



## Investigation of Pre-service Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards In-Class Assessment in Terms of Some Variables

Rahime Şentürk

Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Türkiye

### Research Article

#### History

Received: 25/01/2023

Accepted: 19/07/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

The aim of this research was to examine the self-efficacy perceptions of Turkish pre-service teachers with regard to in-class assessment and to reveal the stages that need education on the subject. For this purpose, data were collected through a five-point Likert-type scale consisting of 38 items under five dimensions: 'deciding on the evaluation method', 'creating a measurement tool', 'process evaluation', 'evaluation with grades' and 'result evaluation'. The participants of the study consisted of 135 Turkish pre-service teachers who continued their undergraduate education in the 3rd and 4th grades. In the study, data were collected through the 'In-class assessment self-efficacy perception scale'. Descriptive statistics were used in the analysis of the data and the data were evaluated through statistical analysis. According to the results, when the opinions of the pre-service teachers regarding the evaluation sub-dimensions were examined, it was found that the self-efficacy perceptions with regard to the criteria in the dimension of creating a measurement tool were lower than self-efficacy perceptions with regard to the other sub-dimensions. When the pre-service teachers' in-class assessment self-efficacy perceptions were examined with regard to the gender variable, it was seen that their choices regarding the assessment and evaluation stages did not show a significant difference. However, a statistical difference was found between the sub-dimensions of the evaluation process of the 3rd and 4th grade pre-service teachers. It was determined that the effect size of this difference between the groups was highest in the measurement tool creation sub-dimension, while the least influencing sub-dimension was in the outcome evaluation. The field-specific application-based structuring of the assessment and evaluation course content can strengthen pre-service teachers' self-efficacy perceptions about the subject.

**Keywords:** Measurement and evaluation, self-efficacy, assessment literacy, pre-service teachers.

## Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

#### Süreç

Geliş: 25/01/2023

Kabul: 19/07/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirmeye yönelik özyeterlilik algılarını incelemek ve konuyla ilgili eğitime gereksinim duyulan aşamaları ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik veriler 'değerlendirme yöntemine karar verme', 'ölçme aracı oluşturma', 'süreç değerlendirme', 'not ile değerlendirme' ve 'sonuç değerlendirme' olmak üzere beş boyut 38 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek ile toplanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını lisans düzeyindeki eğitimini 3. ve 4. sınıfta sürdüren 135 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler 'Sınıf içi değerlendirme özyeterlik algısı ölçeği' ile elde edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre yetkinlikleri araştırılmış, toplanan veriler istatistiksel olarak değerlendirilerek yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer alt boyutlara oranla ölçme aracı oluşturma boyutundaki ölçütlere yönelik özyeterlilik algılarının daha düşük olduğu belirtilebilir. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ölçme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin seçimlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bununla birlikte 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme süreci alt boyutları arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu farkın etki büyüklüğü en fazla ölçme aracı oluşturma alt boyutundayken, en az etki eden alt boyutun sonuç değerlendirmede olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin alana özgü uygulama temelli yapılandırılması öğretmen adaylarının konuyla ilgili özyeterlilik algılarını güçlendirebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme ve değerlendirme, özyeterlilik, değerlendirme okuryazarlığı, öğretmen adayları.

[rahime.senturk@omu.edu.tr](mailto:rahime.senturk@omu.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0003-3426-3629>

**How to Cite:** Şentürk, R. (2023). Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirmeye yönelik özyeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 12(4): 828-848.

## Giriş

Öğretim sürecini biçimlendiren yapı taşlarından biri ölçme ve değerlendirme aşamasıdır. Öğretim süreci öğretmen- öğrenci etkileşimine dayalı değerlendirmelerden oluşur. Ölçme ve değerlendirmenin iyi yönetilmesi sürecin yeterliğine, akıcı ve kalıcı olmasına; işlevsel öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlar. Değerlendirme, sürecin temel yapı taşı oluşturulan ölçmenin bir bileşenidir ve öğretmenin süreç boyu gözlemini kapsar (Borich, 2017). Öğretim süreci her iki aşamayı da planlı ve bütüncül olarak içermelidir. Ölçme ve değerlendirme açısından iyi yapılandırılmış bir öğretim süreci daha verimli ve sağlıklı ilerleyecektir.

Öğretim sürecinin her aşamasına uygun bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı güdülmesi amacıyla üniversitelerde öğretmen adaylarına çeşitli adlarla ders içerikleri (bilimsel araştırma yöntemleri, eğitimde araştırma ve etik, eğitimde ölçme ve değerlendirme vb.) sunulmaktadır. Bu dersleri alan öğretmen adaylarından mesleki hizmet dönemlerinde alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çeşitli araçlar tasarlama, planlama, yürütme, değerlendirme ve geribildirimde bulunma süreçlerini başarıyla tamamlamaları beklenir (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2012; Mertler, 2004). Belirtilen özellikleri karşılayan öğretmenler değerlendirme okuryazarı olarak nitelenebilir.

Değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin öğrenci başarısını, uyguladığı yöntemlerin geçerliğini ve öğretim programının uygunluğunu doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için gerekli olan değerlendirme aracını etik ve ölçme kurallarına uygun seçme/geliştirme, uygulama, puanlama, yönetme, bilgilendirme ve sonuçları yayınlama gibi süreçleri doğru yöntem becerisi olarak tanımlanabilir (Gürsoy, 2017). Özellikle Türkçe öğretiminde dil beceri alanları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ile dil bilgisi alanına ilişkin ölçme yöntem ve teknikleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Alana özgü değerlendirme yöntem ve tekniklerini amaca uygun tasarlama ve sürecin doğru aşamalarında kullanma belli bir bilgi birikimi ve öğretileri uygulama olanağı ile mümkündür (Alkharusi, 2009; Alkharusi, Kazem ve Al-Musawai, 2011; Bandalos, 2004; Fan, Wang ve Wang, 2011; Lukin, Bandalos ve Eckhout ve Mickelson, 2004; Maclellan, 2004; Nuzzacı, 2020; Otero, 2006; Ogan Bekiroğlu ve Suzuk 2014; Stiggins, 2002; Stiggins, 2004; Siegel ve Wissehr, 2011; Zhang ve Burry-Stock, 2003).

Alan içeriği haricinde öğretim sürecinin genel yapısı düşünüldüğünde bireysel farklılıklar, öğrenme güçlükleri, değerlendirme ortamı ve görevler, öğrenci sayısı, güdülenme düzeyi, olanak ve koşulların da ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen başat etkenler olduğu belirtilebilir (Alkharusi, 2010). Bu etkenlerin sınıf düzeyi, dil beceri alanı, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları gibi bileşenlerle bütüncül biçimde yönetilmesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda donanımlı olmasıyla olanaklıdır (Alkharusi, 2011; Beziat ve Coleman, 2015; Brookhart, 2011; Kayange ve Msiska,

2016; Kim, Choi, Han ve So, 2012; Levy- Vered ve Alhija, 2015; Lukin, Bandalos, Eckhout ve Mickelson, 2004; Lyon, 2011; Popham, 2006; Popham, 2009; Tierney, 2006). Ölçme ve değerlendirme araçlarının amaca uygun olarak seçilmesi ve davranış değişikliği için doğru ve yeterli düzeyde uygulanması öğretmenlerin konuya ilişkin yetkinliği ile ilgilidir.

Öğretmen konuya ve amaca uygun ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme uygulamalarını sağlıklı biçimde yürütebildiği sürece öğrencilerin dil gelişim düzeyine ilişkin objektif ve tutarlı sonuçlar elde eder. Aksi hâlde yapılan değerlendirmelerin geçerliği ve güvenilirliği öğretmeni doğru sonuçlara ulaştırmayacak, öğretim sürecinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir (Alkharusi, 2009; Popham, 2009). Bununla birlikte öğretimin niteliğini artırmada, kalıcı davranış değişikliği oluşturmada ve doğru, güvenilir sonuçlara ulaşmada öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin özyeterlik algısı oldukça önemlidir.

