

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN DERCELİ PUANLAMA ANAHTARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Perihan GÜNEŞ

Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Haluk SORAN

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İlk Kayıt Tarihi: 19.07.2012

Yayına Kabul Tarihi: 05.04.2013

Özet

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, 2010–2011 öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesinde seçkisiz örneklem yoluyla seçilen bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerden her sınıf düzeyinde bir odak grup olmak üzere toplam 3 odak grup oluşturulmuştur. Her bir odak gruba, aynı sınıf düzeyinde 6 öğrenci rastgele seçilmiştir. Böylece araştırma, 3 odak grupta yer alan 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Dört haftalık süre zarfında bir araştırma yapma etkinliği, öğrencilere performans görevi olarak dağıtılmıştır. Performans göreviyle birlikte dereceli puanlama anahtarı da uygulamanın başında öğrencilere verilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme metodunun kullanıldığı standart bir odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyet, memnuniyetsizlik, dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme ve öğrenme üzerindeki sonuçları olmak üzere öğrenci görüşleri dört başlık altında toplanmıştır.

***Anahtar sözcükler:** dereceli puanlama anahtarı, holistik dereceli puanlama anahtarı, analitik dereceli puanlama anahtarı, öğrenme, özdeğerlendirme*

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ON RUBRICS

Abstract

This study aims to specify the opinions of the secondary school students about the rubric. For this reason, 3 focus groups were created by random method in each class level from the students in the secondary school in the years of 2010-2011, Çankaya, Ankara. For each focus group 6 students in the same level were selected by random. So, the research was carried

1. Bu makale “Dereceli Puanlama Anahtarının İlköğretim Öğrencilerinin Araştırma Becerisi ve Bilişsel Alan Düzeyine Etkisi” isimli doktora tezinin bir bölümüdür.

out with 18 students in 3 focus groups. In the process of 4 weeks one of the research activity was assigned to students as a performance task. Rubric was also given to students with the performance task at the beginning of the implementation. Standard focus group interview form in which semi structured interview form used in the research in order to specify the opinions of students. Data obtained from the interview was examined by content analysis. At the end of this examination, student' opinions were grouped into four subtitles as contentment and discontentedness to the rubric and the effects of the rubric on individual evaluation and learning.

Key words: rubric, holistic rubric, analytical rubric, learning, self evaluation

1. Giriş

Fen eğitiminde kullanılan testler, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri ayrıntılı olarak nasıl kullandıkları hakkında çok az bilgi vermektedirler. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkararak, bireyin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandığına öne süren, bireylere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileme imkânı veren çoklu değerlendirme fırsatlarının sıklıkla kullanılması gerekmektedir (MEB, 2006). Bu nedenle son yıllarda öğretim programlarında yer alan araştırma, proje ve laboratuvar çalışmaları gibi üst düzey zihinsel becerileri içeren uygulamaların fen derslerinde sıklıkla kullanılması gündeme gelmiştir. Bu ve benzeri becerilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili öğretmenlerin zihinlerinde net bilgiler bulunmaması, bu becerilerin somut biçimde ifade edilmesini ve dolayısıyla ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yanında dünya literatürüne performans dayalı değerlendirme olarak giren, öğrencilerin bir yanıt ya da ürün ortaya koyarak kendi bilgi, beceri ve stratejilerini göstermelerini sağlayan, ürünün ve süreci birlikte yoklayan yeni yaklaşımlar eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Performansa dayalı değerlendirmenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevi, diğeri dereceli puanlama anahtarıdır (Popham, 2007).

Performans görevi, bir öğrencinin grup içi ya da bireysel faaliyetler kapsamında oluşturduğu ürünle ilgili yazılı veya sözlü yanıtlar üreterek, başarısını kanıtlanmasını gerektiren bir etkinliktir (Nitko, 2007).

Goodrich (1997) ve Andrade et al. (2009) dereceli puanlama anahtarını, herhangi bir çalışma için dikkate alınan ölçütlerin listelendiği ve her bir ölçütün niteliğini iyiden kötüye doğru detaylı tanımlamalarını ortaya koyan dokümanlar olarak tanımlamışlardır. Popham (2007)'a göre dereceli puanlama anahtarları değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur.

1. *Değerlendirme ölçütleri:* Bir öğrencinin başarılı olması için karşılaşması gereken durumlardır (Wiggins, 1991). Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken en önemli görev, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesidir. Değerlendirme ölçütleri sayısının 3 ya da 4'ten az olmaması gerekir (Popham, 2007).

2. *Ölçüt tanımları:* Bir öğrencinin belli bir performans düzeyini (zayıf, iyi, güçlü, mükemmel) oluşturmak için ne yapmak zorunda olduğunun detaylı bir açıklamasıdır (Popham, 2007).

3. *Puanlama stratejileri*: Puanlamanın sürece mi yoksa sonuca mı dönük yapılacağını belirlemeyi içerir (Moskal, 2000). Değerlendirmenin genel olarak yapıldığı durumlarda, öğrencinin yanıtına veya yaptığı işin sonucuna göre puan verilmek istendiğinde holistik dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Öğrenci çalışmalarını bir bütün olarak ele alıp değerlendirdiğinden dolayı performansın oluşumunda etkili olan süreçten çok, ortaya çıkan ürüne, ürünün niteliklerine ve sonuca odaklanır (Atılğan et al., 2007). Analitik dereceli puanlama anahtarı ise performans veya ürünün ilgili bileşenlerin ayrı ayrı değerlendirildiği, yanıtın ya da yapılan işin iyiden kötüye ya da kötüden iyiye doğru aşama aşama puanlandığı durumlarda kullanılan yönergelerdir. Analitik dereceli puanlama anahtarları, performansın değerlendirmesinde kullanılacak ölçütlerin detaylı ölçüt tanımlarını içerir ve performansın ortaya çıkarılmasında etkili olan tüm sürece odaklanır (Atılğan et al., 2007). Hangi dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlı olarak değişmektedir (Popham, 1997).

