Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri[*]

Filiz Arzu Yalın[*], Cemil Cahit Yeşilbursa[**]

Makale Geliş Tarihi:05/07/2025 *Makale Kabul Tarihi:11/11/2025*

DOI: 10.35675/befdergi.1734918

Öz

Çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüşlerini araştırmaktır. Çalışma durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Toplam 28 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularından hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeyi süreç temelli olarak tanımladıkları, önemli buldukları, göreli olarak daha bilinen biçimlendirici değerlendirme tekniklerini kullandıkları, öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme tekniklerini olumlu yaklaştıkları, az sayıda da olsa bazı öğrencilerin not ve puan odakları değerlendirmeyi tercih ettikleri, veli desteğinin olmadığı, ders zamanın yetersiz olduğu, kalabalık sınıflarda uygulamanın sınırlı olduğu ve öğrenci ve öğretmen açısından zor bir süreç olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim teknikleri hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin önemi hakkında öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi, farklı örneklem gruplarıyla ve farklı araştırma yöntemleri ile araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Biçimlendirici değerlendirme, sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmeni*

Social Studies Teachers' Views on Formative Assessment

Abstract

The aim of the study is to investigate social studies teachers' views on formative assessment. The study was conducted using the case study method. Convenience sampling was used to

[*] Bu çalışmanın bir kısmı, I. Uluslararası Karadeniz Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

[*] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, İstanbul, Türkiye, arzuyalin02@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4860-0246

[**] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ankara, Türkiye, ccyesilbursa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8568-6061

Kaynak Gösterme: Yalın, F. A., & Yeşilbursa, C. C. (2026). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(50), 580-610.

determine the participants. The study was carried out with a total of 28 social studies teachers. An interview form with open-ended questions was used to collect the data. The data were analyzed through content analysis. Based on the findings of the study, it was concluded that social studies teachers defined formative assessment as process-based, considered it important, used relatively more well-known formative assessment techniques, and that students approached formative assessment techniques positively. It was also found that, although a small number, some students preferred assessment focused on grades and scores, there was no parental support, the class time was insufficient, the implementation was limited in crowded classrooms, and it was a difficult process for both students and teachers. Based on these results, it can be recommended to inform teachers about the formative assessment and feedback techniques included in the 2024 social studies curriculum, to inform students and parents about the importance of formative assessment, and to conduct studies with different sample groups and different research methods.

Keywords: *Formative assessment, social studies, social studies teacher*

Giriş

Sosyal bilgiler, öğrencilerin toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşamlarını anlamalarına yardımcı olan önemli derslerden biridir. Sosyal bilgiler öğretimi, bireylerin tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık ve ekonomi gibi alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan disiplinler arası ve bütünleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal sorumluluk gibi beceriler geliştirmelerine olanak tanımasının yanında onların toplumsal, kültürel, ekonomik ve coğrafi bağlamda bilgi sahibi olmalarına da yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında, 2005 yılında gerçekleştirilen değişiklikler ve yeniliklerle öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemiş, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırmak amaçlamıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu durum beraberinde ölçme-değerlendirme yöntemlerini de etkilemiş ve süreç temelli ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapılarak yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerine programda yer verilmiştir. Bu anlayış sonraki yıllarda da sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında sürdürülmüştür. 2024 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programında aslında yine süreç temelli ölçme değerlendirme anlayışına dayalı olan biçimlendirici değerlendirmeye kavram olarak ilk kez yer verilmiştir (MEB, 2024a). Öğretimi şekillendirmek veya içerik hakkında karar vermek için öğretmenlere yardımcı olan değerlendirmeler genellikle biçimlendirici değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Zengin, Bars & Şimşek, 2017). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri genellikle sonuç odaklı bilgi ölçümüne odaklanırken biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve gelişimlerini desteklemektedir (Black & Wiliam, 1998). Bu değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut öğrenme seviyelerini anlamalarına ve öğretim stratejilerini buna göre şekillendirmelerine yardımcı olur (Sadler, 1989). Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme süreci boyunca öğrencilere geri bildirim

sağlayarak öğrenme deneyimini geliştiren bir yaklaşımdır (Black & Wiliam, 1998; Andrade, 2019; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Biçimlendirici değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklıdır. Öğrencilerin eksikliklerini belirleyerek öğretmenlerin anında düzenlemeler yapmasına olanak tanır ve not verme amacı taşımaz (Sadler, 1989; Shepard, 2000; Zengin, Bars & Şimşek, 2017). Biçimlendirici değerlendirmenin temelinde, öğrenmenin bir süreç olduğu anlayışı yatmaktadır (Hattie, 2009). Bu süreç içinde de geri bildirimin büyük bir önemi vardır. Biçimlendirici değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden biri öğrencilere nitelikli ve etkili geri bildirim vermektir. Geri bildirim, öğrenmeyi iyileştirmek ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak için kritik bir bileşendir (Ozan & Bahadır, 2024). Hattie & Timperley (2007), geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisini vurgulayarak, öğretmenlerin öğrencilere sağladığı geri bildirimin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Ozan ve Bahadır (2024), biçimlendirici değerlendirme sürecinde geri bildirim sağlamanın öğrencilere hızlı bir şekilde tepki verme ve eksiklerini düzeltme şansı tanıdığını belirtmektedirler. Geri bildirimin, öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulayarak ve olumlu dil kullanarak yapıcı olması, öğrencileri öğrenmeye aktif olarak katılmaya teşvik edici olması gerektiğini ifade etmektedirler. Black ve Wiliam (1998), biçimlendirici değerlendirmenin, öğretim sürecinin her aşamasında gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini esnek bir şekilde değiştirmelerine de olanak tanır (Shute, 2008). Bu esneklik, sosyal bilgiler derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha iyi desteklenmesine yardımcı olur (Tomlinson, 2001). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi bireysel farklılıklara göre şekillendirme fırsatı sunar (Brookhart, 2017). Yapılandırmacılık, biçimlendirici değerlendirmenin temelini oluşturur ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olur (Brusilovsky & Millán, 2007). Piaget ve Vygotsky gibi eğitim bilimcilerin öne sürdüğü öğrenme yaklaşımlarına dayanarak, öğrencilerin bilgilerini aktif olarak inşa etmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturur. Özellikle, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisi ve sosyo-kültürel öğrenme kuramları ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, biçimlendirici değerlendirme, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile bütünleştirilerek etkin bir şekilde kullanılabilir (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Ruiz-Primo & Furtak, 2006). Biçimlendirici değerlendirmenin pedagojik temelleri, Bloom taksonomisi ve öğrenme stilleri kuramı çerçevesinde de ele alınmaktadır. Bloom Taksonomisine göre öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde gelişimini destekleyen biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu anlamda biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin iyileştirilmesi için kritik bir araçtır ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemektedir (Hattie & Timperley, 2007). Bunun yanı sıra, biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin başarısını artırmada, öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarında, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde ve

motivasyonu artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Guskey, 2003; Shepard, 2000; Wiliam, 2011; Ozan & Bahadır, 2024). Biçimlendirici değerlendirmenin temel bileşenleri ise şunlardır:

- Geri Bildirim: Öğrencilere sağlanan geri bildirim, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Geri bildirim, öğrencilerin hangi konularda gelişim göstermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur (Hattie, 2009).
- Öz Değerlendirme: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri, onların bağımsız öğreniciler olmalarına katkı sağlar (Boud, 1995). Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri, kendilerini daha iyi tanımalarına ve öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olur (Taras, 2005).
- Amaç Belirleme: Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirlemeleri, öğrenme sürecinin daha etkili hale gelmesine yardımcı olur. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilere rehberlik ederek, amaç odaklı bir öğretim süreci geliştirebilirler (Sadler, 1989).

Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, geri bildirim sağlamak ve öğrenme hedeflerini belirlemek amacıyla kullanılan biçimlendirici değerlendirme (Moss & Brookhart, 2012; Brookhart, 2013; Shavelson vd., 2008), sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin toplumsal olayları, tarihi süreçleri ve kültürel dinamikleri anlamalarına yardımcı olur. Sosyal bilgiler derslerinde, biçimlendirici değerlendirmenin kullanımı tarih, coğrafya ve diğer konularda eleştirel düşünmeyi ve katılımcı öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra, biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmelerine, coğrafi analiz yetkinliklerini artırmalarına ve vatandaşlık bilgilerini daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Brookhart, 2017). Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi, öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmayı amaçlarken, biçimlendirici değerlendirme bu amaçlara ulaşmada önemli bir araç olabilmektedir. 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla biçimlendirici değerlendirmeyi önemli bir araç olarak önermektedir. Programda, "öğrencilerin farklı beceri alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceği varsayılarak öğrenme süreci bir bütün olarak ele alınmıştır. Bu amaçla, programda öğrenme sürecini izlemeye fırsat verebilecek biçimlendirici ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği" ifade edilmiştir (MEB, 2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metninde, biçimlendirici değerlendirmenin, "öğrencilerin bir becerinin süreç bileşenlerindeki gelişiminin öğretmen tarafından sistematik olarak izlenmesine dayandığı" ifade edilerek, bu değerlendirmenin "öğretmenin etkili geri bildirim vermesini ve öğretim faaliyetlerini düzenleyerek öğrenciyi desteklemesini kolaylaştıracağı" vurgulanmaktadır. "Her öğrencinin farklı kişisel yeteneklere, ilgi alanlarına ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yetenek, ihtiyaç ve özel gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesi gerektiği" belirtilmektedir (MEB, 2024b). Buna göre, sosyal bilgiler

öğretiminde biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması için çeşitli yöntem, teknik ve araçlar kullanılabilir. Sınıf tartışmaları, sorular ve öğrenme görevlerinin tasarlanması biçimlendirici değerlendirmenin önemli ve temel unsurlarındandır (Ozan & Bahadır, 2024). Bunların yanı sıra proje ve sunumlar, anketler ve geri bildirim formları, gözlem, balık kılçığı yöntemi, dijital araçlarla değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme, bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenme günlüğü, performans görevi, çalışma yaprağı, grup değerlendirme formu, anekdot, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç gibi araçlar da biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (MEB, 2024a; MEB,2024b; Brookhart, 2010; Topping, 2009; Hattie, 2009; McMillan, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Taras, 2005; Stiggins, 2005; Boud, 1995). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programları ortak metninde, "öğrencilerin özellikle kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece dâhil olması teşvik edilmesi gerektiği belirtilmelidir. Öz değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının amacını anlamalarına, hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşma ölçütlerini kavramalarına, hedeflenen öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak öğrenmeleri hakkında değerlendirmede bulunmaları, kendi öğrenme sürecini değerlendirme ölçütlerini öğretmen ile belirlemeleri ve düzenlemeleri için strateji geliştirmelerine yardımcı olunması" gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024b). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı bulmaları da onların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmaktadır (Deci & Ryan, 2000). Öğretmenlerin bu yöntemleri derslerine entegre etmeleri, öğrencilerin başarılarının artmasına ve sosyal bilgiler derslerini daha etkili öğrenmelerine katkı sağlayacaktır (Shavelson vd., 2008; Andrade, 2019). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, biçimlendirici değerlendirmenin önemini vurgulayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen bir yaklaşım benimsemektedir. Bu bağlamda, 2024 sosyal bilgiler programının amaçlarına ulaşmasında biçimlendirici değerlendirmenin rolünün büyük önem taşıdığı söylenebilir. Alanyazında biçimlendirici değerlendirme ilgili yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların farklı branş öğretmenleri (Birinci Konur & Konur, 2011; Bayrak, Çalık & Doğan, 2019), öğretmen adayları (Metin & Özmen, 2010; Karaman & Karaman, 2017; Karaoğlan Yılmaz & Yılmaz, 2019) ile fen bilimleri alanında (Bulunuz & Bulunuz, 2017; İnaltun & Ateş, 2018), coğrafya eğitimi alanında (Koçak, 2021), matematik eğitimi alanında (Zengin, Bars & Şimşek, 2017) gerçekleştirildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında ise göreli olarak çok daha az sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Ozan (2017)'ın beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerle gerçekleştirdiği, Çelik (2021)'in, sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği, Çelik ve Tepe (2022)'nin sosyal bilgiler öğretmen adayları ile dijital uygulamalar ve biçimsel değerlendirme tasarımları hakkında gerçekleştirdikleri, Işık (2024)'ın sosyal bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmalar sosyal bilgiler eğitimi alanındaki araştırmalara örnek verilebilir. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında biçimlendirici değerlendirmeye yer verilmesi bu konu ile ilgili daha çok araştırma yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüşlerini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların biçimlendirici ölçmenin tanımına ve önemine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Katılımcıların uyguladıkları biçimlendirici değerlendirme tekniklerine ve öğretim sürecini şekillendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

3. Katılımcıların öğrencilerin sürece katılımı ve geri bildirime yönelik görüşleri nelerdir?

4. Katılımcıların biçimlendirici değerlendirmenin zorluklarına ve iyileştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Durum çalışmasının temel amacı, belirli bir olguyu ya da durumu derinlemesine inceleyerek anlamlı sonuçlara ulaşmaktır. İncelenen durum, bir birey, bir grup, bir kurum ya da belirli bir çevre olabilir. Nitel araştırmalar kapsamında sıkça tercih edilen bu yöntem, araştırma konusunun bağlam içinde bütüncül olarak ele alınmasına olanak tanır. Durum çalışması yaklaşımı, farklı şekillerde yapılandırılabilen esnek bir yapıya sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada özel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Özel durum çalışması, nitel araştırma yöntemlerine özgü temel özellikleri taşıyan bir yaklaşımdır. 20. yüzyılın sonlarına doğru eğitim araştırmalarında sıkça başvurulan bu yöntem, incelenen konunun belirli bir yönünü ayrıntılı ve kapsamlı biçimde ele alma olanağı sunar (Kaleli Yılmaz, 2012). Özel durum çalışmaları, araştırmacının sınırlı ve özgün bir konu ya da olay üzerinde derinlemesine odaklanmasına olanak tanır; bu sayede araştırmacı, söz konusu durumu "Nasıl?", "Niçin?" ve "Ne?" soruları ekseninde kapsamlı biçimde inceleyebilir (Çepni, 2007).

Katılımcılar

Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden biridir. Temelde araştırmacıların kolayca ulaşabilecekleri ve düşük maliyetli bir örneklem kullanmaları anlamına geldiğinden hemen hemen her araştırmaya uygulanabilir (Golzar, Noor & Tajik, 2022). Bu örneklemede araştırmacı, katılımcıları çalışmaya katılmaya istekli oldukları ve ulaşılabilir oldukları için seçer (Creswell, 2012). Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda örneklem büyüklüğü için kesin bir kriter

bulunmaz. Bu çalışmalarda araştırmacının neyi bilmek istediği, araştırmanın amacı, güvenirlilik durumu, zaman ve kaynaklar ölçüsünde neler yapılabileceği önemlidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). Nitel araştırmalarda, örneklem sayısı tespit edilirken doygunluk ve aşırılık seviyesi bir kriter olarak alınır. Temel amaç bilgiyi artırmaktır, bu nedenle katılımcı seçimi örneklem birimlerinden yeni bir bilgi elde edilmediğinde son bulur (Marriam, 2013). Bu kapsamda görüşmeler esnasında verilerin tekrarı ve doygunluk seviyesi ile katılımcı sayısı belirlenmiş ve 28 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 15'i kadın, 13'ü ise erkektir. Katılımcıların 5 tanesi 1-5 yıl arası kıdeme, 11 tanesi 6-10 yıl arası kıdeme, 6 tanesi 11-15 yıl arası kıdeme, 4 tanesi 16-20 yıl arası kıdeme ve 3 tanesi de 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde yazılı olarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunda başlangıçta 12 açık uçlu soru yer almıştır. Soruların oluşturulmasında ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Bu sorular için bir sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından soru sayısı 10'a düşürülmüştür. Görüş sorularının çalışma grubunda yer almayan iki sosyal bilgiler öğretmeni ile ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamanın ardından bir soru daha görüş formundan çıkarılmıştır. Son olarak bir Türk dili uzmanının görüşleri ile sorulara son hali verilmiştir. Görüş formunda nihai olarak 9 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüş formunda yer alan açık uçlu sorular alt problemlere göre şu şekildedir:

1. Katılımcıların biçimlendirici ölçmenin tanımına ve önemine yönelik görüşleri nelerdir?

1.1. Biçimlendirici değerlendirme kavramını nasıl tanımlarsınız?

1.2. Sizce biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde önemli midir? Açıklayınız?

2. Katılımcıların uyguladıkları biçimlendirici değerlendirme tekniklerine ve öğretim sürecini şekillendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

2.1. Derslerinizde hangi biçimlendirici değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?

2.2. Biçimlendirici değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecinizi şekillendirmede nasıl kullanıyorsunuz?

