geri bildirim verme ve öğrenciyi yönlendirme biçimlerinin daha karmaşık pedagojik bilgi ve deneyim gerektirdiğine işaret edebilir. Sadler (1989), etkili geri bildirimin yalnızca mevcut düzeyin değerlendirilmesi değil, aynı zamanda öğrencinin gelişimsel olarak bir sonraki adıma nasıl ulaşacağına dair rehberlik içerdiğini vurgulamaktadır. Bu tür bir yönlendirici destek sağlama becerisi, öğretmenin pedagojik-durumsal bilgisi (Shulman, 1986) ile doğrudan ilişkilidir ve bu bilgi zamanla gelişebilir. Shulman (1986), pedagojik alan bilgisini öğretmenin konu bilgisini öğretim için uygun biçimlere dönüştürmesi, öğrencilerin özelliklerini, bağlamı ve öğretim stratejilerini birleştiren dinamik bir bilgi türü olarak tanımlamıştır. Bu bilgi, öğretmenin öğrenciye yönelik rehberlik ve destek sağlama becerisinin temelini oluşturur ve deneyimle, zamanla gelişen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, bazı deneyim düzeylerindeki öğretmenlerin bu konuda daha yetkin algılara sahip olması beklenebilir.

5.2. Sonuçlar

5.2.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Ortaokul öğrencilerinin izleme alt boyutu ortalamaları lise öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Lise öğrencilerinin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları ortaokul öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

5.2.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Ortaokul öğrencilerinin izleme alt boyutu ortalamaları Anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Ortaokul öğrencilerinin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları Anadolu ve fen lisesi öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

5.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt boyutu ortalamaları yedi, sekiz, 10, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt boyutu ortalamaları sekiz, 10 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.
3. Sekiz ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt boyutu ortalamaları beş, altı ve dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür.
4. 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izleme alt boyutu ortalamaları beş, altı, yedi, dokuz ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür.
5. Dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları beş, altı, yedi, sekiz ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.
6. Sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları dokuz, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür.
7. Yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktür.

5.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Öğrencilerin izleme ve yönlendirici destek alt boyutları ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

5.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Öğretmenlerin izleme ve yönlendirici destek alt boyutu ortalamalarında okul kademesine göre anlamlı fark yoktur.

5.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Öğretmenlerin izleme alt boyutu ortalamalarında okul türüne göre anlamlı fark yoktur.
2. Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin yönlendirici destek alt boyutu ortalamaları ortaokul ve Anadolu lisesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

5.2.7. Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Öğretmenlerin izleme ve yönlendirici destek alt boyutları ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur.

5.2.8. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar;

1. Öğretmenlerin izleme alt boyutu ortalamalarında kıdem yılına göre anlamlı fark yoktur.
2. Öğretmenlerin yönlendirici destek alt boyutu ortalamalarında kıdem yılına göre anlamlı fark vardır, ancak farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul kademesine göre karşılaştırmalarda lise öğrencilerinin izleme puanları; okul türüne göre karşılaştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin izleme puanları düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerini izleme ve düzenleme becerilerinin gelişime açık olduğunu göstermektedir. Bu nedenle hem ortaokul hem de lise kademesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin derslerde öz-değerlendirme araçları ve öğrenme günlüğü gibi materyaller kullanarak, öğrencilerin bireysel öğrenme hedefleri belirlemelerini sağlamaları, öğrencilere performanslarını planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında rehberlik etmeleri önerilmektedir.

2. Ortaokul öğrencilerinin yönlendirici destek puanlarının düşük bulunması nedeniyle ortaokul kademesinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine derslerde açık yönergeler vermeleri, beceri öğretiminde yapılandırılmış aşamalar kullanmaları,

yapılandırılmış geribildirim sağlamaları, performansın standartlarının her öğrenci tarafından tam anlaşıldığına emin olmaları önerilmektedir.

3. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre hem izleme hem de yönlendirici destek algılarında anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğrenci yaşı/sınıfı ilerledikçe özellikle üst sınıflarda izleme ve yönlendirici destek puanlarının düştüğünü, bazı sınıf düzeylerinde (örneğin 9. sınıf) ise belirgin yükselmeler olduğunu göstermiştir. Sekizinci, 10. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerde izleme algısı düşük bulunduğu için bu sınıflarda bireysel gelişim günlüğü tutma ve öğrenmeye dair düşünme ve öğrencinin yaptığı hatalardan ne öğrendiğini analiz etmesini sağlayan yapılandırılmış geri bildirim etkinliklerinin derslerin sonuna yerleştirilmesi önerilmektedir.