Özyeterlik algısı, belli bir işi başarıya ulaştırma konusunda bireyin kendine olan öz inancı olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede aşama ve uygulamalara ilişkin bilgi birikimlerinin yanı sıra bu bilgileri yürürlüğe koyma konusundaki özyeterlik algıları da performanslarında oldukça etkilidir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Alkharusi, 2010; Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2014; Avan, Akbaş ve Gülgün, 2019; Brown, 2009; Brown, 2011; Brown ve Gao, 2015; Chan, 2003; Levitt, 2002; Levy- Vered ve Alhija, 2015; Maba, 2017; McMillan, 2001; Moiiinvaziri, 2015; Muis ve Foy, 2010; Nuzzacı, 2020; Opre, 2015; Quilter ve Gallini, 2000; Zhang ve Burry- Stock, 2003). Özyeterlik algısı öğretmenin dil beceri alanına, hedef davranışa, süre, bireysel farklılık vb. etkenlere uygun ölçme aracı tasarlama, öğretimin belli aşamalarında yeterli düzeyde uygulama vb. performansında oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme konusunda özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin süreci ve zamanı daha etkili yönettikleri, karşılaşılan sorunları kolaylıkla çözdükleri ve daha verimli sonuçlara ulaştıkları görülmüştür (Alkharusi, 2009; Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey, 2004; Koh, 2011; Mertler, 2009; Pajares ve Schunk, 2002). Öte yandan konuyla ilgili kuramsal bilgi birikimlerinin yeterli düzeyde olmasına karşın uygulanma biçimlerine yönelik deneyime sahip olmayan öğretmen adayları mesleki hizmet dönemlerinde daha yetkin hissettikleri geleneksel ölçme yöntemlerine sıklıkla başvurmakta (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Siegel ve Wissehr, 2011) ve çoklu değerlendirme yerine belli başlı değerlendirme biçimlerini yinelemektedir.

Öğretimin temel amaçlarından biri; öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belli aralıklarla, uygun yöntem ve araçlarla objektif olarak değerlendirmek ve süreci yeniden yapılandırarak ilerlemektir. Bu aşamada uygulanan çoklu ölçme ve değerlendirme biçimleri ile öğrenciler çeşitli ölçütler odağında değerlendirilir. Böylece öğretmen öğrencilerin beceri gelişimlerine ilişkin en doğru kaniya ulaşır. Değerlendirme okuryazarlığında

yetkin olan öğretmen çeşitli ölçme araçlarından yararlanabilir ve öğrencilerin dil beceri gelişmelerine ilişkin düzey tespitini daha kapsamlı ve güvenilir biçimde yapabilir.

Alanyazında yapılan çalışma sonuçlarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin uygulamalarda soru hazırlama, değerlendirme yöntemine karar verme, çoklu değerlendirme, öğrenim düzeyi ve bireysel farklılığı gözetme, değerlendirme sonuçlarından yararlanma vb. konularda güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Alkharusi, 2011; Arter, 2001; Baş ve Beyhan, 2016; Beziat ve Coleman, 2015; Fan, Wang ve Wang, 2011; Koh, 2011; La Marca, 2006; McMillan ve Lawson, 2001; Özdemir, 2009; Popham, 2009; Stiggins, 2002; Stiggins, 2006; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Quilter ve Gallini, 2000; Zhang ve Burry- Stock, 2003). Öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları incelendiğinde günümüzdeki uygulamaların çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle devam ettiği belirtilmiştir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2012; Alsarimi, 2000; Çakan, 2004; Feldman, Alibrandi ve Kropf, 1998; Greenstein, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karatay ve Dilekçi, 2019; Nuzzacı, 2020; Siegel ve Wissehr, 2011). Bu durumun temel nedeni öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin okuryazarlık düzeylerinin ve özyeterlik algılarının düşük olmasıdır. Alanına özgü ölçme ve değerlendirme okuryazarlığında yetkin olan öğretmenler; süreci planlama, ön değerlendirme yapma, dil beceri alanlarına ve amaca uygun çoklu değerlendirme biçimlerini uygulama ve elde edilen sonuçlarla süreci yeniden yapılandırma aşamalarını kolaylıkla, bilinçli ve sağlıklı biçimde yürütürler, konuyla ilgili özyeterlik algıları da oldukça yüksektir. Bu nedenle öğretmen adaylarına mesleki hizmet dönemi öncesinde verilen ölçme ve değerlendirme lisans ders içeriğinde konuya ilişkin farkındalık kazandırmak süregelen durumun değişmesine katkı sağlayabilir (Wang, Kao ve Lin, 2010). Öğretmen adaylarının dil beceri alanlarına ilişkin çeşitli türde değerlendirme biçimlerinde yetkinlik kazanmaları alana özgü ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin yürütülmesiyle mümkündür.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmen adaylarının yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli alanlarda öğrenime devam eden öğretmen adaylarının mesleki hizmet dönemi öncesinde yöntem seçme ve çeşitli türde ölçme aracı oluşturma konularında özyeterlik algılarının düşük olduğu belirtilmiştir (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2012; Campbell ve Evans, 2000; Mertler, 2003; Mertler, 2004; Mertler, 2009; Volante ve Fazio, 2007; Wang, Wang ve Huang, 2008). Yükseköğretim kurumlarında okutulmaya devam edilen 3. sınıf ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin teoride kalması ve alana özgü uygulamalarla yapılandırılmaması öğretmen adaylarının mesleki hizmet döneminde amaca uygun ölçme aracı oluşturma ve değerlendirme sürecini yönetme gibi konularda özyeterlik algılarının düşük olmasına neden olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme derslerinin kuramsal bilgi olarak sunulmakta, alana özgü

bir içerikle sunulmamakta ve okullarda uygulamaya dönük işlevselliğe olanak tanımamaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları mesleki hizmet dönemlerinde kullanmaları gereken çeşitli ölçme ve değerlendirme araç/yöntemleri uygulamadan öğrenime devam etmekte, hizmet dönemlerinde ise beceri gelişimini gözlemleme, öğrenci performansını yönlendirme vb. konularda özyeterlik sorunu yaşamaktadırlar (DeLuca ve Bellara, 2013; La Marca, 2006; Siegel ve Wissehr, 2011; Wolfe, Viger, Jarvinen ve Linksman, 2007). Bu durum öğretmen adaylarını mesleki hizmet dönemlerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme araç/yöntemlerine sevk etmiştir. Örneğin, günümüzde dinleme becerisine ilişkin ya da konuşma becerisine yönelik her bir öğrenci için beceri gelişim dosyası oluşturarak, gözlem yapan öğretmen sayısı oldukça azdır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında okutulmakta olan ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin alana özgü uygulamalarla yeniden yapılandırılması, öğretmen adaylarına değerlendirme okuryazarlık eğitimi verilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada ölçme ve değerlendirme ders içeriğinin ileriye dönük daha verimli olabilmesi için öğretmen adaylarının özellikle hangi ölçme ve değerlendirme aşamalarında gelişime gereksinim duydukları konusuna açıklık getirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirmeye yönelik özyeterlilik algılarını incelemektir. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının *sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algıları* nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının *sınıf içi değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlilik algıları* nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algıları *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algıları *öğrenim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme *alt boyutlarına* ilişkin özyeterlilik algıları *öğrenim düzeyi ve cinsiyet* değişkenine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **Araştırmanın Sayıtları ve Varsayımlar**

Türkçe öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlilik algılarına ilişkin gerçekleştirilen bu araştırma şu sınırlıklara sahiptir.

1. Araştırmada kullanılan 'Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nde yer alan maddeleri Türkçe öğretmen adaylarının samimiyetle yanıtladıkları kabul edilecektir.
2. 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılacaktır.
3. Bu araştırmanın incelendiği alan dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanı ile sınırlıdır.