Dereceli puanlama anahtarları genellikle yatay ve dikey eksenlerden oluşan bir tablodan ibarettir. Dikey eksenle değerlendirme ölçütleri yatay eksenle ise değerlendirme ölçütlerine ait ölçüt tanımları ve puanlama düzeyleri yer alır (Kan, 2007; Wiggins, 1998, Akt. Simon & Forgette- Giroux, 2001).

Son yıllarda dereceli puanlama anahtarının kullanımı öğrenci ve öğretmenlere birçok açıdan cazip gelmektedir. Dereceli puanlama anahtarı hem öğretme hem de değerlendirme açısından güçlü bir araç olması nedeniyle öğretmenlerin oldukça ilgisini çekmektedir (Andrade et al., 2008; Goodrich, 1997). Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın en önemli amacının, öğrenme ile ilgili beklentilerin açıkça ifade etmesi (Luft, 1997; 1999) ve öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirme konusunda sorumluluk vermesi olarak belirtilmiştir (Phillip, 2002). Bazı araştırmacılar dereceli puanlama anahtarının öğrenci öğrenmelerini desteklediğini ve arttırdığını (Andrade, 2000; Andrade & Boulay, 2003), öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve biliş üstü stratejilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler (Halonen et al., 2003). Tüm bunların yanı sıra dereceli puanlama anahtarı öğrencilere çalışmaları ile ilgili kendilerini değerlendirme imkânı vererek öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılmaktadır (Wittaker et al., 2001). Doğru amaçlarla kullanılan dereceli puanlama anahtarı öğretmenlerin not verme sistemini açık hale getirerek, öğrencilerin ulaşmak için çabaladıkları standartlar hakkında mümkün olduğunca çok bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır (McCollister, 2002). Bunun yanı sıra öğretmenler öğrenci çalışmalarını dereceli puanlama anahtarı ile daha etkili ve hızlı bir şekilde değerlendirebilmekte (Goodrich, 1997), değerlendirmede sürecinde hem daha tutarlı hem de daha nesnel bir yaklaşım sergileyebilmektedirler (Andrade, 2005; Wittaker et al., 2001). Geçerli bir dereceli puanlama anahtarı, değerlendirenin dikkatini öğrencinin cinsiyeti, ırkı, yaşı, görünüşü, etnik kökeni veya önceki akademik başarısı dışındaki faktörlere odaklayarak öğrenci çalışmalarını ilgili taraflı karar verme olasılığını azaltır. Dereceli puanlama anahtarının bu özelliği, değerlendirme sonuçlarının nesnel gerekçelere dayandırılarak öğrenci ve aileleri bilgilendirme noktasında öğretmene destek olmaktadır (Andrade, 2000; Whittaker et al., 2001).

Andrade et al. (2009), dereceli puanlama anahtarının öğrencilerin özyeterlilik inançlarını, başarılarını ve öğrenmelerini artırdığını ifade etmektedir. Dereceli puanlama anahtarı planlama, gözlemlene ve düzenleme gibi metabilşsel stratejileri destekleyerek öğrencilerin özdenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Saddler & Andrade, 2004). Reddy (2007), şeffaf, tatmin edici ve detaylı geribildirimler sunan etkili, geçerli ve güvenilir dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirilmeye duyulan memnuniyetin yanı sıra, öğrencilerin özdeğerlendirme yapmasını da kolaylaştırdığını belirtmektedir. Aynı şekilde Andrade ve Du (2005) yaptıkları çalışmada, değerlendirmenin öğrenci merkezli yaklaşımın bir parçası olarak kullanıldığında dereceli puanlama anahtarının öğrencilere kendi ihtiyaçlarını belirleme ve performanslarını değerlendirme imkanı sunduğunu ifade etmektedirler. Reddy (2007) öğrencilerin kendi süreçlerini gözlemleyeceği değerlendirme, yenileme ve performans not verme gibi özdeğerlendirme unsurlarının öğrenmeyi iyi yönde etkilediğini, iyileşmiş notların dışında, öğrenmede ilgi, kişisel yeterlilik ve bireysel düzenleme gibi öğrenci öğreniminin diğer yönleri de artırdığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yapılmıştır. Burada incelenecek olgu dereceli puanlama anahtarı kullanma olgusu olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010–2011 öğretim yılında Ankara İli Çankaya İlçesinde seçkisiz örneklem yoluyla seçilen bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuştur. Dereceli puanlama anahtarı kullanma olgusunu yoğun olarak yaşayan ilköğretim okulunun ikinci kademesinde her sınıf düzeyinde 6 öğrenci rastgele seçilerek 3 odak grup oluşturulmuştur. 6. sınıftan seçilen 6 öğrenci (2 kız, 4 erkek) 1. odak grubunu, 7. sınıftan seçilen 6 öğrenci (3 kız, 3 erkek) 2. odak grubunu, 8. sınıftan seçilen 6 öğrenci (2 kız, 4 erkek) 3. odak grubunu oluşturmuştur. Her bir odak grupta fen ve teknoloji dersi başarı düzeyi iyi, orta ve kötü olan 2'şer öğrenci yer almıştır. Gruplar cinsiyete göre ayrılmamıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Dört haftalık süre zarfında fen ve teknoloji dersi kapsamında bir araştırma yapma etkinliği, öğrencilere performans görevi olarak dağıtılmıştır. Performans göreviyle dereceli puanlama anahtarı uygulamanın başında öğrencilere verilmiştir. Çalışmaları boyunca dikkate alınması gereken ölçütler olduğu vurgulanmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme

metodunun kullanıldığı standart bir odak grup taslak görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formu hazırlama sürecinde öğrencilere sorulabilecek soruların listesi oluşturulmuş ve listelenmiş sorular arasından ilgili alt problemi en iyi açıklayacak sorular seçilmiştir. Görüşme süresince öğrencilerin bazı soruları anlayamama ihtimali düşünülerek, alternatif sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu ölçme değerlendirme alan uzmanlarının görüşleri ve dönütleri doğrultusunda düzeltilmiştir. Araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde taslak formda yer alan soruların anlaşılabilirliği ve işlerliği test edilerek, kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin soruları doğru bir biçimde anlayarak uygun cevaplar vermeleri soruların anlaşılabilirliği ve işlerliği üzerinde belirleyici olmuştur. Bir moderatör eşliğinde öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme verilerinin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmış, ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan yazılarak odak grup görüşme dökümleri elde edilmiştir. Dökümlerde öğrencilerin isimleri saklı tutulmuş, öğrencilere görüşme sırasına göre numaralar verilmiştir.