4. Sekizinci ve yedinci sınıflarda yönlendirici destek algısı düşük bulunmuştur. Bu sınıflarda öğretmenin rehberliği öğrenciler tarafından daha az algılanıyor olabileceğinden beden eğitimi öğretmenlerinin süreci yapılandıran açık yönergeler, beceri öğreniminde model beceriyi gösterme ve somut rehberlik içeren etkinlikler yapmaları önerilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada fen lisesi öğretmenlerinin yönlendirici desteği daha yüksek düzeyde sunduklarına ilişkin bulgular, öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci algıları üzerindeki etkisini düşündürmektedir. Öğretmenleri izleme ve yönlendirici destek deney gruplarına ayırarak, bu öğretmenlere eğitim verilip öğretmen müdahalesine dayalı deneysel çalışmalar yapılabilir. Böylece beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için değerlendirme yaklaşımının izleme ve yönlendirici destek alt boyutlarına ilişkin uygulamaların öğrenci üzerindeki etkileri daha derinlemesine anlaşılabilir.

2. Bu çalışmada kullanılan kesitsel desen, farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında ortaya çıkan farkların gelişimsel mi yoksa bağlamsal mı olduğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, aynı bireylerin farklı sınıf düzeylerindeki izleme ve yönlendirici destek algılarının zaman içerisindeki değişimini ortaya koymak amacıyla boylamsal araştırma desenlerinin tercih edilmesi önem arz etmektedir

3. Bu çalışmada bazı demografik değişkenlerde anlamlı fark gözlemlenmemiş olsa da bu değişkenlerin izleme ve yönlendirici destek üzerindeki etkisi çoklu etkileşimler yoluyla açığa çıkabilir. Bu bağlamda, yapısal eşitlik modellemesi (SEM) veya çok

düzeyle modelleme (HLM) gibi gelişmiş analiz yöntemleri kullanılarak bireysel ve bağlamsal değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler çözümlenebilir.

4. Öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme algılarındaki farklılıklar, farklı demografik değişkenlerde ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarının aynı olmadığını düşündürmektedir. Öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme için değerlendirme algılarının çok düzeyli modelleme (HLM) gibi gelişmiş analiz yöntemleri kullanılarak karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Anadolu Ajansı (2024). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-19-milyonu-askin-ogrenci-nin-egitimi-icin-1-milyon-200-bin-ogretmen-gorev-yapiyor/2744878>
- Arın, H. N. (2023). *Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arrafii, M. A. (2021). Indonesian teachers' conceptions of values and dimensions of assessment practice: The effect of teachers' characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103245.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: ARG. Retrieved from: http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013. *Avrupa'daki Okullarda Beden Eğitimi ve Spor. Eurydice Raporu*. Lüksemburg: AB Yayın Ofisi
- Azzaloulidine, Y. (2023). *Beden eğitimi ve spor derslerinde akran ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin öz-düzenleme, duyuşsal ve psikomotor beceri gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı, s.142-159). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall B., & Wiliam D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. New York: McGraw-Hill Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of personnel evaluation in education*), 21, 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of personnel evaluation in education*), 21, 5-31.
- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309-344.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., ve Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>

- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of educational psychology*, 90(4), 630.
- Carless, D. (2007). *Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications*. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases*. Routledge.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning*. Pearson Publishing
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 14(3), 464-504.
- 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.
- Coffey, J., Black, P., & Atkin, J. M. (Ed.). (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Cohen, J. A. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coombs, A., Rickey, N., DeLuca, C., & Liu, S. (2022). Chinese teachers' approaches to classroom assessment. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-18.
- Çınargür, H. E. (2021). *Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrenme için ölçme uygulamalarının öğrencilerin motivasyon ve öz-düzenleme düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dağdeviren, İ. C., Melek, K. Ö. K., Nazım, D. Ü. Z., ve Manav, Ö. (2024). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunların Tespiti ve Çözüm Önerileri. *Usbilim Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 37-61.
- DeLuca, C., Klinger, D. A., & Pyper, K. (2013). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 413-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.819566>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., ve Kangalgıl, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.

- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.
- Doğan, N. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı, s.33-47). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment for learning; assessment as learning: Changing practices means changing beliefs*. In Education Bureau (Ed.), *Assessment and learning* (Issue 2, pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Earl, L. M., & Katz, S. (Ed.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Ergin, D. Y. (1994). Örneklem türleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 91-102.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step 14th Edition*. New York: Routledge.
- Gibbons, S. L., & Kankkonen, B. (2011). Assessment as learning in physical education: Making assessment meaningful for secondary school students. *Physical & Health Education Journal*, 76(4), 6.
- Güler, N. (2022). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (16. baskı, s.34-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Harlen, W., ve James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). *Formative assessment and feedback: Making learning visible*. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Hay, P., ve Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- İnce, M. L., & Hünük, D. (2010). Eğitim Reformu Sürecinde Deneyimli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Stillere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 126-137.