3. Katılımcıların öğrencilerin sürece katılımı ve geri bildirime yönelik görüşleri nelerdir?

3.1. Öğrencilerinizin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine yönelik tepkileri nasıldır?

3.2. Biçimlendirici değerlendirme kapsamında öğrencilerinize nasıl geri bildirim veriyorsunuz?

3.3. Öğrencilerinizin öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmek için neler yapıyorsunuz?

4. Katılımcıların biçimlendirici değerlendirmenin zorluklarına ve iyileştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

4.1. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

4.2. Sosyal bilgiler derslerinde biçimlendirici değerlendirmenin daha etkili kullanılabilmesi için neler önerirsiniz?

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik" olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2019, s.259). İçerik analizi verilerin kavramsallaştırılması ve kodlama ile başlamaktadır (Strauss & Corbin, 1990; Bogdan & Biklen, 2007). Kodlama, metne aktarılan verilerin incelenmesi ve bir taraftan da bu veri parçaları arasındaki bağlantıların bütünlüğünü korumaya çalışarak anlamlı ifadeler ortaya çıkarmaktır (Miles & Huberman, 2016). Bu aşamada araştırmacı kullanışlı olabileceğini düşündüğü her bir veri parçasını not edebilir (Merriam, 2013). Bu veri parçaları çoğu zamana bir kelime, cümle veya söz öbeği olabilir. Bu kelime, cümle ya da söz öbekleri kodları oluşturur. Analiz sürecinde de kodlardan, kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir (Baltacı, 2019). Çalışmada veriler analiz edilirken katılımcılar, kadın sosyal bilgiler öğretmeni 1 (KSBÖ1) ve erkek sosyal bilgiler öğretmeni 1 (ESBÖ1) şeklinde kısaltılmıştır. Katılımcılar, çoklu kod ürettikleri için alt amaçlara yönelik yapılan bazı analizlerde (n) ile (f) farklılık gösterebilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılırlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi kriterler kullanılmaktadır (Başkale, 2016). Bu kavramlar, nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenirliğini değerlendirmek için temel kriterler olarak kullanılır (Merriam, 2013). Araştırmanın sonuçları, katılımcıların verdikleri bilgilerle doğrulanıyorsa, bu sonuçlar daha inandırıcı ve geçerli kabul edilmektedir (Aydın & Bayazıt, 2021). Bu çalışmada iç geçerlik (inanılırlık) için araştırmacı üçgenlemesi, dış geçerlik (aktarılabilirlik) için amaçlı örnekleme ve katılımcıların ayrıntılı tanıtımı; iç ve dış güvenirlik (güvenilebilirlik) için ise araştırmacı üçgenlemesi, katılımcı

ifadelerinden doğrudan alıntılar, araştırma yönteminin detaylı açıklanması, veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve uzman görüşleri alınmıştır (Başkale, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacında katılımcıların biçimlendirici ölçmenin tanımına ve önemine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

"Biçimlendirici değerlendirme kavramını nasıl tanımlarsınız?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Biçimlendirici Değerlendirme	Süreç Odaklı	KSBÖ1, KSBÖ2, KSBÖ3, KSBÖ4, KSBÖ5, KSBÖ6, KSBÖ7, KSBÖ8, KSBÖ9, KSBÖ10, KSBÖ12, KSBÖ13, KSBÖ14, KSBÖ15, ESBÖ1, ESBÖ2, ESBÖ6, ESBÖ7, ESBÖ8, ESBÖ10, ESBÖ11	21	65,6
	Geri Bildirim	KSBÖ1, KSBÖ12, ESBÖ4, ESBÖ12, ESBÖ13	5	15,6
	İzleme	KSBÖ7, KSBÖ11, ESBÖ3, ESBÖ5	4	12,5
	Gözlem	KSBÖ15, ESBÖ9	2	6,3
Toplam			32	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun biçimlendirici değerlendirmeyi süreç odaklı olarak tanımladıkları görülmektedir. Bununla birlikte biçimlendirici değerlendirmenin önemli bileşenlerinden olan geri bildirim, izleme ve gözlem gibi kavramlara çok az sayıda katılımcının değindiği görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ1(11-15 yıl), "Öğretim süreci içerisinde değerlendirme yapmak." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Süreç odaklı bir değerlendirme olarak tanımlıyorum." KSBÖ12 (11-15 yıl), "Öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlayabilmek için onların nasıl ilerleyebildiğini öğrenmek için geri bildirim sağlamadır." ESBÖ4 (1-5 yıl), "Öğrencilere anlık geri bildirimlerin verildiği değerlendirme." ESBÖ3 (16-20 yıl), "Öğrencinin öğreneme sürecine rehberlik eden bir pusuladır. Öğrencinin nerede zorlandığına ve nasıl öğrendiğine odaklanır." ESBÖ5 (21 yıl ve üstü), "Öğrencilerin sürece katılımını değerlendirmektir. Öğrencinin gelişimini izlemeye yardımcı olur." ESBÖ9 (1-5 yıl) "Ders boyunca öğrencilerin gözlemlenmesidir, hangi öğrenci hangi noktalarda eksik görebilmektir."

Tablo 2.

"*Sizce biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde önemli midir? Açıklayınız?" sorusunun analizi*

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Önemlidir	Geri Bildirim	KSBÖ3, KSBÖ7, KSBÖ8, KSBÖ11, ESBÖ2, ESBÖ7, ESBÖ5, ESBÖ9, ESBÖ10, ESBÖ11	10	31,3
	Eksiklikleri Görmek/Gidermek	KSBÖ1, KSBÖ4, KSBÖ5, KSBÖ6, KSBÖ7, ESBÖ6, ESBÖ12	7	22
	Aktif Katılım	KSBÖ2, ESBÖ1, ESBÖ3, ESBÖ4, ESBÖ13	5	15,6
	Özdeğerlendirme	KSBÖ10, KSBÖ14, KSBÖ15	3	9,3
	Anlama	KSBÖ7, KSBÖ9, KSBÖ13	3	9,3
	Motivasyon	KSBÖ12, ESBÖ13	2	6,3
	Özgüven	ESBÖ8	1	3,1
	Planlama	ESBÖ10	1	3,1
Toplam			32	100

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların tamamının biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecinde önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların türettikleri kodların tamamı biçimlendirici değerlendirme süreci ile ilgilidir. Katılımcıların çoğunlukla geri bildirim, eksiklikleri görmek ve aktif katılıma vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ1(11-15 yıl), "Süreç içerisinde olması dönüt alıp kolaylıkla eksikleri gidermek açısından oldukça önem arz etmektedir." ESBÖ8(6-10 yıl), "Öğrencilerimin ders sırasında yaptıkları küçük hataları anında fark edip düzeltmelerine yardımcı oluyorum. Bu, onların özgüvenini artırıyor ve öğrenmeyi pekiştiriyor." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğretme öğrenme süreçlerini gözlemlemesi açısından oldukça önemlidir." ESBÖ10 (21 yıl ve üstü), "Öğrencilerimin dersle ilgili geri bildirimlerini alarak, ders planlarımı onların ihtiyaçlarına göre uyarlıyorum. Bu, dersin verimliliğini artırıyor." KSBÖ2 (11-15 yıl), "Çok önemlidir. Not kaygısı olmadan öğrencinin süreçte aktifliğini ön plana çıkarır." ESBÖ13 (6-10 yıl), "Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlıyor. Bu da onların motivasyonunu artırıyor." KSBÖ7 (11-15 yıl), "Oldukça fazla. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin devamlılığı sırasında öğrencinin öğrenme eksiklerini belirlemek ve öğretimi buna göre şekillendirmek için kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin nerede zorlandığını anlamamızı sağlar ve onlara zamanında geri bildirim vererek öğrenmelerini destekler. Bu sayede öğretim daha etkili ve öğrenci odaklı hale gelir."