2. 4. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme verilerinden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan kodların benzer yönleri saptanarak ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda dereceli puanlama anahtarına yönelik öğrenci görüşleri dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyet, dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyetsizlik, dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme ve öğrenme üzerindeki sonuçları olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

3. Bulgular

3. 1. Dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyet

Tablo 1. Dereceli Puanlama Anahtarına Duyulan Memnuniyete İlişkin Tema Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Değerlendirme aracına duyulan memnuniyet	Rehberlik etme	13
	Bireysel değerlendirmeye olanak sağlama	5
	Değerlendirme sistemini açık hale getirme	3
	Öğretmen beklentilerini açık hale getirme	2
	Hedef koyma	2
	Daha az endişe duyma	1
	Motivasyonu yükseltme	1

Tablo 1’de dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyete ilişkin tema, kod ve frekans dağılımları sunulmuştur. Rehberlik etme, dereceli puanlama anahtarında öğrencileri çoğunlukla memnun eden nokta olarak belirlenmiştir. Her üç odak grupta yer alan öğrenciler, dereceli puanlama anahtarının çalışmalarına rehberlik etmesinden

duydıkları memnuniyeti aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö₃: “Öğrencilerin ne yapacağını söylüyor. Öğrencileri ona göre yönlendiriyor. Öğretmen nasıl bir ödev istiyor. Neyi yaparsan daha iyi not alabilirsin gibi bir şey sağlıyor”. (1. odak grup- 6. Sınıf)

Ö₁₀: “Mesela nasıl etkili bir araştırma planı hazırlayacağımı, nasıl sorular oluşturacağımı, kaç kaynaktan yararlanacağımı, bilgilere nasıl ulaşacağım konusunda yönlendirdi. Nasıl bir araştırma olduğunu gösterdi. Araştırmamı nasıl yapacağımı gösterdi”. (2. odak grup-7. sınıf)

Ö₁₆: “Ödev yapmam konusunda plan yapmama yardımcı oldu. Plan yaparken hangisine daha fazla ağırlık vereceğimi pek bilmiyordum. Ama bu puanlama siteminde hangisini daha ön planda tutmam gerektiğini öğrenince daha zor şeyleri daha ön planda tutup bir de daha rahat sıraya koyarak yaptım. Ödevimin düzeni, organizasyonu konusunda beni yönlendirdi”. (3. odak grup-8. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrencilerin çoğunluğu ödevlerini yapmaya başlamadan önce kendilerine verilen yönergeye uymayı başardıklarından ve yönergenin kendilerine yol göstermesinden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden noktalardan bir diğeri öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması olarak belirlenmiştir. 2. ve 3. odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirmeye olanak sağlamasından duydukları memnuniyeti aşağıdaki şu sözlerle ifade etmişlerdir.

Ö₇: “Ödevi yaptıktan sonra tekrar bir gözden geçirdim. Fazla bir eksikliğimin olmadığını gördüm. Bu beni mutlu etti.” (2. odak grup-7. sınıf)

Ö₁₄: “Yani burada kendimi değerlendirdim. Ben burada hangisi olabiliyim. Ben hangisiyim. Burada benimle ilgili en iyi olan şeyi öğrenmeye daha çok çalıştım. Mesela oldukça iyi. Bana bu uyuyor. En iyisini yapmaya çalıştım ama oldu mu bilmiyorum. Ben ödevimi oldukça iyi yaptığımı düşünüyorum.” (3. odak grup-8. sınıf)

Bu ifadelerden öğrenciler çalışmalarını gözden geçirme, çalışmalarıyla ilgili zayıf ve güçlü oldukları noktaların farkına varmada dereceli puanlama anahtarının kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden bir diğer noktanın değerlendirme formatının açık hale gelmesi olarak görülmüştür. Her üç odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirme formatının açık hale gelmesinden duydukları memnuniyeti şu sözlerle ifade etmişlerdir.

Ö₃: “Neleri yaparak, nasıl not alacağımı görüyordum. O iyiydi. Yani nasıl not alacağımı ödev vermeden önce tahmin edebiliyordum.” (1. odak grup-6. sınıf)

Ö₉: “Buna bakarak en yüksek notu almayı hedefledim. 4 puanın yazılarına bakarak hazırladım ödevi. 4 almak için bir sürü şeye baktım. En iyisi nasıl olabilir diye baktım.” (2. odak grup-7. sınıf)

Ö₁₅: “Öğretmenimin neye nasıl puan vereceğini bilmem açısında çok yardımcı oldu.” (3. odak grup-8. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler daha iyi notlar alma ve öğretmenlerin çalışmalarına hangi kritere göre puan verdiğini anlamada dereceli puanlama anahtarının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden noktalardan birinin de öğretmen beklentilerini açık hale getirmesi olduğu belirlenmiştir. 1. ve 2. odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile öğretmen beklentilerinin açık hale gelmesini şu sözlerle ifade etmiştir.

Ö₄: “Öğretmenin ne istediği ortaya çıkıyor. Öğrenciler sadece onu araştırıyorlar. O da iyi oluyor. Çünkü notun neye göre verileceğini anlıyor. Aynı zamanda çocuk bunları yapacağım derken açıklamak istediği başka şeyleri de yazamıyor. Yoksa benim ödevim ders kitabı kadar sürerdi. Ödevi sınırlandırmak zor oluyor yani.” (1. odak grup-6. sınıf).