4. Araştırma sonuçları ölçekte yer alan ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin değerlendirme davranışlarıyla sınırlıdır.
5. Araştırmada katılımcılara bir bölgeden ulaşılmış olması ve örneklem sayısındaki sınırlılık göz önünde bulundurulmalıdır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerin istatistiksel çözümlenmeleriyle olgular arasındaki ilişkileri ortaya koyar. Bununla birlikte hipotezlerin doğruluk derecelerini, belli değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirtir ve grupların kıyaslanma durumlarına olanak tanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını, yönünü ve düzeyini sayısal olarak ifade etmeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2011). Bu araştırmada temel değişkenler olarak ele alınan değerlendirme sürecinin alt boyutlarına (değerlendirme yöntemine karar verme, ölçme aracını oluşturma, süreç değerlendirme, not ile değerlendirme, sonuç değerlendirme) ilişkin öğretmen adaylarının özyeterlik algıları incelenmiştir.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmaya, bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 135 öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin dersleri genellikle alan bilgisine yönelik temel dersler olduğu için ve bu derslerde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına çok fazla yer verilmediği için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Yükseköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme dersi genellikle 3. sınıf düzeyinde yürütüldüğü ve uygulamalarına 4. sınıf öğrenim düzeyinde devam edildiği için çalışmanın katılımcılarını iki sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyip, çalışmanın yapıldığı sırada öğrenimine devam eden 154 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma araştırmaya katılmayı kabul eden 135 öğretmen adayı ile tamamlanmıştır. Katılımcılara ölçekte yer alan maddeleri yanıtlamadan önce araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı, kapsamı, maddelerin yanıtlanma düzeyine ilişkin bilgi ölçek formu üzerinde sunulmuştur. Bununla birlikte yanıtlarının yalnızca bu çalışma için kullanılacağı, başkalarıyla paylaşılmayacağı vurgulanmıştır.

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı (Çizelge 1) incelendiğinde araştırmaya katılanların %48,1'inin 3. sınıf öğretmen adayı, %51,9'unun 4. sınıf öğretmen adayı olduğu; 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının %63,1'inin erkek, 4. sınıf öğretmen adaylarının ise %54,3'ünün kız olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Çeliker (2016) tarafından geliştirilmiş olan 'Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlilik Algısı Ölçeği' ile elde edilmiştir. Ölçek, beşli likert tipi olup, birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet ve öğrenim düzeyi ile ilgili bilgileri içermektedir. İkinci bölümü, "Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlilik"lerini belirlemeye yönelik 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sekiz boyuttan oluşmaktadır; 8 madde (5., 6., 7., 8., 9., 10., 11.,12.) soru hazırlamaya yönelik yeterli algısını; 6 madde (25., 26., 27., 28., 29., 30.) not vermeye yönelik yeterli algısını; 6 madde (17., 18., 19., 20., 21., 24.) değerlendirme yapmaya yönelik yeterli algısını; 4 madde (13., 14., 15., 16.) teste ilişkin analizler yapmaya yönelik yeterli algısını; 5 madde (31.,32., 33., 34., 35.) değerlendirme sonuçlarından faydalanmaya yönelik yeterli algısını; 4 madde (1.,2.,3.,4.) değerlendirme yöntemine karar vermeye yönelik yeterli algısını; 2 madde (22., 23.) süreç değerlendirmeye yönelik yeterli algısını ve 3 madde (36.,37.,38.) etik kurallara uymaya yönelik yeterli algısını değerlendirmektedir (Çeliker, 2016). Ölçeğin aslında yer alan maddelerde herhangi bir değişime gidilmeden ölçeğin benzer içeriğe sahip alt boyutları birleştirilerek alt boyut sayısı beşe indirgenmiştir. Alt boyutlara özgü madde sıralamasına ilişkin değişim Çizelge 3'te belirtilmiştir. Maddeler değerlendirme sürecinin alt boyutlarına (değerlendirme yöntemine karar verme, ölçme aracını oluşturma, süreç değerlendirme, not ile değerlendirme, sonuç değerlendirme) ilişkin yetkinlikleri ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 iken, en yüksek puan 190'dır. Puan artışı öğretmen adayının sınıf içi değerlendirme özyeterliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin aslında puanlama (5) "çok yeterliyim"den (1) "çok yetersizim"e doğru aşamalandırılırken, bu çalışmada puanlama düzeyleri her bir maddede belirtilen ölçme davranışının uygulanma sıklığını belirten (5) "her zaman"dan (1) "hiç"e doğru değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin, geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu ve ölçülmek istenen davranışlar açısından örneklemi ayırt ettikleri belirlenmiştir (Çeliker, 2016). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.95'tir. Ölçek, katılımcılara elektronik ortamda GoogleDocs\* aracılığıyla paylaşılmış ve maddeleri kendilerine en uygun yanıtı işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların bazı sosyodemografik özellikleri ve cinsiyetlerine göre dağılımı (n=135)

Sınıf	3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%
Kız	24	36.9	38	54.3	62	45.9
Erkek	41	63.1	32	63.1	73	54.1

Toplam	65	48.1	70	51.9	135	100.0
--------	----	------	----	------	-----	-------

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Çeliker (2016) tarafından geliştirilmiş olan 'Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlilik Algısı Ölçeği' ile elde edilmiştir. Ölçek, beşli likert tipi olup, birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet ve öğrenim düzeyi ile ilgili bilgileri içermektedir. İkinci bölümü, "Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlilik"lerini belirlemeye yönelik 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sekiz boyuttan oluşmaktadır; 8 madde (5., 6., 7., 8., 9., 10., 11.,12.) soru hazırlamaya yönelik yeterlik algısını; 6 madde (25., 26., 27., 28., 29., 30.) not vermeye yönelik yeterlik algısını; 6 madde (17., 18., 19., 20., 21., 24.) değerlendirme yapmaya yönelik yeterlik algısını; 4 madde (13., 14., 15., 16.) teste ilişkin analizler yapmaya yönelik yeterlik algısını; 5 madde (31.,32., 33., 34., 35.) değerlendirme sonuçlarından faydalanmaya yönelik yeterlik algısını; 4 madde (1.,2.,3.,4.) değerlendirme yöntemine karar vermeye yönelik yeterlik algısını; 2 madde (22., 23.) süreç değerlendirmeye yönelik yeterlik algısını ve 3 madde (36.,37.,38.) etik kurallara uymaya yönelik yeterlik algısını değerlendirmektedir (Çeliker, 2016). Ölçeğin aslında yer alan maddelerde herhangi bir değişime gidilmeden ölçeğin benzer içeriğe sahip alt boyutları birleştirilerek alt boyut sayısı beşe indirgenmiştir. Alt boyutlara özgü madde sıralamasına ilişkin değişim Çizelge 3'te belirtilmiştir. Maddeler değerlendirme sürecinin alt boyutlarına (değerlendirme yöntemine karar verme, ölçme aracını oluşturma, süreç değerlendirme, not ile değerlendirme, sonuç değerlendirme) ilişkin yetkinlikleri ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 iken, en yüksek puan 190'dır. Puan artışı öğretmen adayının sınıf içi değerlendirme özyeterliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin aslında puanlama (5) "çok yeterliyim"den (1) "çok yetersizim"e doğru aşamalandırılırken, bu çalışmada puanlama düzeyleri her bir maddede belirtilen ölçme davranışının uygulanma sıklığını belirten (5) "her zaman"dan (1) "hiç"e doğru değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin, geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu ve ölçülmek istenen davranışlar açısından örneklemi ayırt ettikleri belirlenmiştir (Çeliker, 2016). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.95'tir. Ölçek, katılımcılara elektronik ortamda GoogleDocs\* aracılığıyla paylaşılmış ve maddeleri kendilerine en uygun yanıtı işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir.

### Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri IBM SPSS Statistics 21.0 paket programında değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız

değişkenleri öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim düzeyi gibi sosyodemografik özellikleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme okuryazarlık durumlarını ortaya koyan özyeterlilik algılarına ilişkin almış oldukları puan ortalamalarıdır.