- Jupp, V. (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (s.29). Londra: SAGE Publications.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (38. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures* (First edition). London: Routledge.
- Koç, H., ve Koca, C. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(2), 89–102.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 6(47), 480-495.
- Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1-11.
- 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.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development* (2nd ed.). Boston, MA: Jones & Bartlett
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., & 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.
- 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 physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Edinburg: Pearson Education Limited.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023/2024. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629 sayfasından erişilmiştir.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.
- Murphy, P., & Whitelegg, E. (2006). Girls in the physics classroom: A review of the research on the participation of girls in physics.
- National Forum. (2017). Expanding our understanding of assessment and feedback in Irish higher education. Retrieved from: <https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2017/03/Sectoralinsight-web-ready.pdf>
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental review*, 20(3), 350-404.
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD Publishing.
- Orhunbilge, N. (2000). *Örnekleme yöntemleri ve hipotez testleri* (s.6). Avcıol Basım Yayın.
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4).
- Özlü, K. (2014). *Türkiye'de Ortaokul ve Liselerde Çalışmakta Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stilleri ve Öğretim Stillerini Algılayışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Pautu, A., Petracovski, S., & Domokos, M. (2025). The impact of gender stereotypes on physical education lessons: a pilot study regarding the qualitative analysis of teachers' perceptions. *Frontiers in Psychology*, 16, 1575686.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of educational psychology*, 94(2), 396.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89(2), 329.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies*. Washington: National Center for Education Statistics.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, ve M. Scriven (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Cilt 1, s. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Smith, J. K., Berg D. A. G., & Lipnevich, A. A. (2022). *Formative Assessment and Assessment for Learning: Distinctions, Mileposts, and a View to the Future*. In A. O'Donnell, N. C. Barnes, and J. Reeve (Ed.), *The Oxford Handbook of Educational Psychology* (online Ed., Oxford Academic, 5 Apr. 2018), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.27> içinde. New York: Oxford University Press
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (çev. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taymaz, H. (2011). *Devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunlarının araştırılması (Antalya il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı, s.42-59). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms*. Paper presented at a Symposium of the American Educational Research Association, April 9–11, in Chicago, IL.
- Tolgfors, B., & Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150-166.
- Uyar, A., ve Canpolat, M. (2023). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 17-36.

- van Loon, M., & Van de Pol, J. (2019). Judging own and peer performance when using feedback in elementary school. *Learning and Individual Differences*, 74, 101754.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational assessment*, 11(3-4), 283-289.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment* (First edition). Bloomington: Solution tree press.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of—but definitely not all of—formative assessment. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Ed.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (s. 3–28). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yan, Z., ve Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and teacher education*, 45, 128-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı, s.115) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., ve Kangalgil, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri ve Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 61-76.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

EKLER

EK1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı



Sayı : E-49614598-605.01-93080696
Konu : Araştırma Uygulama İzni

27.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14.11.2023 tarihli ve E-93282220-302.08.01-446768 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Süleyman URCU'nun, "Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme İçin Değerlendirilme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına İlgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Ek:

- 1-Onaylı Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)
2-Okul Listesi (6 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ankara, Antalya, Bursa, Denizli,
Erzurum, Gaziantep ve Trabzon Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne

EK2: Öğretmen Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme İçin Değerlendirme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Değerlendirilmesi” adıyla, Süleyman URCU tarafından 5 Şubat- 24 Mayıs 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, derslerde yeni bir değerlendirme yaklaşımı olan “öğrenme için değerlendirmenin” kullanımına ilişkin algılarını karşılaştırmak, öğretmen ve öğrencilerin algılarını; sınıf düzeyi, okul kademesi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ● Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):

Araştırma Uygulaması: ● Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan 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 : Süleyman URCU

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK3: Veli ve Öğrenci Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Öğrenme İçin Değerlendirme Stratejilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının Değerlendirilmesi” adıyla yapılacak bir **anket uygulamasıdır**. Anket uygulaması okul müdürünün uygun gördüğü ders saatinde ve ders öğretmeninin izin verdiği zaman diliminde gerçekleştirilecektir. Okuma hızına bağlı olarak 5 ila 10 dakika içerisinde bitecek bir anket uygulamasıdır.

Araştırmanın hedefi: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, derslerde yeni bir değerlendirme yaklaşımı olan “öğrenme için değerlendirmenin” kullanımına ilişkin algılarını karşılaştırmak, öğretmen ve öğrencilerin algılarını; sınıf düzeyi, okul kademesi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Araştırma Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nin, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun yalnızca bir kez dolduracağı anket uygulaması şeklindeki katılımı **tamamen SİZİN VE ÇOCUĞUNUZUN isteğine bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda araştırmacıya, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir, akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi **istenmemektedir**. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek, kimse ile **paylaşılmayacaktır**.

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

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in

yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

LÜTFEN FORMU İMZALADIKTAN SONRA ÇOCUĞUNUZLA OKULA GERİ GÖNDERİNİZ.

...../...../2024

Veli Adı-Soyadı:

Velinin İmzası:

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Öğrencinin İmzası:

Araştırmacılar: Süleyman URCU, Prof. Dr. Gökçe ERTURAN

İletişim:

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ, SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