Ö₈: “Kağıdı ilk elime aldığımda ödevde neleri yapmam gerektiği yazıyordu. Bunları yaparak güzel bir ödev yapacağım aklıma gelmişti” (1. odak grup-7. sınıf)

Yukarıda verilen ifadelerde öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile öğretmen beklentilerinin açık hale gelmesinin, öğrencilerin öğrenme için sarf ettikleri çabaya odaklanmaları açısından önemli olduğunu bundan dolayı dereceli puanlama anahtarı kullanmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

Dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden diğer bir noktanın hedef koyma olduğu görülmüştür. 2. grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının kendilerine hedef koymada yardımcı olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö₉: “Buna bakarak en yüksek notu almayı hedefledim. 4 puanın yazılarına bakarak hazırladım ödevi. 4 almak için bir sürü şeye baktım. En iyisi nasıl olabilir diye baktım.” (2. odak grup- 7. sınıf)

Ö₈: “Dereceli puanlama anahtarı kullanırken hangi notu alacağımıza göre çalışma yaptık. Eğer olmasaydı ne kadar not alabileceğimize göre yapamazdık.” (2. odak grup-7. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler dereceli puanlama anahtarının kendilerine notla ilgili yüksek hedefler koymalarına yardımcı olduğunu ve belirlenen hedeflere yönelik çalışma yapmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden başka bir noktanın daha az endişe duyma olduğu görülmüştür. 2. odak grupta yer alan bir öğrenci dereceli puanlama anahtarının ne öğrenmeleri

gerektiğini açıkça ortaya koyduğunu ve bundan dolayı kendisini daha az endişeli hissettiğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö₁₀: “Önceden öğrencinin kaygıları varsa bunu azaltmaya yardımcı oluyor. Eğer bu dağıtılmasaydı sonradan dağıtılsaydı ve biz daha sonra böyle bir şey dağıtılacağını bilseydik sürekli heyecanlı olacaktık. Oradakilere göre yapabildim mi diye heyecanlanacaktık. Ama böyle yapınca bizim kaygımızda azaldı. Ödevi de hiç heyecanlanmadan yaptım.” (2. odak grup-7. sınıf)

Yukarıdaki ifadede bir öğrenci öğrenmeye dair duyduğu kaygıları azalttığı için dereceli puanlama anahtarı kullanmaktan memnun olduğunu ifade etmiştir.

Dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun eden diğer bir noktanın öğrenmeye karşı motivasyonu yükseltmesi olduğu görülmüştür.

Ö₈: “Motivasyonumuzu yükseltmesi... Öğrenmeye karşı daha istekli olmamı sağlıyor.” (2. odak grup-7. sınıf)

Yukarıdaki ifadede bir öğrenci dereceli puanlama anahtarının öğrenmeye karşı daha istekli olması konusunda kendisine yardımcı olduğunu belirtiyor.

3. 2. Değerlendirme aracına duyulan memnuniyetsizlik

Tablo 2. Dereceli Puanlama Anahtarına Duyulan Memnuniyetsizliğe İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Değerlendirme aracına duyulan memnuniyetsizlik	Çalışma Özgürlüğünü Sınırlama	3
	Öğretmenin Değerlendirmeye Karşı Yaklaşımı	2

Tablo 2’de dereceli puanlama anahtarına duyulan memnuniyetsizliğe ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı sunulmuştur. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun etmeyen noktalardan birinin çalışma özgürlüğüne sınırlama getirmesi olduğu görülmüştür. 1. ve 2. odak grupta yer alan öğrenciler, dereceli puanlama anahtarının araştırma özgürlüklerini sınırlandırdığı yönünde duydukları rahatsızlıkları şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ö₃: “6’dan fazla kaynak falan diyor. Belki biz 4 kaynaktan ya da 3 kaynaktan yararlanacağız. Ama o kaynaklardan da çok iyi bilgiler araştırabiliriz. Sırf burada yazıyor diye insan kendini bir sürü kaynağa bakmaya zorluyor. O kötüydü bence.” (1. odak grup-6. sınıf)

Ö₄: “Aynen ben de arkadaşım gibi düşünüyorum. Onun dışında iyi bir fikir ama o kaynak tabii... 6’dan fazla kaynaktan yararlanınca tam puan veriyorlar. Kısıtlama var.” (1. odak grup-6. sınıf)

Yukarıda belirtilen ifadelerde, öğrenciler çalışmaların nasıl yapılacağı ve neye göre değerlendirileceğinin önceden bilinmesinin sadece öğretmen beklentilerine ce-

vap verecek çalışmalar ortaya çıkmasına sebep olduğu yönünde eleştirilerde bulunmuşlardır.

Ö₃: “Şimdi buradakileri tamamen yaptığımızda zaten bir ödev çıkmış oluyor. Kendinize ait başka değişik bilgiler bulamıyorsunuz.” (1. odak grup-6. sınıf)

Yukarıdaki bir öğrenci ifadesinde, öğrenci kendini sadece öğretmenin beklentilerini yerine getirmek zorunda hissettiğini bundan dolayı yaratıcılığının gelişmediğini her ödevin birbirinin aynısı olmasından kaynaklanan kaygılarını dile getirmiştir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarında öğrencileri memnun etmeyen noktalardan bir diğerinin öğretmenin değerlendirmeye karşı yaklaşımı olduğu görülmüştür. 1. grupta yer alan öğrenciler, dereceli puanlama anahtarının objektif öğretmen puanlamasına olanak sağlamasından duydukları rahatsızlıkları şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ö₃: “Elinde olmayınca öğretilen bir kısıtlama yapmadığı zaman bakıyor böyle okuyor beğeniyorsa direk 100 alıyorsun öyle daha iyi.” (1. odak grup-6. sınıf)

Ö₃: “Bir de burada kıyaslama yapıyor. Bu öğrenci bunu yapmış. Diğerini yapmamış diğerine daha düşük not veriyor. Sadece not vermede kolaylık sağlıyor. Öğretmenin karşılaştırma yapmasına gerek kalmıyor not verirken öğretmen açısından daha kolay.” (1. odak grup- 6. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler dereceli puanlama anahtarına bağlı kalan öğretmenlerin öğrencileri objektif bir şekilde değerlendirdiğini, bununda kendilerini rahatsız ettiğini dile getirmişlerdir.