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacında katılımcıların uyguladıkları biçimlendirici değerlendirme tekniklerine ve öğretim sürecini şekillendirmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.

"Derslerinizde hangi biçimlendirici değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	F	%
Biçimlendirici Değerlendirme Teknikleri	Soru Cevap	KSBÖ4, KSBÖ7, KSBÖ11, KSBÖ12, ESBÖ2, ESBÖ3, ESBÖ9, ESBÖ12	8	14,6
	Akran Değerlendirme	KSBÖ4, KSBÖ6, KSBÖ11, KSBÖ15, ESBÖ6, ESBÖ8, ESBÖ12	7	12,7

	Öz Değerlendirme	KSBÖ7, KSBÖ8, KSBÖ11, ESBÖ5, ESBÖ7, ESBÖ11	6	10,9
	Gözlem	KSBÖ4, KSBÖ10, KSBÖ11, ESBÖ9, ESBÖ10, ESBÖ11	6	10,9
	Rubrik	KSBÖ8, ESBÖ8, ESBÖ10, ESBÖ11, ESBÖ13	5	9,1
	Performans Ödevi	KSBÖ6, KSBÖ9, KSBÖ13, KSBÖ14, ESBÖ12	5	9,1
	Proje	KSBÖ7, ESBÖ3, ESBÖ5, ESBÖ6	4	7,3
	Açık Uçlu Sorular	KSBÖ5, KSBÖ11, ESBÖ2, ESBÖ7	4	7,3
	Çıkış Kartları	KSBÖ11, ESBÖ1, ESBÖ11	3	5,5
	Kavram Haritası	KSBÖ3, KSBÖ12	2	3,6
	Sözlü Geri Bildirim	KSBÖ2, KSBÖ12	2	3,6
	Dijital Araçlar	KSBÖ1, ESBÖ4	2	3,6
	Balık Kılçığı	KSBÖ15	1	1,8
Toplam			55	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeye uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, balık kılçığı, dijital araçlar, geri bildirim, kavram haritası, çıkış kartları gibi tekniklerin çok az kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ12 (11-15 yıl), "Derslerimde daha çok yorum yapma olaylar arasında bağlantı kırma becerileri ön planda olduğundan açık uçlu sorular, kavram haritaları, sözlü olarak geri bildirim tekniklerini kullanıyorum." KSBÖ15 (6-10 yıl), "Balık kılçığı, akran değerlendirmesi ve aklıma şu an gelmeyen dersi eğlenceli hale getiren ve bilgi ölçebilen teknikleri kullanmaya özen gösteriyorum." ESBÖ9 (1-5 yıl), "Derslerde gözlem yaparım, kim dinliyor, kim izliyor, kim derse katılıyor notlar

alırım." ESBÖ4 (1-5 yıl), "Dijital araçlar kullanıyorum, kahoot, quizizz, wordwall gibi." KSBÖ4 (6-10 yıl), "Herhangi bir sorunun yanıtını aldığımda bu yanıta nasıl varıldığını sorarak öğrenciyi düşünmeye teşvik ederek bilgisinin nasıl şekillendiğini gözlemlemeye çalışıyorum." KSBÖ11 (16-20yıl), "Açık uçlu sorular, gözlem, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, çıkış kartları." ESBÖ11 (11-15), "Rubrikler ve çıkış kartları kullanıyorum."

Tablo 4.

"Biçimlendirici değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecinizi şekillendirmede nasıl kullanıyorsunuz?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Öğretim sürecini şekillendirme	Eksiklikleri Gidermek	KSBÖ2, KSBÖ6, KSBÖ7, KSBÖ8, KSBÖ9, KSBÖ10, KSBÖ13, ESBÖ1, ESBÖ4, ESBÖ5, ESBÖ6, ESBÖ8	12	40
	Tekrar	KSBÖ4, KSBÖ10, ESBÖ2, ESBÖ7, ESBÖ9, ESBÖ11, ESBÖ13	7	23,3
	Etkinlikler	KSBÖ1, KSBÖ3, KSBÖ5, KSBÖ11	4	13,3
	Çalışma Yaprakları	KSBÖ10, ESBÖ1, KSBÖ3	3	10
	İhtiyaç	KSBÖ12, ESBÖ10	2	6,7
	Planlama	ESBÖ12, ESBÖ10	2	6,7
Toplam			30	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların biçimlendirici değerlendirme sonuçlarını çoğunlukla öğrencilerin eksikliklerini gidermek, konuları tekrar etmek, etkinlikler ve çalışma yaprakları hazırlamak için kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ3 (16-20 yıl), "Konuları zenginleştirme amaçlı ek etkinliklere yer vermek için kullanıyorum." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Eksik öğrenmeleri belirleyip konu tekrarı yapıyorum, çalışma kâğıtları veriyorum." ESBÖ12 (21 yıl ve üstü), "Öğrencilerimin ders sırasında sordukları sorular ve yaptıkları yorumlar, onların konuyu ne kadar anladığını gösteriyor. Bu geri bildirimler, dersin yönünü belirlememde yardımcı oluyor." ESBÖ10 (21 yıl ve üstü), "Öğrencilerimin dersle ilgili geri bildirimlerini alarak, ders planlarımı onların ihtiyaçlarına göre uyarlıyorum. Bu, dersin verimliliğini artırıyor." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Özellikle kavram yanılgılarını fark edip düzeltmede

ve konudaki eksik öğrenmeleri gidererek doğru öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla kullanıyorum." KSBÖ4 (6-10 yıl), "Aldığım geri dönütlerle eksikleri daha iyi tespit edebilme imkânına varıp tekrar edilmesi gereken yerleri vurguluyorum." ESBÖ1 (16-20 yıl), "Çalışma yaprakları hazırlıyorum, konuları bu şekilde işliyorum."

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacında katılımcıların öğrencilerin sürece katılımı ve geri bildirime yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 5.

"Öğrencileriniz biçimlendirici değerlendirme süreçlerine yönelik tepkileri nasıldır?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Olumlu Tepki	Aktif Katılım	KSBÖ1, KSBÖ4, KSBÖ7, ESBÖ8	4	16
	Eksikliklerini Görmek	KSBÖ5, ESBÖ7, ESBÖ11, KSBÖ12	4	16
	Motivasyon	KSBÖ13, KSBÖ15, ESBÖ13	3	12
	İstekli Olmak	KSBÖ4, KSBÖ14, ESBÖ2	3	12
	Özgüven	KSBÖ11, ESBÖ4, ESBÖ1	3	12
	Sevmek	KSBÖ3, KSBÖ5	2	8
Olumsuz Tepki	İlgisizlik	KSBÖ9, ESBÖ6, ESBÖ10	3	12
	Çekingenlik	KSBÖ8	1	4
	İsteksizlik	KSBÖ8	1	4
	Farkında Olmamak	KSBÖ9	1	4
Toplam			25	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine yönelik olumlu tepkilerinin daha çok olduğu görülmektedir. Katılımcılar, aktif katılım, eksiklerini görmek, motivasyon isteklik ve özgüven gibi nedenlerle öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine olumlu tepki verdiklerini ifade etmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise ilgisizlik, çekingenlik, isteksizlik ve farkında