Veriler sürekli sayısal değişkenler ortalaması±standart sapma, kategorik değişkenler ise sayı (n) ve yüzde (%) olarak verilmiştir. Betimleyici istatistikler ve verilerin değişkenlere göre normalliği ayrı ayrı incelendikten sonra non-parametrik testler yapılmıştır. Çizelge 2'de değişkenlere ait normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Öte yandan Çelik (2011) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Çizelge 2 incelendiğinde katılımcı, öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim düzeyine ait dağılımların çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ve -1,5 aralığında olmadığı görülmektedir. Buna göre, verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle verilerin analizinde Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri, alt boyut karşılaştırmalarında ise MANOVA analizi uygulanmıştır (Çizelge 2).  $p < 0.05$  değeri %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.12.2022 tarih ve 11 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Öğretmen adayları tarafından belirtilen sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterlilik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 3 ve 4'te sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ilişkin özyeterlilik algıları incelendiğinde 'değerlendirme yöntemine karar verme' alt boyutunda yer alan ölçütlerden *sınıf içi değerlendirme için ders kitabından uygun sorular seçme* ölçütüne %54,1'inin 'genellikle'; *standart bir testin sınıf içi değerlendirme için uygunluğuna karar verme* ölçütüne %48,1'inin 'bazen'; *yapılan öğretime uygun değerlendirme yöntemine karar verme* ölçütüne ise %44,4'ünün 'nadiren' seçiminde bulunduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2. Değişkenlere göre sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algısı ölçeği puanlarının normallik testi sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Cinsiyet	.361	135	.000	.634	135	.000	-.165	2.003*
Öğrenim düzeyi	.350	135	.000	.636	135	.000	-.075	-2.025*

a: Lilliefors Significance Correction

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlik algıları dağılımları (n=135)

	Davranışlar	Hiç		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Değerlendirme yöntemine karar verme	1 Öğretimin etkililiğine karar vermek amacıyla uygun değerlendirme yöntemini seçme	-	-	4	3.0	51	37.8	71	52.6	9	6.7
	2 Dersin amaçlarına uygun değerlendirme yöntemi seçme	-	-	49	36.3	58	43.0	27	20.0	1	0.7
	3 Yapılan öğretime uygun değerlendirme yöntemine karar verme	-	-	60	44.4	63	46.7	12	8.9	-	-
	4 Standart bir testin sınıf-İçi değerlendirme için uygunluğuna karar verme	-	-	6	4.4	65	48.1	55	40.7	9	6.7
	5 Sınıf-İçi değerlendirme için ders kitabından uygun sorular seçme	-	-	2	1.5	15	11.1	73	54.1	45	33.3
	6 Dersin amaçlarına uygun sorular hazırlama	1	0.7	60	44.4	68	50.4	6	4.4	-	-
	7 Yazılı sınav hazırlama	19	14.1	44	32.6	11	8.1	48	35.6	13	9.6
Ölçme aracı oluşturma süreci	8 Çoktan seçmeli sorular hazırlama	21	15.6	35	25.9	59	43.7	20	14.8	-	-
	9 Eşleştirme soruları hazırlama	4	3.0	19	14.1	56	41.5	43	31.9	13	9.6
	10 Doğru/yanlış soruları hazırlama	-	-	-	-	47	34.8	59	43.7	29	21.5
	11 Boşluk doldurma soruları hazırlama	1	0.7	23	17.0	58	43.0	41	30.4	12	8.9
	12 Kısa cevaplı sorular hazırlama	5	3.7	38	28.1	57	42.2	34	25.2	1	0.7
	13 Hazırlanmış test maddelerinin madde analizlerini (madde zorluk ve ayırt edicilik indeksleri) yapma	117	86.7	17	12.6	1	0.7	-	-	-	-
	14 Madde analizi sonuçlarına göre testte gerekli düzeltmeleri yapma	128	94.8	7	5.2	-	-	-	-	-	-
Süreç değerlendirme	15 Hazırlanmış bir testin güvenilirlik/geçerlik analizlerini yapma	130	96.3	5	3.7	-	-	-	-	-	-
	16 Testin kapsam geçerliğini sağlama	60	44.4	58	43.0	17	12.6	-	-	-	-
	17 Sınav uygularken gerekli kurallara (zaman sınırı, ipucu vermeme) uyma	-	-	-	-	-	-	55	40.7	80	59.3
	18 Öğrencileri gözlem yaparak değerlendirme	-	-	-	-	5	3.7	57	42.2	73	54.1
	19 Öğrencilerin performanslarını değerlendirirken değerlendirme ölçeği kullanma	1	0.7	21	15.6	91	67.4	21	15.6	1	0.7
	20 Öğrencilerin sorulara verdikleri sözlü yanıtları değerlendirme	-	-	-	-	44	32.6	71	52.6	20	14.8
	21 Öğrencileri ders sırasında gözlemleyerek öğrenmeleri hakkında fikir edinme	-	-	-	-	5	3.7	72	53.3	58	43.0
	22 Öğrenmelerin değerlendirilmesinde kavram haritasından faydalanma	92	68.1	40	29.6	3	2.2	-	-	-	-
	23 Öğrencilerin gelişimine karar verirken portfolyolardan faydalanma	1	0.7	73	54.1	54	40.0	7	5.2	-	-
	24 Öğrencinin sınıf-İçi bireysel etkinliklerini değerlendirme	-	-	8	5.9	39	28.9	60	44.4	28	20.7
	38 Öğrencileri sınava hazırlarken, sınava yönelik öğretim yapmaktan kaçınma	60	44.4	75	55.6	-	-	-	-	-	-
25 Notların hesaplanmasında, sınav dışında ek puan getiren etkinlikleri dikkate alma	-	-	1	0.7	20	14.8	59	43.7	55	40.7	

	Davranışlar	Hiç		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Not ile değerlendirme	26 Not verirken öğrencinin yeteneğini dikkate alma	-	-	28	20.7	73	54.1	28	20.7	6	4.4
	27 Not verirken öğrencinin sınıf-içi davranışını göz önünde bulundurma	4	3.0	24	17.8	84	62.2	20	14.8	3	2.2
	28 Not verirken öğrencinin gösterdiği çabayı dikkate alma	-	-	8	5.9	89	65.9	34	25.2	4	3.0
	29 Not verirken öğrencinin devamsızlığını dikkate alma	87	64.4	38	28.1	10	7.4	-	-	-	-
	30 Not verirken öğrencinin sınıf içinde gösterdiği ilerlemeyi dikkate alma	-	-	-	-	14	10.4	76	56.3	45	33.3
	37 Not verirken öğrenci ile yaşanmış kişisel problemleri göz ardı etme	-	-	-	-	-	-	52	38.5	83	61.5
Sonuç değerlendirme	31 Değerlendirme sonuçlarını okulun gelişimi için kullanma	-	-	-	-	4	3.0	90	66.7	41	30.4
	32 Değerlendirme sonuçlarını sınıfın gelişimi için kullanma	-	-	-	-	3	2.2	85	63.0	47	34.8
	33 Değerlendirme sonuçlarını öğretimi planlamak için kullanma	-	-	-	-	69	51.1	52	38.5	14	10.4
	34 Öğretim programını geliştirirken değerlendirme sonucunu kullanma	-	-	2	1.5	89	65.9	44	32.6	-	-
	35 Öğrencinin seviyesini belirlemek için değerlendirme sonucundan yararlanma	-	-	-	-	-	-	71	52.6	64	47.4
	36 Öğrenci ile ilgili karar verirken (sınıf geçme / kalma, yerleştirme vb.) değerlendirme sonuçlarından faydalanma	-	-	-	-	-	-	50	37.0	85	63.0

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlik algıları dağılımları (devamı)

Öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer alt boyutlara oranla ölçme aracı oluşturma boyutundaki ölçütlere yönelik özyeterlik algılarının daha düşük olduğu belirtilebilir. Ölçme aracı oluşturma boyutunda yer alan *hazırlanmış bir testin güvenilirlik/geçerlik analizlerini yapma* ölçütüne %96,3 öğretmen adayının 'nadiren'; *madde analizi sonuçlarına göre testte gerekli düzeltmeleri yapma* ölçütünde %94,8'inin 'nadiren'; *hazırlanmış test maddelerinin madde analizlerini (madde zorluk ve ayırt edicilik indeksleri) yapma* ölçütünde %86,7'sinin 'nadiren' yönünde tercihte buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte *dersin amaçlarına uygun sorular hazırlama* ölçütüne yönelik öğretmen adaylarının yarısının 'bazen'; %44,4'ünün ise 'nadiren' yönünde tercihte bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla yetkin olduğu sınav biçimleri sırasıyla *doğru/yanlış soruları hazırlama*, *yazılı sınav ve boşluk doldurma soruları hazırlama*dir. Öğretmenlerin mesleki hizmet dönemlerinde en çok yararlandıkları yazılı sınav biçimi göz önünde bulundurulduğunda yazılı sınav sorusu hazırlamaya ilişkin daha çok 'genellikle' ve 'nadiren' yeterli algıya sahip olmaları yönündeki seçimleri bilgi birikimlerinin uygulamalarla geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Sınav türlerine ilişkin öğretmen adaylarının seçimleri incelendiğinde %43,7'si *doğru/yanlış soruları hazırlamada* 'genellikle' yönünde görüş belirtirken *yazılı sınav hazırlama* ölçütünde; %35,6'sı 'genellikle'; %32,6'sı ise 'nadiren' yönünde seçimde bulunmuştur. Diğer sınav