3. 3. Bireysel değerlendirme üzerindeki etkileri

Tablo 3. Dereceli Puanlama Anahtarının Bireysel Değerlendirme Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tema Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Değerlendirme aracına duyulan memnuniyet	Performansı Gözden Geçirme	8
	Performansı Değerlendirme	5
	Hedef Koyma	2

Tablo 3’de dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme üzerindeki etkilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı sunulmuştur. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme üzerindeki sonuçlarından birinin performansı gözden geçirme olduğu belirlenmiştir. 1, 2 ve 3. odak grupta yer alan öğrenciler, dereceli puanlama anahtarı ile performanslarını gözden geçirme imkanı bulduklarını aşağıdaki şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ö₃: “Ödevimi yaptıktan sonra kontrol ettim eksiklerim olduğunu gördüm.” (1. odak grup- 6. sınıf)

Ö₁₀: “En azından daha önceden buna bakmadan yapıp daha sonra buna bakıp kendimizce bir puan verebiliriz. Sonra hatalarımızı görüp bunu düzeltebiliriz ve daha iyi bir not alabiliriz.” (2. odak grup-7. sınıf)

Ö₁₅: “Son aşamada değerlendirirken neleri eksik yaptığımı anladım ve biraz daha eklemeler yaptım.” (3. odak grup-8. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler not sistemini açık hale getiren dereceli puanlama anahtarı ile çalışmalarını gözden geçirdiklerini, bunun sonucunda zayıf ve güçlü oldukları noktalara odaklandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme üzerindeki sonuçlarından bir diğerinin performansı değerlendirme olduğu görülmüştür. Her üç odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile performanslarını değerlendirme imkânı bulduklarını aşağıdaki şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ö₂: “Buna bağlı kalarak ödevimi yaptığım için kaç alacağımı biliyordum. Öğretmen sonuçları açıklayınca şaşırmadım.” (1. odak grup-6. sınıf)

Ö₉: “Beni memnun etti çünkü neye göre notlar alabileceğimi görmemi sağladı. Dereceli puanlama anahtarının elimizde olması bizi yönlendirecek. Ya da notlarımızı önceden tahmin etme imkanı verecek bize.” (2. odak grup-7. sınıf)

Ö₁₄: “Yani burada kendimi değerlendirdim. Ben burada hangisi olabiliyim. Ben hangisiyim. Bu beni gerçekten iyi anlatıyor. Ben oldukça iyi bir ödev yaptım. Öncelikle resimden çok yazı bulmaya çalıştım. Virüsler bakteriler hakkında özellikle bilgi toplamaya çalıştım. Kimsenin bulamayacağı sadece benim bulabileceğim böylelikle notumu arttırabilecek şeylere yöneldim. Genelde yazı ve bilgi ağırlıklı yaptım zaten.” (3. odak grup-8. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile kendi çalışmalarını birebir değerlendirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme üzerindeki sonuçlarından sonuncusu hedef koyma olarak belirlenmiştir. 3. odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının ile kendilerine yüksek hedefler koyduklarını aşağıdaki şu sözlerle dile getirmişlerdir.

Ö₁₆: “Alabileceğim en yüksek notunu almayı hedefledim. Yaptığım kadar almayı düşündüm ve en iyisini yapmaya çalıştım.” (3. odak grup-8. sınıf)

Ö₁₄: “Kendime bir hedef koymamı sağladı. Buradan yardım almamı sağladı.” (3. odak grup-8. sınıf)

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler dereceli puanlama anahtarının en iyi notu almak için kendilerine belirli hedefler koyma noktasında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

3. 4. Dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki etkileri

Tablo 4. Dereceli Puanlama Anahtarının Öğrenme Üzerindeki Etkilerine İlişkin Tema Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öğrenme Üzerindeki Etkileri	Artmış Bilgi Düzeyi	4
	Artmış Başarı	5
	Öğrenmede Kolaylık Sağlama	1
	Azalmış Motivasyon	1

Tablo 4’te dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerine sonuçlarından birinin artmış bilgi düzeyi olduğu görülmüştür. 3. odak grupta yer alan öğrenciler bilgi düzeylerinin artmasında dereceli puanlama anahtarının etkili olduğunu şu cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö₁₆: “Çok katkı sağladı. Ben bu kadar bilgili değildim konu hakkında. Daha çok bilgim oldu. Sonra virüsler ve bakteriler hakkında da bilgi edindim. Bağışıklık sistemini de öğrendim. Daha çok... Yani katkı sağladı bana. Daha çok öğrendim. Önceden bilmiyordum bu kadar. Şimdi daha çok bu konuda bilgiye sahibim.” (3.odak grup–8. sınıf)

Ö₁₇: “Burada daha çok araştırmamı sağladığı için daha çok bilgi edinmemi sağladı ve daha doğru bilgiler bulmama yardımcı oldu. Daha çok kaynak göstermemi sağlayıp daha çok kaynaktan yararlanmama yardımcı oldu. Daha çok kaynaktan yararlanınca da bilgilerim daha doğru ve daha fazla oldu.” (3. odak grup–8. sınıf)

Tablo 4 incelendiğinde dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerine sonuçlarından bir diğerinin artmış başarı olduğu görülmüştür. 1. ve 2. odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının yüksek notlar almalarına yardımcı olduğunu aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

Ö₆: “Mesela bunda ne kadar kaynaktan yararlanacağımızı ya da ne yaptığımızı gün gün yazmamızı söylüyor. Eğer bunları yazmazsak kötü notlar alırız. Öğretmenin neye göre değerlendireceğini bilince ve ödevlerimizi ona göre yapınca yüksek notlar alıyoruz.” (1. odak grup–6. sınıf)

Ö₁₀: “Belki bu dağıtılmasaydı ve öğretilmeseydi, hiç kimseye göstermeseydi ve böyle bir şeyin olduğunu söylemeseydi, belki böyle bir yönerge olmasaydı daha kötü yapabiliirdim. Çalışma planımı, araştırmamı bundan yardım olarak yaptığımı düşünüyorum. Başarımı yükselttiğini düşünüyorum. Eğer bu olmasaydı mesela başarımla ilgili düşünebilirdi. Ama yine konu gibi bir şey söyleneceydi yani bu olmasaydı ama konu

söylenseydi yine buna yakın bir şeyler yapabilirdim. Ama bunun da başarımı yükselttiğini düşünüyorum.” (2. odak grup- 7. sınıf)

Yukarıdaki öğrenci ifadeleri incelendiğinde, öğrenciler dereceli puanlama anahtarının bir görevi yapmaya başlamadan önce kendilerine verilmesinin, başarıları üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmektedirler.

Dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki sonuçlarından bir diğeri öğrencilerin öğrenme üzerindeki motivasyonlarını düşürmesi olarak belirlenmiştir. 1. odak grupta yer alan bir öğrenci dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki motivasyonunu düşürdüğünü aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

Ö₃: “Benim tüm motivasyonumu düşürdü. Çünkü ben bundan önce başka şeyler planlamıştım. Şunları bulurum şunları yazarım diye. Ama dereceli puanlama anahtarını okuduğumda nerdeyse planladığım hiçbir şey yoktu. Ben de buna bağlı kalmak zorunda olduğum için istediğim şekilde araştırma yapamadım. Konuyla ilgili daha az öğrendiğimi düşünüyorum.” (1. odak grup-6. sınıf)

Yukarıdaki ifade de bir öğrenci dereceli puanlama anahtarının çalışmalarını özgürce yapmasına engel olduğunu ve motivasyonunu düşürdüğünü böylece daha az öğrendiğini belirtmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerin dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşleri 4 alt boyutta belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler birçok açıdan dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeye duyulan memnuniyet boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri rehberlik etme, bireysel değerlendirmeye olanak sağlama, değerlendirme şeklini açık hale getirme, öğretmen beklentilerini açık hale getirme, hedef koyma, daha az endişe duyma ve motivasyonu yükseltme şeklinde sıralanmaktadır. Konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalar araştırmanın bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Andrade ve Du (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dereceli puanlama anahtarını bir harita gibi kullandıklarını ve öğrencilere yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarının en bilinen amacının öğretmen beklentilerini ifade etmesi ve bu yönde direktifler vermesi olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde Andrade (2005) dereceli puanlama anahtarı kullanmanın öğretmen beklentilerini açık hale getirdiğini vurgulamıştır. Aslanoğlu ve Kutlu (2003) da, dereceli puanlama anahtarının öğretmen beklentileri ile ilgili öğrencilerin kafasında oluşan soru işaretlerini yok ettiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının çalışmalarına rehberlik etmesinin ve öğretmen beklentilerini açık hale getirmesinin yanı sıra bireysel değerlendirme yapmalarına da olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç literatürde desteklenmektedir. Örneğin Reddy (2007) şeffaf, tatmin edici ve detaylı geribildirimler sağlayan dereceli puanlama anahtarı kullanımının öğrencilerin bireysel değerlendirme yapmasını kolaylaştırdığını, Wiggins (1991) öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmesine olanak sağlayan açık kriterlerin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Benzer olarak Brookhart (1999)

da formatif değerlendirmenin öğrencilerin çalışmaları ile ilgili nitelik standartlarını anlamalarına yardımcı olduğunu bildirmiştir. Dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirme sürecine duyulan memnuniyetin nedeni, öğrencilerin bir ödevle ilgili kendilerinden beklenen becerilere yönelik daha net bir anlayış gerçekleştirmeleri ve çalışmalarında açık olan öğrenme hedeflerine yani sarf ettikleri çabaya odaklanmaları olarak düşünülebilir. Dereceli puanlama anahtarı kullanılan sınıflarda öğrencilerin öğrendiklerinin yükü altında ezilmeyeceği ve onlarla başa çıkabileceği böylelikle öğrenme sürecinin daha anlamlı hale geleceği varsayılabilir. Bu durum öğrencilerin kendilerinden beklenen becerilerle ilgili daha net ve açık bir anlayış gerçekleştirmelerine, kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilmelerine ve dersle ilgili kendilerine daha yüksek standart hedefleri koymalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle özdüzenleme süreçlerinden biri olan hedef koyma davranışının kazanılmasında dereceli puanlama anahtarının önemli rol oynadığı söylenebilir. Öğrenciler dereceli puanlama anahtarının kendilerini yüksek öğrenme hedeflemelerine odaklamada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. İkinci odak grupta yer alan bir öğrenci dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerinde daha az endişe yarattığını ifade etmiştir. Andrade ve Du'nun (2005) yaptıkları araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada öğrenciler, öğretmen beklentilerini açık olarak sunan dereceli puanlama anahtarlarının kaygılarını azaltmada yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ne öğrenecekleri ile ilgili net bilgilerin önceden öğrencilere sunulması, öğrencilerin öğrenme ile ilgili kendilerine güven duymaları ve motive olmaları açısından önemlidir.

Dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeye duyulan memnuniyetsizlik boyutuna ilişkin öğrencilerin ortak görüşleri çalışma özgürlüğünü sınırladığı ve öğretmenin değerlendirmesini objektif hale getirdiği yönünde birleşmektedir. Öğrenciler çalışmalarını yaparken dereceli puanlama anahtarına bağlı kalmaktan hoşlanmadıklarını, dereceli puanlama anahtarına bağlı kaldıklarında kendilerini sadece öğretmen beklentilerini yerine getirmek zorunda hissettiklerini bunun da yaratıcılıklarını engellediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, çalışma özgürlüklerini sınırladığına ilişkin memnuniyetsizliğin yanı sıra, öğretmenlerin ödevleri dereceli puanlama anahtarına bağlı kalarak değerlendirdiklerinde objektif bir tutum sergilediklerinden duydukları rahatsızlığı da dile getirmişlerdir. Farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen benzer araştırmalarda dereceli puanlama anahtarının çalışma özgürlüğünü sınırladığına dair veriler tespit edilememiştir. Aslanoğlu ve Kutlu (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler dereceli puanlama anahtarının yaratıcılıklarını geliştirdiği yönünde görüş beyan etmişlerdir. Benzer çalışmalarda dereceli puanlama anahtarının öğretmen ve öğrencilere avantajlı görünen yönlerinden birinin objektif değerlendirmeye olanak sağlaması olduğu tespit edilmiştir (Andrade, 2005). Benzer olarak Andrade ve Du (2005) öğrencilerin dereceli puanlama anahtarını daha iyi ve daha adil notlar almak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Wittaker et al. (2001) ise dereceli puanlama anahtarının öğretmenlere verdikleri notlar konusunda nesnel olmalarının yanı sıra tutarlı bir değerlendirme sağladığını da ifade etmişlerdir. Aslında dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeye duyulan memnuniyetsizliğin nedeni, öğrencilerin dereceli puanlama anahtarına bağlı kalmadan çalışmalarını sürdürmeleri sonucunda düşük notlar almaları olarak düşünülebilir. Ayrıca şimdiye kadar performans dayalı ödevlerden genellikle yüksek notlar almaya alışmış olan öğrencilerin performans ödevlerinin ilk defa bu kadar ciddi değerlendirilmesi ve öğrencilerin beklemediklerinden daha

düşük notlar alması dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeye duyulan memnuniyetsizlik üzerinde belirleyici olmuş olabilir.

