

OTANTİK DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENMEYE VE KATILIMCI DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK İNANÇLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

İsmail Kinay¹
Birsen Bağceci²

Öz

Bu araştırmanın amacı bilimsel araştırma yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini incelemektir. Araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar(II) Yarıyılı'nda Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 kontrol grubu 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen adayı son teste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak da “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği” ve “Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının gelişmesine katkı sağladığı ve geleneksel öğrenme inançlarının düşmesi yönünde etki yaptığı belirlenmiştir. Buna karşın bilimsel araştırma yöntemleri dersinde geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucu ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının gelişmesine katkı sağladığı ve geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Otantik değerlendirme, öğrenmeye yönelik inanç, katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç.

THE EXAMINATION OF INFLUENCE OF AUTHENTIC ASSESSMENT APPROACH ON PROSPECTIVE TEACHERS' BELIEFS TOWARDS LEARNING AND PARTICIPATIVE ASSESSMENT

Abstract

To examine the influence of authentic assessment approach used in scientific research methods class on the prospective class teachers' beliefs towards learning and participative assessment is aim of this study. Quasi experimental model with non-equivalent control group is used in this study. The study group of the study comprised of the 2. grade prospective class teachers studying at the Dicle University at the spring(II) term of the 2013-2014 year. Two classes have been assigned randomly as a control (A) and experimental (B) group in the department. The experimental group consists of 42, the control group consists of 44 prospective teachers. However, as one prospective teacher has not participated in the post test, the analyses have been conducted on the data obtained from the 43 prospective teachers. “*The Scale of Belief Towards Learning*” and “*The Scale of Belief Towards Participative Assessment*” is used as collect data. The findings of the study have indicated that the activities conducted based on authentic assessment in the Scientific Research Methods class contribute to the prospective teachers' constructive learning beliefs and reduce their traditional learning beliefs. However, the practices based on traditional teaching and assessment in the Scientific Research Methods class have been determined to have no effect on prospective teachers' learning beliefs. What is more, it has been showed that while the practices based on authentic assessment approach contribute to prospective teachers' beliefs towards participative assessment, the practices based on traditional teaching and assessment have been determined to have no effect on beliefs towards participative assessment of prospective teachers.

Key words: Authentic assessment, belief towards learning, belief towards participative assessment

* Bu çalışma birinci yazarın 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamladığı doktora tezinden türetilmiştir.

¹Yrd. Doç Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ismailkinay84@gmail.com

²Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, bagceci@gantep.edu.tr

Giriş

İçinde yaşadığımız çağının beklentilerini karşılayabilmek için, eğitim alanında yapılması gerekenler arasında süreç merkezli eğitim ve süreç merkezli değerlendirme yaklaşımlarını uygulamak yer almaktadır. Bu da eğitim sisteminin programlar, yönetmelikler ve okul araç-gereçleri gibi girdilerini yeniden düzenlemekle mümkün olmaktadır (Karakuş, 2006, s.13). Türkiye’de ve Dünya’da son zamanlarda geliştirilen eğitim programları yapılandırmacı, çoklu zeka, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi gibi kuram ve yaklaşımlara dayandırılmasından dolayı benimsenen bu öğrenme yaklaşımların doğasına uygun yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımının geliştirilmesi ve uygulanması zorunlu hale gelmektedir (Çepni, 2012, s.234). Türkiye’de 2005’ten beri uygulanan ve yapılandırmacı kurama dayanan program öğrencinin merkezde ve aktif, öğretmenin rehber olduğu bir yapıya dayanması (Karacaoğlu, 2011, s.143) öğretmenlerin süreç merkezli değerlendirme yaklaşımlarını benimseyip kullanmalarını gerekli kılmıştır. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesinde yapılandırmacı anlayışla yetişmelerinin önemini arttırmaktadır.

Öğrencilerin başarılarının geleneksel yöntemlerle ölçülüp değerlendirilmesi, genellikle öğretim süreçlerinden ayrı ve daha çok ürün ağırlıklı yapılmakta, bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü yoklamalar gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerine önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise değerlendirme, sürecin bir parçası olup sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, aynı zamanda öğrenme süresince yapılır. Sürece de ağırlık vermesinde dolayı geleneksel yaklaşımlara göre daha çok ve çeşitli ölçme araçlarının veya yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s.136). Anlamlı öğrenme gerçekleşecekse, öğrenme bireylerin bilgiyi uygulayabildiği ve önceki bilgileriyle ilişki kurabildiği şekilde gerçekleşmelidir. Birçok eğitim reformcusu çoktan seçmeli sınavlar gibi geleneksel değerlendirme türlerinin sadece hatırlama düzeyindeki bilgileri ve yalnızca bir veya iki zeka alanını değerlendirebildiğine inanmaktadır. Onlara göre bu tür testler öğrencilerin karmaşık bir problemi organize edip edemediğini çok nadiren ölçebilmektedir (King, 2000, s.153). Geleneksel değerlendirmede öğrenenden sınırlı bir zaman diliminde, kimseden yardım almadan, kimseye danışmadan ya da kaynaklara başvurmadan problemleri çözmesi istenir. Fakat öğrenenler günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmek için bir zaman sınırlaması olmaksızın, arkadaşlarının desteğini ve fikirlerini alarak ya da kaynaklardan yararlanarak problemi çözerler (Fer, 2011, s.221).