biçimlerinde ise *çoktan seçmeli soru hazırlamada* %43,7'sinin; *eşleştirme soruları hazırlamada* %41,5'inin; *kısa cevaplı sorular hazırlamada* %42,2'sinin 'bazen' seçiminde bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının '*süreç değerlendirme*' alt boyutunda belirtilen ölçütlere ilişkin özyeterlik algıları incelendiğinde daha çok gözlem yöntemini yeğledikleri; performans değerlendirmede genel yargıları göz önünde bulundurdıkları, dil beceri alanına yönelik ölçek kullanma konusunda yeterli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. *Öğrencilerin performanslarını değerlendirirken değerlendirme ölçeği kullanma* ölçütüne %67,4'ünün 'bazen'; %59,3'ünün *sınav uygularken gerekli kurallara (zaman sınırı, ipucu vermeme) uyma* ölçütüne 'her zaman'; %55,6'sının *öğrencileri sınava hazırlarken, sınava yönelik öğretim yapmaktan kaçınma* ölçütüne 'nadiren'; %68,1'inin *öğrenmelerin değerlendirilmesinde kavram haritasından faydalanma* ölçütüne 'hiç' yönünde seçimde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme sürecinde daha çok gözlem yönteminde özyeterlik algılarının yüksek olduğu; kavram haritası, portfolyo vb. araçların kullanımında ise özyeterlik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının '*not ile değerlendirme*' alt boyutunda belirtilen ölçütlere ilişkin öz yeterlik algıları incelendiğinde %56,3' ünün *not verirken öğrencinin sınıf içinde gösterdiği ilerlemeyi dikkate alma* ölçütüne; %43,7'sinin *notların hesaplanmasında sınav dışında ek puan getiren etkinlikleri dikkate alma* ölçütüne

'genellikle'; %54.1'inin *not verirken öğrencinin yeteneğini dikkate alma* ölçütüne, %62.2'sinin *not verirken öğrencinin sınıf içi davranışını göz önünde bulundurma* ölçütüne ve %65.9'unun *not verirken öğrencinin gösterdiği çabayı dikkate alma* ölçütüne 'bazen' yönünde seçimde buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencinin sınıf içi başarı, çaba, yetenek ve gelişimini not ile değerlendirme sürecine dâhil etmede özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının *sonuç değerlendirme* alt boyutuna ilişkin ölçütlere yönelik özyeterlik algıları incelendiğinde %66,7'sinin *değerlendirme sonuçlarını okulun gelişimi için kullanmada* 'genellikle'; %51,1'inin *değerlendirme sonuçlarını öğretimi planlamak için kullanmada* 'bazen'; %63'ünün *öğrenci ile ilgili karar verirken (sınıf geçme/kalma, yerleştirme vb.) değerlendirme sonuçlarından faydalanmada* 'her zaman' yönünde seçimde buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarını okulu geliştirmek ve öğrenci ile ilgili karar vermek için kullanma konularında özyeterlik algılarının yüksek olduğu ancak öğretimi planlama ve program oluşturma konularında özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim düzeyi değişkenine yönelik değerlendirme sürecine ilişkin özyeterlik algıları Çizelge 4'teki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, 3. sınıf ve 4. sınıf katılımcıların özyeterlik algıları açısından

anlamli bir fark olduğu görülmektedir ( $U=70.00$ ;  $p=.000$ ,  $p<.05$ ).

Değerlendirme alt boyut puan ortalamalarında 3. sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalaması  $28.32\pm 1.80$  ile süreç değerlendirme alt boyutu; 4. sınıf öğretmen adaylarında ise en yüksek puan ortalaması  $31.20\pm 1.97$  ile ölçme aracı oluşturma alt boyutunda olduğu saptanmıştır. En düşük değerlendirme alt boyut puan ortalamasının ise; 3. sınıf öğretmen adaylarının  $15.49\pm 1.43$ ; 4. sınıf öğretmen adaylarının  $18.04\pm 1.47$  puanı ile değerlendirme yöntemine karar verme alt boyutunda olduğu belirlenmiştir (Resim 1). 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme süreci alt boyutları arasında istatistiksel açıdan farklılık bulunmuştur ( $p<0.001$ ). Gruplar arasındaki bu farkın etki büyüklüğü en fazla ölçme aracı oluşturma alt boyutundayken (kısmi eta kare değeri=0.880), en az etki eden alt boyutun %13 etki büyüklüğü (0.013) ile sonuç değerlendirmede olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirme süreci alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algıları öğrenim düzeyi değişkenine yönelik incelendiğinde sonuç değerlendirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda  $p$  değeri anlamlı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme özyeterlilik algısı ölçeği puan ortalamalarının  $121.43\pm 9.02$  olduğu belirlenmiştir. Ölçek geçerlilik güvenirlik çalışmasında ölçek puanına göre değerlendirildiğinde orta düzeyde olduğu görülmektedir (Çeliker,2016).

Çizelge 4. Öğretmen adaylarının öğrenim düzeyi değişkenine göre özyeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

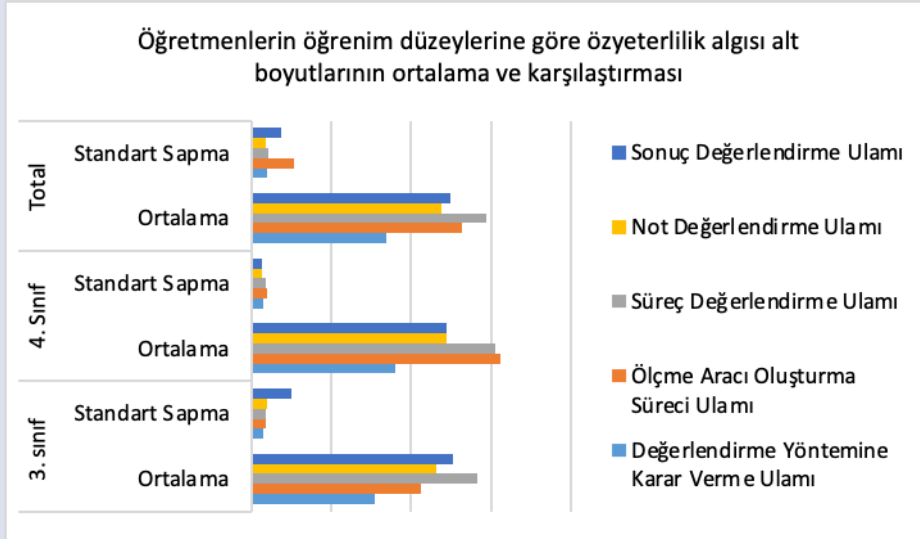
Öğrenim düzeyi	n	$\bar{X} \pm SD$	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
3. Sınıf	65	113.44±5.66	34.08	2215.00	70.00	.000
4. Sınıf	70	128.85±3.49	99.50	6965.00		
Toplam	135	121.43±9.02				

Çizelge 5. Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının ortalama ve karşılaştırması<sup>1</sup>

Değerlendirme Süreci Alt Boyutları/ Öğrenim Düzeyi	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	Kısmi eta kare*	p*
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Özyeterlik Algıları Toplam Puan Ortalamaları	113.44±5.66	128.85±3.49	121.43±9.02	.734	.000
Değerlendirme Yöntemine Karar Verme	15.49±1.43	18.04±1.47	16.81±1.93	.440	.000
Ölçme Aracı Oluşturma Süreci	21.23±1.72	31.20±1.97	26.40±5.33	.880	.000
Süreç Değerlendirme	28.32±1.80	30.60±1.79	29.50±2.12	.290	.000
Not ile Değerlendirme	23.08±1.94	24.50±1.33	23.81±1.79	.159	.000
Sonuç Değerlendirme	25.32±5.03	24.51±1.19	24.90±3.60	.013	.193

<sup>1</sup>Değer MANOVA analizi ile elde edilmiştir.