Dereceli puanlama anahtarının bireysel değerlendirme üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri performansı gözden geçirme, performansı değerlendirme, hedef koyma şeklinde sıralanmıştır. Bazı öğrenciler dereceli puanlama anahtarı ile formal olmayan bireysel değerlendirme yaptıklarını, devam eden çalışmalarını gözden geçirdiklerini ve çalışmalarında kendilerine belirli hedefler koyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar hedef koyma ve özdeğerlendirme unsurlarını içeren özdüzenlemenin ana yönlerini göstermiştir (Zimmerman, 2000). Bu sonuçlar Saddler ve Andrade (2004) yaptığı araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Saddler ve Andrade (2004) kompozisyon yazmak için kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının özdüzenleme becerilerinden hedef koyma ve gözden geçirme davranışlarını geliştirdiğini vurgulamışlardır. Benzer olarak Andrade ve Du (2005) öğrenci çalışmalarını gözden geçirmek ve kontrol etmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dereceli puanlama anahtarları ile öğrenciler değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaları sonucunda kendi çalışmaları ile ilgili öz değerlendirme yaparak kritik bir bakış açısı kazanabilir, çalışmayla ilgili eksiklerini ve bu eksikleri nasıl kapatabileceklerini fark edebilirler. Bu durum öğrenciye ne öğrendim, ne kadar öğrendim, daha neler öğrenmeliyim gibi bir bakış açısı kazandırarak öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk almasında yardımcı olabilir.

Dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki öğrenci görüşleri artmış bilgi düzeyi, artmış başarı, öğrenmede kolaylık sağlama ve azalmış motivasyon şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlar literatürde dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin var olan sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Reddy (2007) dereceli puanlama anahtarı kullanmanın iyileşmiş notların dışında, öğrenmede motivasyon, kişisel yeterlilik ve özdüzenleme gibi öğrenci öğreniminin diğer yönlerini de arttırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Andrade (2000) dereceli puanlama anahtarının öğrenmeleri desteklediğini belirtmiştir. 1. odak grupta yer alan öğrenciler dereceli puanlama anahtarının yüksek notlar almalarına yardımcı olduğunu böylece başarılarını artırdığını ifade etmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada, dereceli puanlama anahtarı kullanan gruplardaki öğrenci başarısının dereceli puanlama anahtarı kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Andrade, 2001; Güneş, 2011; Sefer, 2006). Bu bulgular, öğrencilerin dereceli puanlama anahtarının başarılarını arttırdığı söylemini destekler niteliktedir. 1. odak grupta yer alan bir öğrenci dereceli puanlama anahtarı ile daha kolay öğrendiğini ifade etmiş, bir öğrenci ise motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Dereceli puanlama anahtarında ölçütlerin alt alta sıralanmasıyla öğrenciler yapacakları çok şey olduğunun farkına varmış ve bununla baş edemeyeceklerini düşünmüş olabilirler. Bu durum öğrencilerin motivasyonunun düşmesinde belirleyici rol oynamış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin neler yapması gerektiğiyle ilgili dikkat etmeleri gereken noktaların dereceli puanlama anahtarı ile belirtilmesi öğrencilerin öğrenmeye ilişkin algılarının, motivasyonlarının daha iyi hale gelmesine ve öğrenci başarısının artmasına olumlu etkisi olabilir.

• Değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarının öneminin vurgulanması ve öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarı ile ilgili bilgilendirilerek kullanımının yaygınlaştırılması okul eğitimine katkı sağlayabilir.

• Dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin ve tanımlarının öğretmenler tarafından daha özenli hazırlanması öğrencilerin öğreniminde etkili olabilir.

5. Kaynakça

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning, *Educational Leadership*. Vol. 57(5).
- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write, *Current Issues in Education* 4 (4). [Online]: Retrieved on 12. 10. 2010, at URL: <http://cie.asu.edu/volume4/number4/>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly, *College Teaching*. Vol.53, No.1.
- Andrade, H. G. & Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write, *The Journal of Educational Research*, Vol. 97, No.1.
- Andrade, H. G. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol.10, No.3.
- Andrade, H. G., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing, *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 27, Issue 2, pages 3–13.
- Andrade, H. G., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self efficacy for writing, *The Journal of Educational Research*, Vol.102, No.4.
- Aslanoğlu, A. E. ve Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2).
- Atılğan, H., Kan, A., Doğan, N.(2007).*Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara:Anı Yayıncılık,
- Brookhart, S. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education. ED432938. [Online]: Retrieved on 24. 09 Eylül 2009, at URL <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/artsciassess.html>
- Goodrich, H. G. (1997). Understanding rubrics, *Educational Leadership*, 54(4).
- Güneş, P.(2011). "Dereceli Puanlama Anahtarının İlköğretim Öğrencilerinin Araştırma Becerisi ve Bilişsel Alan Düzeyine Etkisi." Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Halonen, J. S., Bosack, T., Clay, S., McCarthy, M., Dunn, D. S., Hill IV, G. W., McEntarffer, R., Mehrotra, C., Nesmith, R., Weaver, K. A., & Whitlock, K. (2003). A rubric for learning, teaching, and assessing scientific inquiry in psychology, *Teaching of Psychology*, Vol. 30, Issue 3.
- Kan, A. (2007). An alternative method in the new educational program from the point of performers-based assessment: Rubric scoring scales, *Educational Sciences: Theory & Practice*,