Toplum hızla değişmekte, bununla birlikte değerlendirmenin öğrencilerimizi motive etmede ve etkili geri bildirim sağlamadaki rolünün de gelişim göstermeye gereksinimi bulunmaktadır (Paul, 2011). Eğitim sorunlarını belli bir düzeyde çözmüş ülkelerde genel olarak, eğitim ile ilgili değerlendirmelerde bilimsel temellere dayanan, güvenilir ve öğrenen merkezli otantik değerlendirme kullanılmaktadır (Karakuş, 2006, s.13). Öğrencilerin daha bütüncül bir şekilde değerlendirme yönündeki algının gelişmesinden dolayı (Aitken ve Pungur, 2004, s.1) eğitimcilerin, öğrenmenin; bilginin içsel olarak inşa edildiği ve deneyimlerin kişisel olarak yorumlandığı bir yapılandırma süreci olduğu yönündeki yapılandırmacı yaklaşımın görüşünden ortaya çıkan (King, 2000, s.152) otantik değerlendirmenin lehine, geleneksel değerlendirme tekniklerinden uzaklaşmaya başladıkları görülmektedir (Moorcroft vd., 2000, s.20; Svinicki, 2004, s.23). Yapıları gereği standart testlerin ölçebileceği beceriler sınırlı sayıdadır ve eğitimin amacı sadece standart testlerde yüksek performans gösteren bireyler yetiştirmek değildir. Otantik değerlendirme ise hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi daha çok zaman alır ancak yaratıcı, düşünen ve üretken bireyler yetiştirmek için alternatif değerlendirme türlerine açık olmalıyız (Başol Göçmen, 2004, s.8). Bundan dolayı gelecekte eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayanan otantik öğrenme ve değerlendirmenin (Dilmaç, 2012, s.3) yaygın olacağı söylenebilir.

Toplumsal sistemlerden olan eğitim sisteminin önemli girdilerinden olan öğretmenin niteliğinin sistemin işleyişi ve başarıya ulaşmasında kritik rol oynamakta ve eğitim sisteminden iyi sonuçlar

alabilme, büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlıdır (Erişen ve Çeliköz, 2003, s.427; Gültekin, 2002, s.50). Bundan dolayı öğretmenlerin yaygın olarak benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programları benimseyip uygulayabilmesi için bu doğrultudaki öğrenmeye yönelik inançların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğrenme ile ilgili inançları plan yapma, öğretim ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Brown ve Rose, 1995). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim aşamasındaki davranış ve tutumları inançlarının yansımasıdır (Bayder ve Bulut, 2002, s.63; Bingham, 1998, s.41). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ilgili anlayışlarının inançları tarafından yön verildiğini göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004, s.817; Chan, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin inançları ile sınıftaki davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Kagan, 1992; Nespor, 1987). İnançların düşünce ve davranışları üzerinde yaptığı etkiden dolayı öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, epistemolojik inançları, değerlere yönelik inançları gibi birçok farklı inancının öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Chan, 2004; Deryakulu, 2006, s.263). Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının geliştirilmesine gereksinimin de olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim programlarının amacı yalnızca mesleğe hazırlanan öğretmen adayının profesyonel gelişimine katkı sağlamak değil, aynı zamanda onun var olan geleneksel eğitim inancından uzaklaştırarak, yapılandırmacı ve öğrenen merkezli anlayışı geliştirmesine yardım etmek de olmalıdır (Duru, 2014, s.17).

Deryakulu (2006, s.281-283) bilgi aktarmaya dayalı öğretmen-merkezli öğretim yöntemleri yerine bilgiyi öğrencinin yapılandırmasını destekleyen öğrenci merkezli yaklaşımların tercih edilmesi ve öğrencilerin başarılarını değerlendirirken ezberleme yeteneklerini ölçmek yerine üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme için harcadıkları çabayı belirlemeye özen gösterilmesi inançları geliştirdiğini belirtmektedir. Gerçek yaşamdaki görevlere benzer durumlarda ortaya konulan performansı ölçmeyi hedefleyen otantik değerlendirmede öğretmenin, grubun, akranın ve bireyin öz değerlendirmesinin bir bütün olarak ele alınması ve bunların sürece yayılması öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Koçyiğit, 2011, s.2). Ayrıca otantik değerlendirme, anlamlı görevler verme, açık değerlendirme standartlarına sahip olma, yazılı anlatımlar aracılığıyla yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme, bilginin transferini kolaylaştırma, anlamlı bilgi inşa etme, üst düzey düşünmenin üzerinde durma, ders konusu ve uygulama arasındaki düşüncüyü gerçek dünya ile ilişkilendirme ve entegre etme, nitelikli ürün ile birlikte nitelikli performansı teşvik etme gibi özellikleri içerir (King, 2000, s.154). Otantik değerlendirmenin bu özelliklerinden dolayı öğretmen adaylarının inançları üzerinde etkili olması beklenebilir.

Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde inançlarla ilgili birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Bayder ve Bulut, 2002; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eren, 2006; Öztuna Kaplan ve Macaroğlu Akgül, 2009; Can ve Arabacıoğlu, 2009; Eren, 2010; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Karabulut ve Ulucan, 2012; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Önen, 2012; Bay vd., 2012; Kaleci, 2013; İlhan, Çetin ve Bars, 2013; Şahin ve Karaman, 2013; Duru, 2014; Bay vd., 2014; İlhan, Çetin ve Kinay, 2015; Han ve Kinay, 2016). Ancak yapılan bu çalışmaların çok sınırlı bir kısmının eğitim inancı (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Önen, 2012; Duru, 2014), öğrenmeye yönelik inanç (Han ve Kinay, 2016; Bay vd., 2012; Bay vd., 2014), ölçme-değerlendirmeye ilişkin inanç (Şahin ve Karaman, 2013) ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç (İlhan, Çetin ve Bars, 2013) ile ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca Yurt dışında inançlarla ilgili literatür bakıldığında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Kagan, 1992; Schommer, 1998; Tsai, 2002; Chan, 2004; Chan ve Elliott, 2004; Woolley, Benjamin ve Woolley, 2004; Luft ve Roehrig, 2007; Mansour, 2009; Zheng, 2009; Sang, Valcke, Braak ve Tondeur, 2009; Brew ve Riley, 2011; Magge ve Jones, 2012). Buna karşın otantik değerlendirmeyi öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar ile ilişkilendiren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Literatür incelendiğinde; belirli görüşleri ve sayıtlıları dayanaklarını inceleme ve değerlendirme gereksinimini duymadan duygusal bir tutumla benimseme (Bakırcıoğlu, 2016, s.815) olarak tanımlanabilen inançların eğitim ortamındaki etkilerinden dolayı önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, eğitim ortamında etkili olan öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak literatürde bu iki inancın geliştirilmesini inceleyen yeterli sayıda araştırmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Bu araştırmada otantik değerlendirme yaklaşımın öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesinden dolayı bu araştırmanın ilgili literatür açısından önemli olacağı söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, kendisinden beklenen rolleri yerine getirebilmesi için önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Bu özelliklerin kazandırılması veya geliştirilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitimin bu doğrultuda düzenlenmesini gerekli hale getirmektedir. Yukarıda ifade edilen ihtiyaçlar ve otantik değerlendirmenin özelliklerinden dolayı bu yaklaşıma dayalı hazırlanan öğretimin eğitim ile ilgili inançlara (öğrenmeye yönelik ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlara) etkisinin incelenmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı bilimsel araştırma yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisini belirlemektir. Bu amaca göre aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin yapıldığı kontrol grubunun öğrenmeye yönelik inanç ön test ile son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin yapıldığı kontrol grubu öğrenmeye yönelik inanç son test puanları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin yapıldığı kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç ön test ile son test puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin yapıldığı kontrol grubu arasında katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç son test puanları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel modelde bir çalışmadır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model ön test, son test, deney ve kontrol grubunun olduğu ve eğitim bilimleri araştırmalarında yaygın olarak kullanılan modellerden birisidir. Fakat deney öncesinde gruplar eşit olmayabilir. Gruplar doğal olarak oluşmuştur. Bu modelde dikkat edilen hususlardan biri de araştırmaya katılanların olabildiğince benzer nitelikte olmasıdır. Gruplardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı rastgele belirlenir (Campbell ve Stanley, 1963, s.47; Karasar, 2009, s.102).