Resim 1. Öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlilik algılarının ortalama ve karşılaştırması grafiği

Çizelge 6. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu

Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm SD$	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Kız	62	122.09±9.39	70.59	4376.50	2102.500	.478
Erkek	73	120.87±8.71	65.80	4803.50		
<b>Toplam</b>	<b>135</b>	<b>121.43±9.02</b>				

Sonuç değerlendirmeye ilişkin ölçütlerde her iki öğrenim düzeyinin özyeterlilik algıları birbirine benzer biçimde diğer değerlendirme aşamalarına oranla yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte 3. sınıf öğretmen adaylarının daha çok süreç değerlendirmede 4. sınıf öğretmen adaylarının ise ölçme aracı oluşturmada özyeterlilik algılarının yüksek olması öğretmenlik uygulaması dersiyle birlikte artan deneyimlerin bir sonucu olarak görülebilir. Öte yandan her iki öğrenim düzeyinde de değerlendirme yöntemine karar verme konusunda güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Alana özgü ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin örnek olaylarla öğrenim düzeyi, konu, amaç, dil beceri alanı, ortam ve koşullar, bireysel farklılık vb. etkenler göz önünde bulundurularak uygulama odaklı gerçekleştirilmesi öğretmen adaylarının bu konudaki özyeterlilik algılarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Çizelge 6'daki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında, kız ve erkek katılımcıların özyeterlilik algı düzeyleri yönünden anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $U=2102.500$ ;  $p=.478$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde seçimlerinin ölçme ve değerlendirme

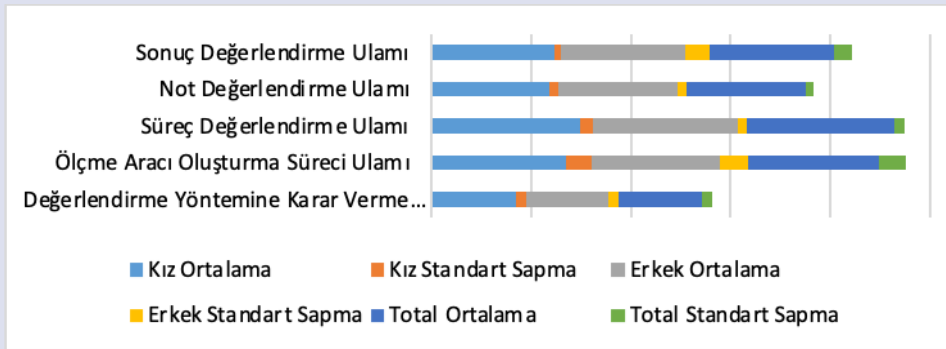
aşamalarında anlamlı olmadığı görülmüştür. Ulaşılan sonuçlarda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarına ilişkin yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği, özyeterlilik algılarının her aşamada farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlilik algıları cinsiyet ve öğrenim düzeyi birlikteyken süreç değerlendirme ve not ile değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, diğer alt ulamlarda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dolayısıyla 3. ve 4. sınıf kız ve erkek öğretmen adaylarının süreç değerlendirme ve not ile değerlendirme ölçütlerine ilişkin özyeterlilik algılarının benzerlik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir önceki araştırma sorusunda süreç değerlendirmeye ilişkin ölçütlerde öğretmen adaylarının daha çok gözlem yöntemiyle değerlendirmede özyeterlilik algıları yüksek bulunmuştur. Ancak öğrencilerin başarımlarını belirlemede değerlendirme ölçeği kullanma, kavram haritaları, portfolyo vb. araçlardan yararlanma gibi ölçütlerde özyeterlilik algılarının düşük olması; öğretmenlerin değerlendirmelerini çeşitli yöntemlerden yararlanmaksızın genel gözlem kanılarıyla gerçekleştirdikleri sonucunu doğurmaktadır.

Çizelge 7. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının ortalama ve karşılaştırması<sup>2</sup>

Değerlendirme Süreci Alt Boyutları/ Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam	Kısmi eta kare*	p*
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Özyeterlik Algıları Toplam Puan Ortalamaları	122.09±9.39	120.87±8.71	121.43±9.02	.005	.436
Değerlendirme Yöntemine Karar Verme	16.98±1.89	16.67±1.97	16.81±1.93	.007	.350
Ölçme Aracı Oluşturma Süreci	26.94±5.09	25.95±5.52	26.40±5.33	.009	.284
Süreç Değerlendirme	29.89±2.36	29.18±1.84	29.50±2.12	.028	.052
Not Değerlendirme	23.61±1.84	23.99±1.74	23.81±1.79	.011	.229
Sonuç Değerlendirme	24.68±1.26	25.10±4.76	24.90±3.60	.003	.503

<sup>2</sup>Değer MANOVA analizi ile elde edilmiştir.

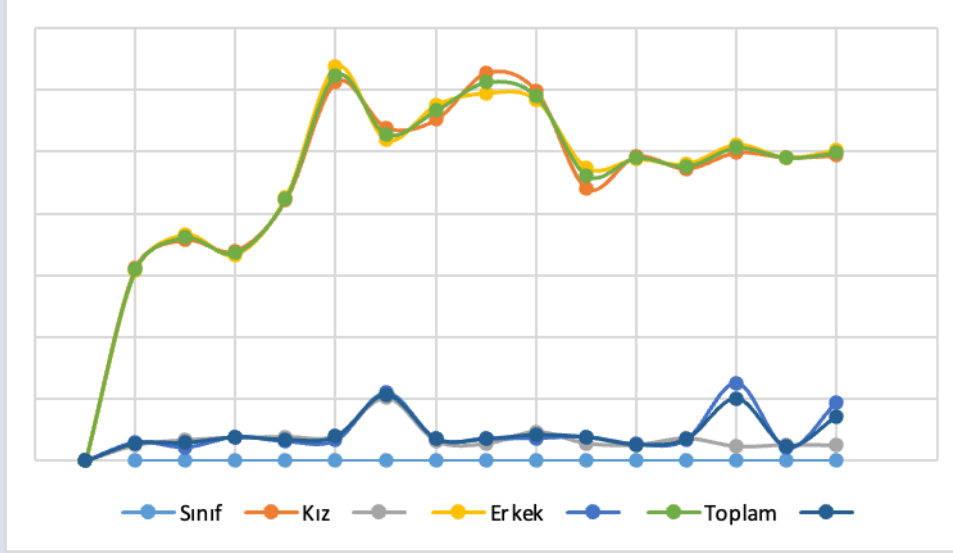


Resim 2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının ortalama ve karşılaştırması grafiği

Çizelge 8. Öğretmen adaylarının cinsiyete ve öğrenim düzeyine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının ortalama ve karşılaştırması<sup>3</sup>

Değerlendirme Süreci Alt Boyutları	Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam	Kısmi eta kare*	p*
	Sınıf Düzeyi	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Değerlendirme Yöntemine Karar Verme	3. Sınıf	15.63±1.28	15.41±1.52	15.49±1.43	.012	.205
	4. Sınıf	17.84±1.70	18.28±1.11	18.04±1.47		
	Toplam	16.98±1.89	16.67±1.97	16.81±1.93		
Ölçme Aracı Oluşturma Süreci Ulamı	3. Sınıf	21.08±1.95	21.32±1.59	21.23±1.72	.019	.115
	4. Sınıf	30.63±2.03	31.88±1.68	31.20±1.97		
	Toplam	26.94±5.09	25.95±5.52	26.40±5.33		
Süreç Değerlendirme Ulamı	3. Sınıf	27.58±1.61	28.76±1.77	28.32±1.80	.149	.000
	4. Sınıf	31.34±1.40	29.72±1.82	30.60±1.79		
	Total	29.89±2.36	29.18±1.84	29.50±2.12		
Not Değerlendirme Ulamı	3. Sınıf	22.04±1.43	23.68±1.95	23.08±1.94	.081	.001
	4. Sınıf	24.61±1.31	24.38±1.36	24.50±1.33		
	Toplam	23.61±1.84	23.99±1.74	23.81±1.79		
Sonuç Değerlendirme Ulamı	3. Sınıf	24.92±1.18	25.56±6.29	25.32±5.03	.002	.598
	4. Sınıf	24.53±1.31	24.50±1.05	24.51±1.19		
	Toplam	24.68±1.26	25.10±4.76	24.90±3.60		

<sup>3</sup>Değer MANOVA analizi ile elde edilmiştir.