olmama gibi nedenlerle öğrencilerin biçimlendirici değerlendirme süreçlerine olumsuz yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ4 (6-10 yıl), "Daha aktif katılım sağlayıp ve daha ilgili olduklarını gözlemliyorum." KSBÖ5 (6-10 yıl), "Farkındalık yaşıyorlar kendilerini eleştirip eksikliklerini tespit ediyorlar. Tarafsız bir şekilde değerlendiriyorlar kendilerini. Bundan memnunlar." ESBÖ4 (1-5 yıl), "Özgüvenleri artmakta, kendilerine daha çok güvenleri artıyor ve soru sormaktan çekinmiyorlar." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Olumlu yöndedir gerekli yerde yapılan değerlendirme öğrencilerin motivasyonunu arttırıyor." KSBÖ14 (6-10 yıl), "Genellikle istekli bir katılım sergileniyor çünkü kendi çalışmalarını yapma fırsatı buluyorlar." KSBÖ8 (16-20 yıl), "Öğrenciler çok isteksiz, bezgin, elleri kolları kalkmaz sorulara cevap almak zor." ESBÖ6 (11-15 yıl), "Sadece puanla ölçülmeye alışkın öğrenciler, süreç değerlendirmeyi gereksiz bulabiliyor." ESBÖ10 (21 yıl ve üstü), "Öğrenciler not verilmediğinde süreci yeterince ciddiye almıyorlar." KSBÖ9 (1-5 yıl), "Çok fazla farkında değiller."

Tablo 6.

"Biçimlendirici değerlendirme kapsamında öğrencilerinize nasıl geri bildirim veriyorsunuz?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Geri Bildirim Türü	Sözlü	KSBÖ2, KSBÖ4, KSBÖ7, KSBÖ8, KSBÖ10, KSBÖ13, ESBÖ1, ESBÖ2, ESBÖ3, ESBÖ5, ESBÖ8, ESBÖ9, ESBÖ11, ESBÖ12	14	50
	Yazılı	KSBÖ3, KSBÖ6, KSBÖ9, ESBÖ6	4	14,3
	Görüşme	KSBÖ1, ESBÖ4, ESBÖ10	3	10,7
	Öz Değerlendirme	KSBÖ5, KSBÖ11, KSBÖ12	3	10,7
	Akran Değerlendirme	KSBÖ14, KSBÖ15, ESBÖ7	3	10,7
	Dijital Araçlar	ESBÖ13	1	3,6
Toplam			28	100

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların yarısının öğrencilerine sözlü geri bildirim verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kalan diğer yarısı ise yazılı geri bildirim, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve dijital araçlar yoluyla geri bildirim verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

ESBÖ13 (6-10 yıl), "Akıllı tahtadan dijital araçlar kullanarak." ESBÖ6 (11-15 yıl), "Öğrencilerin defterlerine ya da çalışma kağıtlarına notlar yazıyorum." ESBÖ4 (1-5 yıl), "Bireysel görüşmeler yapıyorum. Öğrencileri güçlü yönleri hakkında bilgilendiriyorum." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Soru cevap yöntemiyle konuyla alakalı öğrenmeleri gereken kazanımları sözel olarak tekrar iletiyorum testlerde de çözümleri yaparak geri bildirim veriyorum." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Doğru ve yanlış cevaplarını söylüyorum. Soruları birlikte tekrar çözüyoruz. Ders sonu değerlendirmede ise yanlış yapan öğrenciye hemen açıklıyorum neden yanlış yaptığını." KSBÖ5 (6-10 yıl), "Benim geri bildirim vermeme gerek kalmadan kendileri kendilerini değerlendirme fırsatını buluyorlar. Ortak eksikliklerde konunun üstünden tekrar geçiyorum." ESBÖ7 (6-10 yıl), "Öğrencilerimin birbirlerinin çalışmalarına akran değerlendirme formlarıyla dönüt vermelerini istiyorum." KSBÖ15 (6-10 yıl), "Sınıf içerisinde hep beraber değerlendirmelerimizi yapıyoruz."

Tablo 7.

"Öğrencilerinizin öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmek için neler yapıyorsunuz?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Özdeğerlendirmeyi Teşvik	Soru Sormak	KSBÖ4, KSBÖ5, KSBÖ6, KSBÖ12, KSBÖ13, KSBÖ14, ESBÖ1, ESBÖ8, ESBÖ9, ESBÖ12	10	35,7
	Görüşme	KSBÖ9, KSBÖ10, KSBÖ11, ESBÖ3, ESBÖ6, ESBÖ7	6	21,4
	Etkinlikler	KSBÖ3, KSBÖ10, ESBÖ2, ESBÖ4, ESBÖ6	5	17,9
	Kriter Oluşturma	KSBÖ1, KSBÖ7, ESBÖ13	3	10,7
	Günlük Tutma	KSBÖ2, ESBÖ11	2	7,1
	Kontrol Listesi	ESBÖ5	1	3,6
	Övgü	KSBÖ8	1	3,6
Toplam			28	100

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların öğrencileri öz değerlendirme yapmaları için çoğunlukla sorular sorarak, açıklamalar yaparak, görüşmeler yaparak, etkinlikler yaptırarak ve kriterler oluşturarak teşvik etmeye çalıştıkları görülmektedir. İki

katılımcının günlük tutturduğunu ve bir katılımcının da kontrol listesi hazırlattığı görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örneklerler şöyledir:

ESBÖ13 (6-10 yıl), "Derslerimde öğrencilerle birlikte öz değerlendirme kriterleri oluşturuyoruz. Bu süreç, onların değerlendirme sürecine aktif katılımını sağlıyor." KSBÖ4 (6-10 yıl), "…Bazen de cevaplara yönelik tekrar sorularla ilerleyerek sence neden hata yaptın sence neden yanlış gibi sorularla daha aktif düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Sence bu konuyu yeteri kadar öğrendin mi? Daha iyi olabilir mi? Ya da bana bu konuyla ilgili soru hazırlayabilir misin? diyerek kendini sorgulamasını sağlayarak öz değerlendirmeye teşvik ediyorum." KSBÖ8 (16-20 yıl), "Verilen görevi yerine getireni takdir etme beğenme onaylama." ESBÖ11 (11-15), "Öğrencilerime öz değerlendirme yapmaları için yansıtıcı günlükler tutturuyorum. Bu, onların günlük öğrenme deneyimlerini değerlendirmelerine yardımcı oluyor." ESBÖ6 (11-15 yıl), "Öğrencilerimle birebir görüşmeler yaparak, onların öz değerlendirme sonuçlarını tartışıyoruz." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Ünite sonlarında öz değerlendirme ölçeğini yapmalarını istiyorum eksik olduğunu belirlediğim konularla ilgili konuşuyorum öğrenci istiyorsa çalışma kâğıdı veriyorum sonra birlikte kontrol ediyoruz." KSBÖ3 (16-20 yıl), "Konu sonlarında etkinlikleri ve sözlü geri bildirimler veriyorum." ESBÖ5 (21 yıl ve üstü). "Öğrencilerime öz değerlendirme yapmaları için kontrol listeleri sunuyorum. Bu listeler, onların kendi çalışmalarını objektif bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanıyor."

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacında katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeni zorluklarına ve iyileştirilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8.