- 7(1),144-152
- Luft, J. A. (1997). Design your own rubric, *Science Scope*, 20(5), 25-27.
- Luft, J. A. (1999). Rubrics: Design and use in science teacher education, *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 107-121.
- McCullister, S. (2002). Developing criteria rubrics in the art classroom. *Art Education*, 55 (4), 46-52.
- MEB, (2006). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Nitko, A. J., 2007, *Educational assessment of students*. Upper Saddle River, N.J.:Pearson Merrill Prentice Hall
- Phillip, C. (2002). Clear expectations: Rubrics and scoring guides, *Knowledge Quest*, 31(2), 26-7.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong—and what's right—with rubrics, *Educational Leadership*, Vol. 55 No (2).
- Popham, W. J. (2007). *Classroom assessment: What teachers need to know*. USA:Pearson Education, 5th Edition.
- Reddy, M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning, *Educate*~ 7(1), pp. 3-17.
- Saddler, B. & Andrade, H. G. (2004). The writing rubric, *Educational Leadership*. Vol. 62, No.2.
- Sefer, D. G. (2006). “Dereceli puanlama anahtarının (rubrik) problem çözme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılması.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18).
- Whittaker, C. R., Spencer, J. S., & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics, Creating instructional rubrics for inclusive classroom, *Teaching Exceptional Children*, Vol. (34), No.(2), pp.(8-13).
- Wiggins, G. (1991). Standart, not standardization: Evoking quality student work, *Educational Leadership* 48 (5), 18-25.
- Yıldırım, A., Şimşek H.,(2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık
- Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P.Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-41). New York: Academic Press.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of secondary school students on rubrics. The study was conducted in phenomenology pattern which is a qualitative research one. The phenomenon to be examined here was determined as the phenomenon of using rubrics. The study group of the research consisted of 18 secondary school students who were enrolled in a secondary school, which was selected randomly, in Cankaya, Ankara in the 2010-2011 academic year. 6 students from each class level were randomly selected so as to form 3 focus groups. 6 students selected among the 6th graders (2 girls, 4 boys) form the 1st focus group, 6 students selected among the 7th graders (3 girls, 3 boys) form the 2nd focus group, and 6 students selected among the 8th graders (2 girls, 4 boys) form the 3rd focus group. There were two students who are respectively good, average, and bad at science and technology classes in each group. The groups were not classified according to gender. During the four-week period, a research activity within the scope of science and technology class was assigned to the students as a performance task. The rubric to be used in the evaluation of the activities was given to the students at the beginning of the application. Throughout the application, students were given direction so as to maintain their studies considering the criteria given in the rubric. At the end of the application, focus group interopinions were done with students in order to determine their opinions on rubrics. In the interopinions, a standard focus group interview form, which uses a semi-constructed interview method, was prepared by the researcher. These focus group interopinions, which were conducted by a moderator, lasted approximately 40 minutes. A recording device was used in order to record the data during the interopinions, and the voice recordings were transcribed without making any changes; the transcript of the interopinions were thus obtained. In the transcripts, the names of the students were concealed; the students were given numbers according to their interview orders. In the analysis of the data obtained after the focus group interopinions content analysis was used. As a result of the content analysis, opinions of students on rubrics were collected under three themes, namely, contentment with the rubric, discontentment with the rubric, results of the rubric on self-evaluation, and the results of the rubric on learning.

When we look at the frequency distribution related to the contentment with the rubric, guidance was determined to be the point which mostly makes the students content. This was followed by enabling self-evaluation, making evaluation system clear, making teacher's expectation clear, setting goals, causing less anxiety, raising motivation, respectively. Students' shared discontent related to rubrics is that they limit the independence of study and that they make teachers' evaluation objective. Students' opinions on the effect of rubrics on self-evaluation are re-evaluating the performance, evaluating the performance, and setting goals, respectively. Students' opinions on the effects of rubrics on learning are increased knowledge level, increased achievement, enabling learning, and decreased motivation, respectively.

One reason for the contentment with rubrics may be the fact that students can put forth a clearer understanding of the skills required of them about a given assignment and that they can focus on the learning outcomes and thus the efforts they put. In classes where rubrics were used, it can be assumed that students will not bend under the

burden of what they have learned and that they can deal with them and thus the learning process becomes more meaningful. This might help students have a clearer and more open understanding related to the skills required of them, be effective over their own learning processes, and put forth higher standard for themselves for their classes. Therefore, it can be said that in the acquisition of setting goals, which is one of the self-regulation processes, rubrics play a crucial role. Providing students with clear information about what they are going to learn beforehand is important so that students have self-confidence about learning and be motivated. Students expressed that they did not like having to be dependent on rubrics while studying, that they felt they had to meet the teacher's expectations which in return hindered their creativity. In addition to their discontent about the limitations rubrics set on their creativity, students also expressed that they were not happy with the fact that teachers exhibit an objective attitude when they evaluate students depending on a rubric. Students' discontent with the evaluation done by a rubric may be because they have got lower grades due to the fact that they maintained their studies without relying on the rubric. Moreover, the fact that the students who are used to getting high grades from performance-based assignments get lower grades than they expected and the fact that performance assignments have been evaluated in such a serious manner for the first time may be decisive over students' discontent with the evaluation done by rubrics. Some students indicated that they did a non-formal self-evaluation with the rubric, re-evaluated their on-going studies, and set a specific goal for themselves in their studies. As a result of the active participation of students in the evaluation process, they may get a critical perspective by doing self-evaluation about their studies, and they may realize their deficiencies, and how they can get rid of these deficiencies. This may help students take responsibility in their learning processes by providing them a perspective by asking such questions as "what have I learned," "how much have I learned," and "how much more should I learn." In a number of studies, students who use rubrics have higher success compared to students who do not (Andrade, 2001; Gunes, 2011; Sefer, 2006). These findings support the discourse that rubric increases student success. In the study, one student indicated that she/he learned more easily with rubrics, and one indicated that rubrics decreased his/her motivation. Students may have realized that there are many things they should do when they see that the criteria are listed one by one in the rubric, and they may have thought that they could not cope with it. This may be a decisive factor in the decrease of their motivation.