Resim 3. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının ortalama ve karşılaştırması grafiği

Çizelge 8'e göre öğretmen adaylarının öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre özyeterlik algıları incelendiğinde bir diğer değerlendirme biçimi olan not ile değerlendirme boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının not ile değerlendirme sürecine öğrencinin sınıf içi başarısını, çaba ve yeteneklerini, gelişim düzeyini dâhil etme konularında özyeterlik algıları yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak süreç değerlendirmede ortaya çıkan sonuçlara göre değerlendirmenin daha çok araç kullanılmadan, tek tip biçimde gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmesi, elde edilen sonucun geçerlik ve güvenilirliği konusunda soru işareti oluşturmaktadır. Bu nedenle yükseköğretimdeki alana özgü yapılandırılmış ölçme ve değerlendirme derslerinde sürecin belli aşamalarında nitelikli, tutarlı, geçerli ve güvenilir sonuca ulaştıran çeşitli ölçme araçlarının nasıl tasarlanabileceği ve uygulanabileceği konularında etkinliklere, deneyimlere yer verilmesi oldukça önemlidir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin başlangıç, süreç ve sonuç olmak üzere her aşamasını biçimlendiren temel alandır. Sürecin tasarlanması, yönetilmesi ve gelişimin değerlendirilmesinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanır. Süreci yapılandıran, görevleri girdi ve çıktıya göre uyarlayan, her aşamayı bağlantılı biçimde yürüten rehber durumundaki öğretmenin bu alanda donanımlı ve yetkin olması beklenir. Öğretmenlerin sürecin sağlıklı ilerlemesi için amaca ve dil beceri alanlarına uygun, geçerli ve güvenilir, kullanışlı, yararlı, doğru ve yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanmaları gerekir.

Bununla birlikte öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yetkinliği öğrencilerin beceri

gelişimi ile derse olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarını da önemli ölçüde etkiler. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili gelişimlerini tamamlamaları ve süreci deneyimlemeleri için lisans düzeyinde ders içeriklerine yer verilir. Ancak ders içeriklerinin alana özgü yapılandırılmaması ve kuramsal bilgilerle sınırlı kalması mesleki hizmet dönemlerinde birtakım sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır (Alkharusi, 2011). Yükseköğretimde çözüm getirilmeyen bu sorunların mesleki hizmet döneminde giderilmiş olmasını beklemek olanaksızdır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarının daha çok hangi noktalarında yeterli hissetmedikleri belirlenmiş ve yükseköğretimdeki ders içeriğinin bu yönde yeniden düzenlenmesi adına önerilerde bulunulmuştur. *Sınıf İçi Değerlendirme Özyeterlik Algı Ölçeği* ile elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin amaçlarına ve öğretime uygun değerlendirme yöntemine karar verme, bir testin uygunluğuna karar verme konularında 'bazen' ve 'nadiren' seçimleriyle özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının %54,1'inin ders kitaplarından uygun sorular seçme ölçütüne 'genellikle' seçiminde bulunmaları bu konuda yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer sonuçlara ulaşılan bir çalışmada Mertler (2004) öğretmen adaylarının uygun değerlendirme yöntemlerini seçme ve geliştirme, değerlendirme sonuçlarını yönetme, puanlama, yorumlama, amaca hizmet etmeyen değerlendirme uygulamalarını tanıma konularında daha düşük değerlendirme okuryazarlığı gösterdiklerini belirtmiştir.

Öte yandan öğretmen adaylarının ölçme aracı oluşturma konusunda özyeterlik algılarının oldukça düşük olduğu sonuca ulaşılmıştır. Hazırlanmış bir testin güvenilirlik/geçerlik analizlerini yapma, madde analizi sonuçlarına göre testte gerekli düzeltmeleri yapma, hazırlanmış test maddelerinin madde analizlerini (madde

zorluk ve ayırt edicilik indeksleri) yapma ölçütlerine ilişkin 'nadiren' seçimleri özyeterlik algılarının en düşük olduğu ölçme aşamaları olarak belirlenmiştir. Benzer sonuca ulaşılan bir çalışmada Kılıç (2020) lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını değerlendirmiş 'verileri analiz etme ve yorumlama' faktöründe lisansüstü eğitime sahip olanların lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Öte yandan Wang, Wang ve Huang (2008) soruna çözüm önerisi olarak öğretmen adaylarının test ve madde analizi performanslarını geliştirmek ve test maddelerini gözden geçirirken analiz işlemlerinde istatistiksel bilgileri anlaşılır biçimde kolaylaştırmak amacıyla değerlendirme okuryazarlığı modeli geliştirmiştir. 60 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma sonucunda modelin öğretmen adaylarının değerlendirme bilgilerini ve değerlendirme bakış açılarını geliştirmede oldukça etkili olduğu bulunmuştur.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının en fazla yetkin olduğu sınav biçimleri sırasıyla *doğru/yanlış soruları hazırlama, yazılı sınav ve boşluk doldurma soruları* hazırlamadır. Ulaşılan bu sonuç alanyazında yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Benzer ve Eldem, 2013; Birgin ve Gürbüz, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Karatay ve Dilekçi, 2019; Popham, 2008; Tuncer ve Geçim, 2019; Yaşar, 2014). Örneğin; Alsamiri (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf değerlendirmelerine ilişkin uygulamalarda daha çok kısa cevaplı sorular, tamamlama, sözlü sınavlar ve çoktan seçmeli soruları kullandıklarını, bu durumun cinsiyet ve deneyim yılı açısından değişkenlik göstermediğini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarındaki özyeterlik algıları cinsiyet ve öğrenim düzeyi birlikteyken süreç değerlendirme ve not ile değerlendirmede anlamlı, diğer ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında ise anlamsız olduğu bulunmuştur. Süreç değerlendirmeye ilişkin uygulamalarda kavram haritası, portfolyo vb. çoklu değerlendirme biçimlerinden yararlanmaya ilişkin özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gözlem yöntemiyle değerlendirmelerde özyeterlik algıları yüksekken; dil beceri alanlarında öğrenci gelişimini değerlendirirken geçerli ve güvenilir sonuca ulaşmak için uygun ölçme aracından yararlanmaya ilişkin özyeterlik algıları oldukça düşüktür. Benzer bir çalışmada Birgin ve Gürbüz (2008) sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun öğrencilerin başarısını ve performansını belirlemede yazılı yoklamayı, çoktan seçmeli test ile soru-cevap tekniğini daha çok kullanma eğiliminde olduklarını ve alternatif değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmiş, öğretmen adaylarına öğretim sürecinde deneyim yaşama ve uygulama yapma fırsatının verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Buna karşın Kilmen ve Beyhan (2011) Türkçe öğretmenlerinin en çok proje, performans değerlendirme, gözlem, portfolyo, grup değerlendirme, yazılı yoklamalar ve akran değerlendirmeyi kullandıklarını tespit etmiştir.

Konuyla ilgili olarak Nitko (2001) öğretmenlerin, öğrenmenin gerçekleştiğine ilişkin doğru ve yeterli kanıta sahip olabilmeleri için birden fazla değerlendirme yönteminden yararlanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak Popham (2009) öğretmenlerin performans değerlendirme, portföy değerlendirme, akran ve öz değerlendirmeleri geliştirme ve puanlama konularında değerlendirme okuryazarlığına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin doğru- yanlış sorularına verdiği yanıtlar için yalnızca daire içine alınmış D ya da Y arasında ayırım yaparak testleri nasıl puanlayacaklarını bilmek zorunda olduğu dönemlerin geride kaldığını, öğrencileri farklı şekilde yanıt vermeye çağıran değerlendirme yöntemlerinin mevcut kullanımı göz önüne alındığında, bugünün öğretmenlerinin önemli ölçütlere yönelik çeşitli değerlendirme yöntemlerini nasıl oluşturacaklarını ve puanlayacaklarını öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer çalışmada Tuncer ve Geçim (2019) sınıf öğretmenlerinin bazı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çok nadir kullandıklarını, öncelikli olarak ölçme ve değerlendirme materyali geliştirmede, bireyselleştirilmiş eğitim programlarını değerlendirme ve objektif ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu vurgulayan araştırmacılar yükseköğretim programlarında okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Not ile değerlendirmeye ilişkin alt ölçütlerde ise öğretmen adaylarının, öğrencinin sınıf içi davranışı, yeteneği, çaba ve gelişimini değerlendirme sürecine dâhil edebilecekleri konusunda kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan McNair ve arkd. (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kontrol listesi, portfolyo, test gibi ölçme araçlarını çoğunlukla sonuç özetleme amacıyla not ile değerlendirdiği belirtilmiş, bu değerlendirme yönteminin öğretim sürecini biçimlendirici amaçlarla kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte Shepard (2000) sınıf içi değerlendirmenin, not vermek ya da dışarıdan bir otoritenin sorumluluk gerektiren isteklerini yerine getirmek için kullanılan değerlendirme türlerini değil, öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için öğretimin bir parçası olarak kullanılabilir değerlendirme türlerini içermesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bir diğer çalışmada ise Uchiyama (2004), öğretmenlerin sınıf değerlendirme tutumlarında özetleme işlevinin ön planda olduğu ve değerlendirmeyi öncelikle not verme ve raporlama için kullandıkları sonucuna ulaşmış, bu tür uygulamalarda öğrenmenin hala bir öncelik olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer problemine ilişkin öğretmen adaylarının öğrenim düzeylerine göre ölçme ve değerlendirmedeki özyeterlik algıları incelendiğinde sonuç değerlendirme alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda  $p$  değeri anlamlı bulunmuştur. Sonuç değerlendirme ölçütleriyle ilgili öğretmen adaylarının okulu ve sınıfı geliştirme, öğrenci gelişimini belirleme ve