"Biçimlendirici değerlendirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Karşılaşılan zorluklar	Yetersiz Zaman	KSBÖ4, KSBÖ10, KSBÖ7, KSBÖ8, ESBÖ1, ESBÖ4, ESBÖ5, ESBÖ8, ESBÖ9, ESBÖ10	10	35,7
	Kalabalık Sınıflar	KSBÖ1, KSBÖ9, KSBÖ11, ESBÖ7, ESBÖ12	5	18
	Yorucu	KSBÖ2, KSBÖ3, KSBÖ10	3	10,7
	Öğrenci için Zorluk	KSBÖ5, ESBÖ13, ESBÖ11	3	10,7
	Öğrenci İsteksizliği	KSBÖ6, ESBÖ2, ESBÖ3	3	10,7
	Olumuz Veli Desteği	KSBÖ14, ESBÖ6	2	7,1
	Bir Zorluk Yok	KSBÖ13, KSBÖ15	2	7,1
Toplam			28	100

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun yetersiz zaman ve kalabalık sınıflar nedeniyle biçimlendirici değerlendirme sürecinde zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra, katılımcılar, biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğrenci ve öğretmen için zor olduğunu, öğrencilerin isteksiz olduğunu ve veli desteğinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi biçimlendirici değerlendirme sürecinde bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

ESBÖ1 (16-20 yıl), "Animasyonlu slaytları her tema ve her sınıf düzeyi için tek tek hazırlamak çok zamanımı alıyor hafta sonum bile kalmıyor..." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Ders saati yeterli gelmeyebiliyor ve daha yorucu oluyor elbette" KSBÖ6 (6-10 yıl), "Öğrencilerin sürece dahil olmak istememeleri ve değerlendirme sürecinde özellikle akran değerlendirme konusunda sorun olabiliyor." KSBÖ5 (6-10 yıl), "Kavram haritası yapmaya çalışırken öğrenciler zorlanıyor. Kavramın uygun olup olmadığı konusunda emin olamıyorlar." KSBÖ1(11-15 yıl), "Sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda eksiklerin giderilmesi zorlanmakta bazen imkânsız hale de gelmektedir."

ESBÖ7 (6-10 yıl), "Kalabalık sınıflarda her öğrenciyle aynı derecede ilgilenmek zor." ESBÖ6 (11-15 yıl), "Veli beklentilerinin not odaklı olması." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Herhangi bir zorluğu olduğunu düşünmüyorum kolaylıkla uygulanabilir bir yöntem."

Tablo 9.

"Sosyal bilgiler derslerinde biçimlendirici değerlendirmenin daha etkili kullanılabilmesi için neler önerirsiniz?" sorusunun analizi

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Etkinlik Temelli Uygulamalar	Etkinlik kitabı, Materyal, Sınıf dışı etkinlik, Yaratıcı ürünler, Grup çalışması	KSBÖ3, KSBÖ10, KSBÖ14, ESBÖ6, ESBÖ7, ESBÖ9, ESBÖ11	7	25
Yöntem ve Teknikler	Bireysel teknikler, soru/cevap, tartışma	KSBÖ1, KSBÖ8, KSBÖ11, ESBÖ6, ESBÖ10, ESBÖ12	6	21,4
Teknoloji Kullanımı	Padlet, Mentimeter, Kahoot, online oyunlar	ESBÖ4, ESBÖ5, ESBÖ8, ESBÖ13	4	14,3
Zaman ve Sınıf Mevcudu	Ders süresi, kalabalık	KSBÖ13, KSBÖ15, ESBÖ1, ESBÖ2	4	14,3
Öz Değerlendirme/Akran Değerlendirme	Bireysel, akran	KSBÖ5, KSBÖ6, KSBÖ7, ESBÖ3	4	14,3
Ek Materyal	Materyal	KSBÖ2, KSBÖ4, KSBÖ12	3	10,7
Toplam			28	100

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler derslerinde biçimlendirici değerlendirmenin daha etkili kullanılabilmesi için katılımcıların görüşlerinin etkinlik temelli uygulamaların artırılması, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması, yeterli zaman sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, teknolojik araçların kullanılması öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarına daha çok yer verilmesi ve ek materyaller sağlanması konusunda kümelendiği görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

KSBÖ3 (16-20 yıl), "Ders kitaplarında biçimlendiricilere değerlendirme etkinliklerinin ve etkinlik kitabı şeklinde ayrı hazırlanmış materyallerin bulunması." ESBÖ9 (1-5 yıl), "Gruplara ayırıp kısa süreli görevler verdiğimde öğrencilerin katılımı artıyor. Etkinlik sonrası sorularla da süreci değerlendirebiliyorum." KSBÖ10 (6-10 yıl), "Yaratıcı ürünlerin hazırlanması, yaşadıkları yerde, sınıfın dışında daha aktif olunmasını öneriyorum. Sosyal bilgiler dersi tahta başından çok okul dışı etkinliklerle işlenmelidir." KSBÖ14 (6-10 yıl), "Sosyal bilgiler ders kitaplarında bu etkinliklerin çok yer almasını isterim." KSBÖ1(11-15 yıl), "Öğrenci profiline göre teknik belirleyip sınıfın tamamına aynı tekniği kullanmadan daha çok bireysel olarak teknik kullanılmalıdır, bu durumun sıkıntısı mevcudun az olması gerekmektedir." ESBÖ6 (11-15 yıl), "Öğrencilerin düşünmesini tetikleyen açık uçlu sorular sormak ve onları tartışmalara teşvik etmek biçimlendirici değerlendirmenin kalitesini artırıyor." ESBÖ13 (6-10 yıl), "Teknolojiden faydalanmak önemli. Örneğin, Padlet, Mentimeter gibi araçlarla öğrencilerin anlık katkılarını alıyorum. Böylece aktif oluyorlar ve ben konunun neresinde olduklarını görebiliyorum." KSBÖ13 (6-10 yıl), "Ders saatlerimizin artmasını ve öğrencilerle birebir aktivite yapılabilecek zaman yaratılmasını isterim." KSBÖ15 (6-10 yıl), "Kalabalık sınıflarda uygulama esnasında sıkıntı yaşayabiliyorum." ESBÖ3 (16-20 yıl), "Öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları çok işe yarıyor. Öğrencinin kendi öğrenmesini fark etmesi süreci daha anlamlı kılıyor." KSBÖ12 (11-15 yıl), "Biçimlendirici değerlendirmeyi şekillendirebiliriz materyaller eklenebilir, konu sonunda online eğitici oyunlar tercih edilebilir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın birinci alt amacında katılımcıların biçimlendirici değerlendirmenin tanımına ve önemine yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin tanımına bulgulardan hareketle, katılımcıların büyük çoğunluğunun süreç odaklı değerlendirmeye vurgu yaptıkları, çok az sayıda katılımcının ise geri bildirim ve izleme kavramlarına değindiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazında biçimlendirici değerlendirme, süreç içinde öğrencilerin aktif katılımı, anında geri bildirim verme ve öğrenci eksiklerini belirleme olarak ifade edilmektedir (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 2000; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie, 2009 Andrade, 2019). Bu sonuçtan hareketle katılımcıların biçimlendirici değerlendirme hakkında bilgi sahibi oldukları bununla birlikte biçimlendirici değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden biri olan geri bildirim verme hakkında ise bilgi eksikliğine sahip oldukları söylenebilir. Biçimlendirici değerlendirmenin önemine yönelik bulgulardan hareketle ise katılımcıların tamamının biçimlendirici değerlendirmeyi önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların, özellikle öğrencileri anlamak, gözlemlemek, eksikliklerini gidermek ve onları tanımak açısından biçimlendirici değerlendirmeyi önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun Metin ve Özmen (2010), Ozan