1.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar(II) Yarıyılında Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 kontrol grubu 44 öğretmen

adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen adayı (kadın) son teste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre deney ve kontrol gruplarının dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Cinsiyete Değişkenine Göre Çalışma Gruplarının Dağılımı*

	Cinsiyet	n	%
Deney Grubu	Kadın	21	50.00
	Erkek	21	50.00
	Toplam	42	100.00
Kontrol Grubu	Kadın	26	60.50
	Erkek	17	39.50
	Toplam	43	100.00

Çalışma gruplarının uygulama öncesinde yapılandırmacı öğrenme inancı açısından denk olup olmadıklarına dair bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Öğretmen Adaylarının Buldukları Gruba Göre Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Ön Test Puanlarına Ait Bulgular*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	42	40.02	1681.00	778.00	-1.10	.271
Kontrol	43	45.91	1974.00			

Tablo 2 incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme inancı bakımından deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($U=778.00$, $p=.271>.05$) belirlenmiştir. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı açısından uygulamadan önce denk oldukları söylenebilir. Çalışma gruplarının uygulamadan önce geleneksel öğrenme inancı bakımından denk olup olmadıklarına dair Bağımsız Örneklem t-Testi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Buldukları Gruba Göre Geleneksel Öğrenme İnançları Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	33.52	5.18	83	-.129	.897
Kontrol	43	33.67	5.54			

Tablo 3 incelendiğinde, geleneksel öğrenme inancı bakımından deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(83)}=-.129$, $p=.897>.05$) görülmektedir. Buna göre; deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inancı açısından uygulamadan önce denk oldukları söylenebilir. Çalışma gruplarının uygulamadan önce katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları bakımından denk olup olmadıklarına ilişkin Bağımsız Örneklem t-Testi bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Buldukları Gruba Göre Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançları Ön Test Puanlarına Ait Bulgular

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	73.38	10.64	83	1.591	.115
Kontrol	43	70.23	7.33			

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç bakımından deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ($t_{(83)}=1.591$, $p=.115>.05$) saptanmıştır. Bundan dolayı deney ve kontrol gruplarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki uygulamaların haftanın aynı günü (Salı) ve aynı sınıfta yapılmasının; bununla birlikte bu yarıyıldaki her iki grup tarafında alınan diğer derslerin aynı öğretim elemanları tarafından yürütülmesinin deney koşulları dışındaki etkilerin azaltılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

1.3. Uygulama Süreci

Deney grubunda yapılan uygulamalar Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nın 2/B Şubesi’nde kayıtlı öğretmen adaylarının “bilimsel araştırma yöntemleri” dersinde yaptıkları 13 haftalık çalışmaları kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları verilen otantik görevleri grup halinde çalışarak yerine getirmişlerdir. Birinci haftada ön testler uygulandı. İkinci haftada, gruplar tarafından bilimsel araştırmada temel kavramlarla ilgili hazırlanmış oldukları sunumlar ve bu sunumlarla ilgili yapılan tartışmalar yer verilmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasında gruplar araştırma konularını belirleyerek 12. haftaya kadar bu araştırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmıştır. 4-10 haftalar için öğretmen adayları sırayla; çalışmalarının kuramsal çerçevesi, modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, veri analizi, bulguları ve yorumları, sonuç, tartışma ve önerileri ile ilgili etkinlikleri yapmışlardır. 11. haftada grupları tamamladıkları çalışmalarını rapor haline getirmişlerdir. 12. haftada gruplar tamamladıkları çalışmalarını yapılan sempozyumda sunmuşlardır. Sempozyumda her sunum için 10 dakika verilmiştir. Her sunumdan sonrada 5 dakika soru cevap için ayrılmıştır. Yapılan sunumları daha önce geliştirilen formlar çerçevesinde öğretim elemanı ve akranlar tarafından değerlendirilmiştir. 13. haftada son testler

uygulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından yerine getirilen otantik görevler, otantik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak değerlendirilmiştir. Deney grubunda öz değerlendirme, grup değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme, sempozyum değerlendirme (öğretmen-akran), haftalık performans değerlendirme ve öğrenci günlükleri değerlendirme gibi otantik değerlendirme araçları kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları otantik değerlendirme araçları ile dersin tüm aşamalarında değerlendirme sürecine katılmışlardır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının başarı puanları süreçte kullanılan her bir otantik değerlendirme araçlarından belli oranlar alınarak belirlenmiştir.

Kontrol grubunda ise konu merkezli program tasarımına dayalı ve öğretmen merkezli geleneksel etkinlikler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu grupta genellikle düz anlatım, tartışma ve soru cevap gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde ara sınav olarak yazılı yoklama yapılmıştır.

1.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği” ve “Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

1.4.1. Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği (ÖYİÖ)

Bay vd. (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği” (ÖYİÖ), 5’li Likert bir ölçek olup 34 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut 11 maddeden oluşan “Sosyal Yapılandırmacı”; ikinci boyut 9 maddeden oluşan “Geleneksel”; üçüncü boyut 6 madden oluşan “Bilişsel Yapılandırmacı” ve dördüncü boyut 8 maddeden oluşan “Radikal Yapılandırmacı” boyutudur. Ölçeğin boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .73 ile .85 arasında ve test yarılama yöntemi ile bulunan güvenilirlik katsayıları .66 ile .84 arasında hesaplanmıştır (Bay vd., 2012).

Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı yapılandırmacı toplam puan için ön testte .87 ve son teste .83; geleneksel boyut için ise ön testte .77 ve son testte .83 olarak hesaplanmıştır.