(2017) ve Koçak (2021) çalışmalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonucun alanyazınla da uyumlu olduğu görülmektedir (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Çalışmanın ikinci alt amacında, katılımcıların uyguladıkları biçimlendirici değerlendirme yöntem ve uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu alt amaca yönelik bulgulardan hareketle, katılımcıların en çok soru cevap, akran değerlendirme, öz değerlendirme, rubrik, performans ödevi ve proje gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu teknikleri çoğunlukla kullanmalarında bu yöntem ve tekniklerin 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile gündeme geldiği, süreç değerlendirmenin bir parçası olduğu bu ne nedenle bu tekniklere aşina oldukları söylenebilir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında neredeyse tamamının 2005 ve sonrasında göreve başladıkları görülmektedir. Bu da onların bu tekniklere lisans öğrenimlerinde ve mesleki yaşamlarında aşina oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun, Koçak (2021)'ın coğrafya öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların biçimlendirici değerlendirme kapsamında, dijital araçlardan, kavram haritalarından, geri bildirimden, çıkış kartlarından, balık kılçığından çok az bahsetmeleri; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listeleri, çalışma yaprakları, öğrenme günlükleri gibi tekniklerden de hiç bahsetmemeleri biçimlendirici değerlendirme tekniklerine tam olarak hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun Birinci Konur ve Konur (2011) ilkokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Söz konusu çalışmada, araştırmacılar, çalışmayı gerçekleştirdikleri öğretmenlerin kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, uzun cevaplı sorular ve dereceleme ölçeklerini daha az kullanıldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu alt amacın ikinci açık uçlu sorusunda, katılımcıların biçimlendirici değerlendirme sonuçlarını öğretim sürecini şekillendirmede nasıl kullandıkları incelenmiştir. Bulgulardan hareketle katılımcıların biçimlendirici değerlendirme sonuçlarını çoğunlukla öğrenci eksiklerini tamamlamak ve konuları tekrar amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, Birgin ve Baki (2012)'nin sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmanın "öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi, öğrencilerin eksikliklerini belirleme ve giderme amacıyla yaptıkları" sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü alt amacında, öğrencilerin sürece katılımı ve geri bildirime yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda derse katılım ve geri bildirime yönelik üç açık uçlu soru ile katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencilerin sürece katılımları hakkında olumlu görüşe sahip oldukları, ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Az sayıda katılımcının ise olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ilgili alan yazınla örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında, biçimlendirici değerlendirmenin aktif katılım, eksiklikleri görmek, motivasyon, özgüven ve istekli olmak gibi kavramlarla ilgili

olduğu belirtilmektedir (Boud, 1995; Black & Wiliam, 1998; Deci & Ryan, 2000; Taras, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Brookhart, 2017). Bu sonucun ayrıca Ozan (2017)'ın çalışmasındaki "öğretmen ve öğrencilerin biçimlendirici değerlendirmeyi olumlu buldukları" sonucuyla benzerlik göstermektedir. Metin ve Özmen (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi olumlu buldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Katılımcıların biçimlendirici değerlendirme kapsamında çoğunlukla sözlü geri bildirim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı geri bildirim, görüşme, akran değerlendirme ve öz değerlendirme yoluyla da geri bildirim verdikleri ortaya konulmuştur. Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirim, not ya da puan şeklinde olmayıp eksikleri tamamlamaya, geliştirmeye ve açıklamaya dayalıdır (Ozan, 2017). Bu sonucun, Birinci Konur ve Konur (2011) öğretmenlerin geri bildirim vermenin önemli olduğu düşündüklerini ortaya koydukları çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Biçimlendirici değerlendirmenin etkili olabilmesi için geri bildirimler zamanında, yapıcı, motivasyonel, kişisel, yönetilebilir ve değerlendirme kriterleri ve öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkili olmalıdır (Race, 2001; Race, 2006; Irons, 2008). Bu bakımdan katılımcıların geri bildirime yönelik görüşlerinin alanyazınla uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Web 2.0. gibi dijital araçlar da biçimlendirici değerlendirme sürecinde önemli bir geri bildirim yöntemidir (Çelik, 2021). Katılımcılardan sadece bir tanesi dijital araçlarla geri bildirim vermeye değinmiştir. Bu durum ikinci görüşme sorusuna verilen cevaplarla örtüşmektedir. Buna göre çok az sayıda katılımcının biçimlendirici değerlendirme sürecinde uygulama ve geri bildirim vermek için dijital araç kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni katılımcıların değerlendirme yöntemine yatkınlığı, bilgisi, zor olması ya da ilgisi olabilir. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Demir, Tananis ve Trahan (2019). Derslerinde dijital araçları kullanan bir katılımcının "çok zaman alması ve yorucu olması" ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcıların, öğrencilerini öz değerlendirme yapma konusunda ise çoğunlukla soru sorarak, görüşme ve etkinlikler yaparak teşvik etmek etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öz değerlendirme biçimlendirici değerlendirmenin önemli bileşenlerinden biridir (Boud, 1995; Taras, 2005; Black & Wiliam, 2009). Dijital araçlar da dahil olmak üzere günlük, yapılandırılmış, serbest, yansıtıcı, akran geri bildirimi gibi öz değerlendirmenin çeşitli türleri bulunmaktadır (Boud, 1995; Moon, 1999; Barrett, 2007; Andrade, 2008; Topping, 2009). Öğrencileri öz değerlendirme yapmaları konusunda teşvik etmek için öğrencilere öz değerlendirmenin faydaları açıklanabilir, rubrikler ve ölçütler kullanılabilir, öğrencilere günlük tutturulabilir (Black & Wiliam, 2009; Moon, 1999; Andrade, 2005). Bu unsurlara katılımcıların çok az değindikleri görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle katılımcıların öğrencilerini öz değerlendirme yapmaları için teşvik etmede sınırlı bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmanın dördüncü alt amacında katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeni zorluklarına ve daha etkili kullanılabilmesi için önerilerine dair görüşleri

incelenmiştir. Katılımcıların biçimlendirici değerlendirmenin zorlukları hakkında en çok yetersiz zaman ve kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olmasını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci isteksizliği, yorucu ve zor olması ve velilerin destek olmaması da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu sonuçların alanyazında ifade edilen sınırlılıklarla (Ozan, 2017) ve yapılan benzer araştırmalarla (Erdoğan, 2005; Ercan & Altun, 2005; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Demir, Tananis & Trahan, 2019) örtüştüğü görülmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmalarında, öğretmenlerin kalabalık sınıflar, yetersiz zaman ve ölçme aracını hazırlama zorluğuna değindiklerini ortaya koymuşlardır. Erdoğan (2005), çalışmasında öğretmenlerin öğretim programında yer verilen değerlendirme tekniklerinin zaman aldığını ifade ettiklerini sonucuna ulaşmıştır. Ercan ve Altun (2005) ise çalışmalarında, öğretmenlerin kalabalık sınıflara ve değerlendirme tekniklerini uygulamanın zor olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Demir, Tananis ve Trahan (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada kalabalık sınıflara, yetersiz zamana ve öğrenci isteksizliğine vurgu yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmenin daha etkili kullanılabilmesi için etkinlik temelli uygulamaların artırılması, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, teknolojik araç ve gereçlerin kullanılması, ders zamanın artırılması ve kalabalık sınıf sorunun çözülmesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçların alanyazınla (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Andrade & Valtcheva, 2009; Heritage, 2010) örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmenin süreç boyutuna vurgu yaptıkları, biçimlendirici değerlendirmeyi önemli buldukları, göreli olarak daha yaygın süreç temelli ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları, öğrencilerinin büyük çoğunluğunun süreç temelli değerlendirme tekniklerini olumlu buldukları, biçimlendirici değerlendirmeyi daha çok öğrencilerin eksikliklerini gidermek için kullandıklarını, derslerde genellikle sözlü geri bildirim verdiklerini, zamanın yetersiz olması ve kalabalık sınıflar nedeniyle biçimlendirici değerlendirme tekniklerini uygulamada zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle:

- 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen biçimlendirici değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmeleri,
- Farklı geri bildirim teknikleri hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmeleri,
- Kalabalık sınıflar ve yetersiz zaman durumunda hangi teknikleri uygulayabilecekleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmeleri,
- Farklı yerlerde görev yapan farklı örneklem gruplarıyla farklı görüşme sorularıyla araştırmaların yapılması,
- Gözlem yönteminin kullanıldığı araştırmaların yapılması,

- Biçimlendirici değerlendirmenin etkilerini uzun vadede incelemek amacıyla boylamsal araştırmaların yapılması,
- Büyük örneklem gruplarıyla nicel gelenekte çalışmaların yapılması,
- Öğrenci görüşlerini, tutumlarını ve başarılarını inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.03.2025 tarih ve 05 sayılı toplantısında 2025 – 535 araştırma kod numarası ile etik açıdan bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50 katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığı beyan edilir.

Kaynakça

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*: Complete Edition. Longman.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27-31.

Andrade, H. (2008). Self-Assessment through Rubrics. *Educational Leadership, 4*, 60-63.

Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*, 87.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12-19.

Aydın, S., & Bayazıt, İ. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s.182-209*)* içinde. Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50*(6), 436-449. https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Bayrak, N., Çalık, M., & Doğan, S. (2019). Biyoloji öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik uygulamaları: Öğrenme eksikliğini tanımlama ögesi örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*(46), 132-149. https://doi.org/10.9779/pauefd.440455.

Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 152-167.

Birinci Konur, K., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 5*(2), 138-155.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices, 5*(1), 7-74.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An ıntroduction to theory and methods*. Pearson Education, Inc.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.

Brookhart, S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom*. ASCD.

Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading.* ASCD.

Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.

Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User Models for Adaptive Hypermedia and Adaptive Educational Systems. In P. Brusilovsky, A. Kobsa, & W. Nejdl (Eds.), *The Adaptive Web (pp. 3-53)*. Springer-Verlag.

Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2017). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin denge ve tork kavramlarını anlamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 7*(1), 21-33.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.

Çelik, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarıyla biçimlendirici değerlendirme deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(231), 173-198. https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075

Çelik, T., & Tepe, T. (2022). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal bilgilerde dijital uygulamalar ile biçimsel değerlendirme tasarımları. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 22-43.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Demir, M., Tananis, C., & Trahan, K. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 44*(197). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.6272

Ercan, F., & Altun, S. A. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 311-319)*. Sim Matbaası.

Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 299-310)*. Sim Matbaası.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 135-145.

Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies, 1*(2), 72-77.

Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership, 60*(5), 6-11.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin.

Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment*, Routledge.

Işık, S. (2024). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf içi geri bildirim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi* (Tez no. 871217 [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

İnaltun, H., & Ateş, S. (2018). Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: Literatür taraması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 567-612. https://doi.org/10.17152/gefad.353975

Kaleli Yılmaz, G. (2012). *Matematik öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik tasarlanan HİE kursunun etkililiğinin incelenmesi: Bayburt ili örneği*. (Tez no. 321892). [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Karaman, P., & Karaman, A. (2017). Investigating teacher candidates' use of formative assessment: Action research model. *Kastamonu Education Journal, 25*(6), 2385-2400.

Karaoğlan Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2019). Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *II. International Symposium of Academic Studies on Education and Culture (ss. 331-337)*. Denizli.

Koçak, B. (2021). *Biçimlendirici (formative) değerlendirmeye yönelik coğrafya öğretmenlerinin tutumlarının algılarının ve uygulamalarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Pearson.

MEB. (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024a). *2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(187), 293-310.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Analizde ilk adımlar. (A. Ersoy, Çev.). S. Akbaba, & A. Ersoy (Çev. Ed.), *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (s. 50-89*)* içinde. Pegem Akademi.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.

Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: Helping students aim for understanding in today's lesson.* ASCD.

Nicol, D. J., & Macfarlane Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199-218.

Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. (Tez no. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Ozan, C., & Bahadır, E. (2024). Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(2), 1119-1158.

Race, P. (2001). *Using feedback to help students learn*. Higher Education Academy.

Race, P. (2006). *The lecturer's toolkit – a practical guide to assessment, learning and teaching*. 3rd Edition, Routledge.

Ruiz Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment,* 11, 205-235. https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652991

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144.

Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz Primo, M. A., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education, 21*(4), 295–314. https://doi.org/10.1080/08957340802347647

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Educational Psychologist, 43*(4), 223-234.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87*(4), 324-328.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Taras, M. (2005). Assessment - Summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies, 53*(4), 466-478.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Pearson Education.

Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 20-27.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Solution Tree Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zengin, Y. Bars, M., & Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 602-626. https://doi.org/10.12984/egeefd.318647

Extended Abstract

With the changes and innovations made in the social studies curriculum in 2005, a student-centered approach was adopted, and it was aimed to increase the active participation of students in learning processes (Ministry of National Education [MoNE], 2005). This situation also affected the assessment and evaluation methods, and new assessment and evaluation techniques were included in the curriculum by emphasizing process-based assessment and evaluation. This understanding was continued in the social studies curricula in the following years. In the 2024 social studies curriculum, formative assessment, which is based on a process-based measurement and evaluation approach, was included for the first time as a concept (MoNE, 2024a). Assessments that help teachers to shape instruction or make decisions about content are generally referred to as formative assessment (Zengin, Bars & Şimşek, 2017). Formative assessment is an approach that improves the learning experience by providing feedback to students throughout the learning process (Black & Wiliam, 1998; Andrade, 2019; Nicol & Macfarlane Dick, 2006). Unlike traditional assessment methods, formative assessment allows teachers to make immediate adjustments by identifying students' deficiencies and does not aim to give grades (Sadler, 1989; Shepard, 2000; Zengin, Bars & Şimşek, 2017). Formative assessment is based on the understanding that learning is a process (Hattie, 2009). The 2024 social studies curriculum proposes formative assessment as an important tool to support students' learning processes. In the program, "if students can develop at different levels in different skill areas, the learning process is considered. For this purpose, the program includes formative assessment and evaluation tools that can provide an opportunity to monitor the learning process" (MoNE, 2024a). The study aims to explore social studies teachers' views on formative assessment, including their

understanding of the concept and its importance, the techniques they use in their teaching practices, their perspectives on students' participation and feedback processes, and the challenges they experience during implementation.

This study was conducted using a qualitative case study approach. Case studies aim to examine a particular phenomenon or situation in depth and within its context. This method enables researchers to address a specific issue comprehensively and is frequently used in educational research (Yıldırım & Şimşek, 2006). By focusing on a limited and specific case, researchers can explore the phenomenon in detail through questions such as "how," "why," and "what" (Çepni, 2007). The number of participants was determined by the repetition and saturation level of the data during the interviews, and the study was conducted with 28 social studies teachers. Fifteen of the participants were female and 13 were male. Five of the participants have 1-5 years of seniority, 11 have 6-10 years of seniority, 6 have 11-15 years of seniority, 4 have 16-20 years of seniority, and 3 have 21 years or more of seniority. Data were collected through an interview form developed by the researchers, consisting of nine open-ended questions. The data were analyzed using content analysis. To ensure validity and reliability, researcher triangulation, purposive sampling, detailed descriptions of participants, direct quotations from participants, and expert opinions were employed (Başkale, 2016; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2006).

In this study, social studies teachers' views on formative assessment were analyzed. Accordingly, in the first sub-objective of the study, the participants' views on the definition and importance of formative assessment were analyzed. Based on the findings on the definition of formative assessment, it was concluded that most of the participants emphasized process-oriented assessment, while very few participants mentioned the concepts of feedback and monitoring. In the second sub-objective of the study, the participants' views on the formative assessment methods and practices were examined. Based on the findings related to this sub-objective, it was concluded that the participants mostly used methods and techniques such as question and answer, peer assessment, self-assessment, rubric, performance assignment and project. It can be said that the participants mostly used these techniques because these methods and techniques came to the agenda with the 2005 social studies curriculum, they are a part of process evaluation, and therefore they are familiar with these techniques. When we look at the professional seniority of the participants, it is seen that almost all of them started to work in 2005 and after. This can be interpreted as that they are familiar with these techniques both in their undergraduate education and in their professional lives. In the third sub-objective of the study, students' participation in the process and their views on feedback were examined. In this context, the views of the participants were examined with three open-ended questions about participation and feedback. It was concluded that most of the participants expressed positive opinions about students' participation in the process. It was concluded that a small number of participants expressed negative opinions. It is seen that this result coincides with the related literature. In the fourth sub-objective of the study, the participants' views on

the difficulties of formative assessment and their suggestions for its more effective use were examined. It was concluded that the participants mostly expressed the difficulties of formative assessment as insufficient time and the difficulty of implementation in crowded classrooms. In addition, student reluctance, being tiring and difficult, and lack of support from parents were also emphasized by the participants. Based on these results, it can be suggested that teachers should be informed about formative assessment techniques included in the 2024 social studies curriculum, they should be informed about different feedback techniques, and they should be informed about which techniques they can apply in crowded classes and insufficient time.