1.4.2. Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (KDYİÖ)

“Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği” (KDYİÖ); öğretmen adaylarının akran değerlendirme, sınıf içi tartışmalar, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesine yönelik inançlarını ölçmek amacıyla Brew ve Riley (2011) tarafından geliştirilmiş olup 6’lı Likert tipi bir ölçektir. İlhan, Çetin ve Bars (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; Akran değerlendirmeye yönelik inançlar, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırası ile 9, 4, 4,3 maddeye sahiptirler. Türkçe’ye uyarlanan ölçek 5’li derecelendirilmiştir. Güvenirlik ile ilgili bulgulara göre, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı .76, bileşik güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak bulunmuştur. KDYİÖ genelinden alınan yüksek toplam puanlar katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların yüksek olduğu anlamına gelmektedir (İlhan, Çetin ve Bars, 2013).

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ön testte .793 ve son testte .792 olarak bulunmuştur.

1.5. Verilerin Analizi

Çalışma gruplarında bulunan öğretmen adaylarının bazı özelliklerinin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ÖYİÖ, KDYİÖ veri toplama araçlarından aldıkları ön test ve son test puanlarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normalliği uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanarak

belirlenmiştir. Bununla birlikte grupların ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Ancak ÖYİÖ'nün yapılandırmacı toplam ön test puanları normal dağılım göstermediğinden ($Z=1.608$, $p=.011<.05$) dolayı bu puanların karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U Testi'nden yararlanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun ÖYİÖ, KDYİÖ veri toplama araçlarından aldıkları ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması İlişkili Örneklem t-Testi ile yapılmıştır. Ancak deney grubu için ÖYİÖ'nün yapılandırmacı toplam ön test puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı bu grubun yapılandırmacı ön test puanları ile son test puanlarını karşılaştırılmak için non-parametrik testlerden olan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Çözümlenelerde anlamlılık düzeyi “.05” olarak kabul edilmiştir. Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi ve İlişkili Örneklem t-Testi sonuçlarında elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak amacıyla etki değerine bakılmıştır. Parametrik testlerde etki değeri için Eta kare değeri hesaplanmıştır. Eta kare .01-.06 arasındaki değerler için küçük, .06-.14 arasındaki değerler için orta, .14 ve üstündeki değerler için büyük etki yorumu yapılabilir (Chone, 1988; akt. Pallant, 2005; Akbulut, 2010). Ayrıca Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucunda bulunan anlamlı farkın büyüklüğünü belirleyen etki değerini hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Corder ve Foreman, 2009; Connolly, 2007, s.218).

$$ES = \frac{|z|}{\sqrt{n}}$$

Bu formülle hesaplanan etki değerleri .10-.30 düşük, 30-.50 orta, .50 ve üzeri yüksek aralıklarına göre değerlendirilmiştir (Chone, 1988; akt. Corder ve Foreman, 2009). Araştırma verilerinin analizi SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2. Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Deney Grubunun Ön test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka Ait Bulgular

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	ES
Negatif sıra	9 ^a	9.17	82.50			
Pozitif Sıra	31 ^b	23.79	737.50	-4.405	.000*	.680
Eşit	2 ^c					

(a: Son test<Ön test; b: Son test>Ön test; c: Son test=Ön test)

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($Z=-4.405$, $p=.000<.05$) görülmektedir. Etki değeri incelendiğinde (.680), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fark puanlarına ait sıra ortalaması ile toplamı dikkate alındığında, saptanan farkın pozitif sıraların lehine, bir başka ifade ile son test puanlarının lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla; deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının uygulama öncesine göre yapılandırmacı öğrenme inançları artmıştır. Geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: *Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka Ait Bulgular*

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	Öntest	43	92.95	12.28	42	-.067	.947
	Sontest	43	93.06	8.34			

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı bakımından ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($t_{(42)}=-.067$, $p=.947>.05$) görülmektedir. Buna göre; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inancı ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: *Geleneksel Öğrenme İnancı Bakımından Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka Ait Bulgular*

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	33.52	5.18	41	3.020	.004*	.182
	Sontest	42	29.45	7.29				
Kontrol	Öntest	43	33.67	5.54	42	-.441	.662	
	Sontest	43	34.05	3.70				

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun geleneksel öğrenme inancı bakımından ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t_{(41)}=3.020$, $p=.004<.05$) bulunmuştur. Eta kare değeri incelendiğinde (.182), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında bir düşüşün olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunun geleneksel öğrenme inancı bakımından ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($t_{(42)}=-.441$, $p=.662>.05$) bulunmamıştır. Dolayısıyla; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme inancı son test puanları bakımından deney grubunda bulunan öğretmen adayları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Yapılandırmacı Öğrenme İnancı Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Son Test Puanları Arasındaki Farka Ait Bulgular

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	101.55	9.64	83	4.338	.000*	.185
Kontrol	43	93.06	8.34				

Tablo 8 incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme inancı son test puanları bakımında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t_{(83)}=4.338$, $p=.000<.05$) belirlenmiştir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.185), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı öğrenme inançlarının uygulama sonrasında daha yüksek olduğu görülmektedir. Geleneksel öğrenme inancı son test puanları bakımından deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Geleneksel Öğrenme İnancı Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğretmen Adaylarının Son Test Puanlarının Arasındaki Farka Ait Bulgular

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	29.45	7.29	83	-3.675	.000*	.140
Kontrol	43	34.05	3.70				

Tablo 9 incelendiğinde, geleneksel öğrenme inancı son test puanları açısından deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t_{(83)}=-3.675$, $p=.000<.05$) görülmektedir. Eta kare değeri incelendiğinde (.140), anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara dikkat edildiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının deney grubundaki öğretmen adaylarına göre geleneksel öğrenme inancı son test puanları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç ön test ile son test puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğretmen Adaylarının Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka Ait Bulgular

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	73.38	10.64	41	-2.127	.039*	.099
	Sontest	42	79.02	13.44				
Kontrol	Öntest	43	70.23	7.33	42	.151	.881	
	Sontest	43	69.95	10.03				

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç bakımından ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu ($t_{(41)}=-2.127$, $p=.039<.05$) görülmektedir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.099), anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, deney grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları uygulama öncesine göre artmıştır. Buna karşın kontrol grubunun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark ($t_{(42)}=.151$, $p=.881>.05$) tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarında uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adayları ile kontrol grubundaki öğretmen adayları arasında katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç son test puanları bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarında bulunan Öğretmen Adaylarının Son Test Puanlarının Arasındaki Farka Ait Bulgular

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	42	79.02	13.44	83	3.531	.001	.131
Kontrol	43	69.95	10.03				

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t_{(83)}=-2.127$, $p=.001<.05$) görülmektedir. Eta kare değeri dikkate alındığında (.131), anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar bakımından son test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuç ve tartışmaları araştırmanın sorularına göre sıralanarak sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inancı ön test ile son test puanlarının son test lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle deney grubunun yapılandırmacı öğrenme inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir artış gerçekleşmiştir. Etki değerine göre anlamlı farkın yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Ayrıca deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inancı ön test ile son test

puanları arasında ön test puanları lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle; deney grubunun geleneksel öğrenme inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir düşüş yaşanmıştır. Eta kare değerine göre bu anlamlı fark yüksek düzeydedir. Ancak kontrol grubunun geleneksel öğrenme inancı ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna ait bulgura göre, deney grubunun ve kontrol grubunun yapılandırmacı öğrenme inancı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Eta kare değerine göre anlamlı fark yüksek düzeydedir. Bununla birlikte deney ile kontrol gruplarını geleneksel öğrenme inancı son test puanları arasında kontrol grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eta kare değerine göre bu anlamlı fark yüksek düzeydedir. Birinci ve ikinci alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının gelişmesine katkı sağladığı ve geleneksel öğrenme inançlarının düşmesi yönünde etki yaptığı söylenebilir. Buna karşın bilimsel araştırma yöntemleri dersinde geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin inançları üzerinde bireysel deneyimleri ile öğrencilik yıllarındaki edinilen deneyimler etkili olmaktadır (Yalaza Atay, 2003, s.43). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik inançlarının biçimlenmesinde eğitim-öğretim uygulamaları etkilidir (Deryakulu, 2006, s.281). Bundan dolayı deney grubundaki öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının gelişiminde, bu gruptaki yapılandırmacı yaklaşıma dayanan otantik değerlendirme (King, 2000, s.152; Mintah, 2003, s.162) ile ilgili uygulamaların etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü oluşturmacı (yapılandırmacı) yaklaşıma göre yapılan derslerde öğrencilerin farklı materyal ve etkinlikler oluşturmaları, onların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda çok yönlü gelişimler göstermelerini sağlayabilmektedir (Yanpar, 2005, s.521). Ayrıca oluşturmacı öğrenme ortamlarında yapılandırılan bilgiler, öğrencinin var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni karşılaşacağı durumlarda uygun davranışlar ve yapılandırmalar için zengin bilgi ve deneyim kaynağı olup, bu da öğrencinin yeni durumlar için motivasyonunu ve öğrenmeye karşı olumlu tutumunu arttırmaktadır (Duman, 2008, s.73). Kontrol grubunda geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulanmasına karşın bu grupta bulunan öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme inançlarında anlamlı bir artışın olmaması, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara alışkın olmaları ve diğer derslerin de genelde buna dayalı olarak yapılması onların geleneksel öğrenme inançlarında anlamlı bir değişimin olmamasına neden olmuş olabilir. Tynjälä (1999) ve Duru (2006) yaptıkları çalışmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulgular elde etmiştir. Tynjälä (1999) yaptığı çalışmada yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğunun; çalışılan konuyla ilgili kavrayışlarının değişimini, epistemolojik düalizmden bilgiyi daha göreceli görme bakış açısına doğru hareketi vurguladıklarını belirlemiştir. Duru (2006) ise yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının geleneksel inançlarının azalmasında etkili olduğu, geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğretime-öğrenme ile ilgili inançlarına herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Ayrıca Bay, Karakaya ve Yeşilyurt (2010) “öğretmenlik mesleğine giriş” dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturarak öğretmen adaylarının otantik görevleri gerçekleştirmeleri sağladıkları öğrenme sürecinin sonunda; öğrenenlerin bu öğrenme süreci sonucunda hayata bakış açılarının değiştiğini, olaylara farklı (çok yönlü) açılardan bakabilme özelliklerinin geliştiğini, okulun hayatın kendisi olması gerektiğini öğrendikleri ve olaylara indeterminist bakış açısından bakmaya başladıklarını ifade ettiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ait bulgulara göre, deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç ön test ile son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle; deney grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inancında uygulama öncesine göre anlamlı bir artış yaşanmıştır. Eta kare değerine göre anlamlı farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye

yönelik inanç ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Başka bir deyişle; kontrol grubunun katılımcı değerlendirmeye yönelik inancında uygulama öncesine göre önemli bir değişim olmamıştır. Araştırmanın dördüncü sorusuna ait bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğretmen adayları ile kontrol grubunda bulunan öğretmen adayları arasından katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç son test puanları bakımından deney grubundaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Eta kare değeri dikkate alındığında anlamlı farkın orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü ve dördüncü alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Buna karşın geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin üniversite eğitiminde geçirdikleri deneyimler inançlarını etkiler (Yalaza Atay, 2003, s.43). Ayrıca öğretmen adaylarının doğrudan edindikleri yaşantıların onların eğitim süreçleri ile ilgili temel inançlarını etkilediği söylenebilir (Duru, 2014, s.16). Dolayısıyla elde edilen bu sonucun nedeni deney grubundaki öğretmen adaylarının öz, akran, grup değerlendirme ve sınıf içindeki tartışmalar yoluyla değerlendirme sürecine katılmaları ve bu deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını olumlu yönde etkilemesi olabilir. Kinay ve Bağçeci (2015) tarafından yapılan çalışmada da otantik değerlendirme yaklaşımının uygulandığı öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde; süreçten memnuniyeti, paylaşma, mutluluk, istekli olma, rahatlatma, arkadaşlarını güven gibi duyguları hissettiklerini belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine katılmalarından dolayı yaşamaları muhtemel bu tür olumlu duygular da onların katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde, değerlendirme sürecine katılmaları sağlanarak katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları geliştirilmelidir.
2. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı inanca sahip olarak yetiştirilmeleri isteniyorsa, öğretmen adayları bunu temele alan yöntem ve değerlendirme sistemleri ile yetiştirilmelidirler. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme inançlarının geliştirilmesi için otantik değerlendirme yaklaşımı kullanılabilir.
3. Bu araştırma sadece bilimsel araştırma yöntemleri dersi ve sınıf öğretmeni adayları ile sınırlı tutulmuştur. Bu araştırmadaki değişkenler ele alınarak farklı dersler ve branştaki öğretmen adayları için deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisi olabilecek yöntemler için yeni deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aitken, N. & Pungur, L. (2004). Literature Synopsis: Authentic Assessment. [http://education.alberta.ca/media/6412562/literature_synopsis_authentic_assesment_2004p_df\(14.09.2013\).](http://education.alberta.ca/media/6412562/literature_synopsis_authentic_assesment_2004p_df(14.09.2013).)
- Akbulut. Y. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Başol Göçmen, G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır? XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bay, E., Karakya, Ş. ve Yeşilyurt, A. (2010). Öğrenme ve Değişim (Kendini Değerlendirme Çalışması). Sosyal Bilimler Dergisi, III (1): 2-16.

- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Özyurt, M., Kuzu, S., Kahramanoğlu, R. ve Yiğit, C. (2012). Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 1008-1030.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S. ve Özyurt, M. (2014). An Investigation of Teachers' Beliefs about Learning. *Croatian Journal of Education*, 3 (16): 55-90.
- Bayder S. C. ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin Matematiğin Doğası ve Öğretimi İle İlgili İnançlarının Matematik Eğitimindeki Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 62-66.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (Oğuzkan A. F. Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boz, Y., Aydemir, M. ve Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *İlköğretim Online*, 10 (3): 1191-1201.
- Brew, C. & Riley, P. (2011). Measuring Student Support for Participative Assessment and Related Strategies: Development and Testing of the Beliefs about Participative Assessment Instrument (BAPAI). *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4): 33-52.
- Brown, D. F. & Rose, T. J. (1995). Self-Reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning And Obstacles To Implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1): 20–29. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1995.10463227#.UrAIIIPRdXAA> (17.12.2013).
- Büyüköztürk. Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA, Houghton Mifflin Company.
- Can, B. ve Arabacıoğlu S. (2009). The Observation of The Teacher Candidates' Epistemological Beliefs According to Some Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 2799–2803.
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1): 1-13.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20: 817-831.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative Data Analysis in Education: A Critical Introduction Using SPSS*. Routledge, USA .
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non Statisticians: A Step-by-Step Approach*. John Wiley & Sons, Inc., New Jersey. <http://books.google.com.tr/books?id=T3qOqdpSz6YC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>. (03.05.2014).
- Çepni, S. (2012). Performansların Değerlendirilmesi, Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (233-291). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar, Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (261-289). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eurasian journal of Educational Research*, 18: 57-70.
- Dilmaç, S. (2012). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Duman, B. (2008). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 15-28.
- Eren, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan-Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eren, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışlarına İlişkin Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4): 427-439.
- Fer, S. (2011). Öğretim Tasarımı (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 135-145.
- Gültekin, M. (2002). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi Kapsamında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2): 49-65.
- Han, B. ve Kinay, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik inançlarının İncelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekin, Antalya.
- İlhan, M. Çetin, B. ve Bars, M. (2013). Katılımcı değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin (KDYİÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of European Education JEE*, 3 (2): 17-35.
- İlhan, M., Çetin, M. ve Kinay, İ. (2015). Standart Testlere Yönelik İnanç Ölçeği'nin (STYİÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), 161-189.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27: 65-90.
- Kaleci, F. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4): 23-32.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3 (2): 39-44.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). Online Öğretimde Program Geliştirme. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine

Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kinay, İ. ve Bağçeci, B. (2015). Otantik Değerlendirme Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Uygulama ve Teori (Journal of Education and Humanities: Theory and Practice). 6 (12), 67-80.
- King, R. M. (2000). Portfolio Development: Using Authentic Learning Assignments in Psychology Courses. North American Journal of Psychology, 2 (1): 151-166.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M. ve Önen, A. S (2012, Haziran). Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf (02.05.2014).
- Koçyiğit, S. (2011). Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Luft, J. A. & Roehrig, G.H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. Electronic Journal of Science Education, 11 (2): 38-63.
- Magge R. G. & Jones, B. D. (2012). An Instrument to Assess Beliefs About Standardized Testing: Measuring the Influence of Epistemology on the Endorsement of Standardized Testing. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 12: 71-82.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. International Journal of Environmental & Science Education, 4(1): 25-48.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use And Perceived Impact of Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. Measurement in Physical Education Exercise Science, 7(3): 161-174
- Moorcroft, T. A., Desmarais, K. H., Hogan, K. & Berkowitz, A. R. (2000). Authentic Assessment in the Informal Setting: How It Can Work for You. The Journal of Environmental Education, 31(3): 20-24.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. Journal of Curriculum Studies, 19: 317-328.
- Önen, A. S. (2012). Effects of Educational Beliefs on Attitudes Towards Using Computer Technologies. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 43: 353-361.
- Öztuna Kaplan, A. ve Macaroğlu Akgül, E. (2009). Prospective Elementary Science Teachers' Epistemological Beliefs. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1 (1): 2529-2533.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher Beliefs And Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review Of Educational Research, 62(3): 307-332.
- Pallant, J. (2005). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows. Australian Copyright, Australia.
- Paul, A. (2011). Authentic Assessment-Literature Review. http://amandauoit.weebly.com/uploads/8/5/2/5/8525764/authentic_assessment_literature_review_-_amanda_paul_100264782.pdf (24.10.2013).

Kinay and Bağgeci - The Examination of Influence of Authentic Assessment Approach on Prospective Teachers' Beliefs Towards Learning and Participative Assessment

Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V. & Tondeur, J. (2009). Investigating Teachers' Educational Beliefs In Chinese Primary Schools: Socioeconomic And Geographical Perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (4): 363-377.

Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 551-562.

Svinicki, M. D. (2004). Authentic Assessment: Testing in Reality. *New Directions for Teaching and Learning*, (100): 23-29.

Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28 (2), 394-407.

Tsai, C. C. (2002). Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. *International Journal of Science Education*, 24(8): 771-783.

Tynjälä, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between A Constructivist and A Traditional Learning Environment in University. *International Journal of Educational Research*, 31(5): 357- 442.

Woolley, S. L., Benjamin, W. J. J. & Woolley, A. W. (2004). Construct Validity of A Self-Report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (2): 319-331.

Yalaza Atay, D. (2003). Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü. Ankara: Nobel Yayın.

Yanpar, T. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2):513-526.

Zheng, H. (2009). Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4 (1): 73-81.