öğrenci ile ilgili karar verme konularında değerlendirme sonuçlarından yararlanmaya ilişkin özyeterlik algılarının yüksek; öğretimi planlama ve öğretim programı tasarlama konularında değerlendirme sonuçlarından yararlanmaya ilişkin özyeterlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuca ulaşılan bir çalışmada Tuncer ve Geçim (2019) öğretmenlerin birçoğunun ölçme ve değerlendirme etkinliklerine öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla başvurdukları, en çok tercih ettikleri ölçme araçlarının ise sırasıyla çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Alkharusi ve arkd. (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini değerlendirme yöntemlerini geliştirme ve uygulamada, performans değerlendirme formu geliştirme ve puanlamada, geçerli not verme izlencesi oluşturmada, değerlendirme sonuçlarını iletmede ve değerlendirme etiğini tanıma konularında yetkin olarak algıladıkları; değerlendirme sonuçlarını analiz etme konusunda eğitimsel değerlendirmenin diğer alanlarına göre daha düşük bir yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yapılan çalışmada ise *değerlendirme okuryazarlığı* konusunda eğitim almış öğretmenlerin performans değerlendirme, standart testler geliştirme, test düzenleme ve değerlendirme sonuçlarını iletmede daha yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Değerlendirme süreci konusunda donanımlı olan öğretmen, doğru sonuca ulaşma ve verilerden üst düzeyde verim alma eğilimine sahiptir.

Değerlendirme alt boyutlarına ilişkin en yüksek özyeterlik algıları 3. sınıf öğretmen adaylarında süreç değerlendirme alt boyutunda; 4. sınıf öğretmen adaylarında ise ölçme aracı oluşturma alt boyutunda olduğu bulunmuştur. Alana özgü ölçme yöntem ve tekniklerinin uygulamalı biçimde deneyimlenmesi öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını artırmaktadır (Alkharusi, 2009; Beziat ve Coleman, 2015; Birgin ve Gürbüz, 2008; DeLuca ve Klinger, 2010; Fan, Wang ve Wang, 2011; Siegel ve Wissehr, 2011; Stiggins, 2004; Wang, Wang ve Huang, 2008). En düşük özyeterlik algısının ise her iki öğrenim düzeyinde de değerlendirme yöntemine karar verme alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuca ulaşılan Mertler ve Campbell (2005)'in öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla ölçme okuryazarlığı envanteri geliştirdikleri çalışmada öğretmenlerin genellikle değerlendirmeye ilgili karar vermenin yanı sıra değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulamada eğitime ve deneyime gereksinim duydukları vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının alana özgü, dil beceri alanlarına uygun, bireysel farklılık, öğrenim düzeyi, sürecin aşamaları vb. değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu çoklu değerlendirme biçimlerine ilişkin uygulamalı öğretime gereksinimleri olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarındaki farklılık düzeyleri incelendiğinde

en fazla ölçme aracı oluşturma alt boyutunda en az sonuç değerlendirmede farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan öğretmen adaylarının değerlendirme alt boyutlarındaki özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde seçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2009) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaşadıkları sorunları incelediği çalışmada öğretmenler arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Fitzgerald, Jurs ve Hudson (1996) tarafından yapılan 109 yüksek lisans öğrencisi ile yürütülen bir diğer çalışmada cinsiyetin istatistik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından araştırma bulgularıyla uyuşmayan sonuçlara da rastlanmaktadır. Özdemir (2009)'in öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada kızların erkek öğretmen adaylarına göre özellikle süreci planlama ve uygulama aşamalarında özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Alkharusi (2009) ise 211 öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışma sonucunda değerlendirme okuryazarlığı konusunda erkeklerin kızlara göre daha yüksek bir bilgi düzeyine sahip olma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Aynı yazar 2011'de yaptığı bir diğer çalışmayı 213 öğretmenle yürütmüş ve kız öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre test maddeleri yazma ve değerlendirme sonuçlarını iletme konularında kendilerini daha yetkin algıladıklarını ortaya koymuştur (Alkharusi, 2011). Alkharusi ve arkd. (2012) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin kız öğretmenlere göre alternatif değerlendirmeyi daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin kız öğretmenlere göre değerlendirme sonuçlarını daha sık analiz etme eğiliminde oldukları; kız öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre değerlendirme sonuçlarını iletme, değerlendirme ölçütlerinden yararlanma, başarı dışı etkenleri değerlendirmeye daha az dâhil etme, değerlendirme etiğini tanıma konularında daha yetkin algıya sahip oldukları, öğretmenlerin çoğu zaman geleneksel değerlendirmeden yararlandıkları ortaya koyulmuştur. Öte yandan Schram (1996) yaptığı çalışmada sınav notları açısından istatistikte erkek öğrencilerin kız öğrencileri geride bırakma eğiliminde olduğunu; ancak ders performansı açısından kızların erkeklerden daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla cinsiyet açısından genelleme yapmak, değerlendirme sürecinin aşamalarına bağlı olarak öğretmen performansları değişkenlik gösterebileceği için mümkün değildir, ancak deneysel çalışmalarla konu daha ayrıntılı incelenebilir.

Ölçme ve değerlendirmenin önemli bir aşaması olan süreç değerlendirme öğretimin daha verimli ve akıcı ilerlemesi, öğretilerin kalıcı olması açısından önemlidir (Bell ve Cowie, 2001; Brown, 2011; Popham, 2008). Öte yandan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının adı geçen değerlendirme biçiminin yalnızca bir yönü -gözlem- üzerinde yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları, çeşitli örnek uygulamalarla diğer değerlendirme biçimlerine

ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç diğer araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir (Karatay ve Dilekçi, 2019; Noman ve Kaur, 2014; Popham, 2001; Shepard, 2000). Ayrıca öğretmenlerin öğrenci performanslarını yalnızca not ile değerlendirdiklerine ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (McNair vd., 2003).

Konuyla ilgili bir çalışmada Graham (2005) ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmen adaylarının uygulamalarını incelemiş, çoğunun önerilen değerlendirme uygulamalarını takip etmedikleri, öğrenci başarısına ilişkin yalnızca çıkarımlardan hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Bu durumun geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmaya engel oluşturacağı vurgulanmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan Karadüz (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin daha çok ürün ve sonuç değerlendirmeye ağırlık verdikleri; öğretmenlerin süreç değerlendirmenin en önemli ölçme ve değerlendirme araçları olan gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve katılım formlarını genelde kullanmadıkları; süreç değerlendirmede geleneksel alışkanlıklarını kullanmaktan yana tavır koydukları, bu alışkanlıkların eskiden olduğu gibi kanaat belirtme şeklinde olduğu ve bunun yerine dereceli puanlama anahtarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Yine, Benzer ve Eldem (2013)'in öğretmenlerin ürün dosyası, performans dosyaları ve dereceli puanlama anahtarı kullanım durumlarında eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşılan çalışmada bu ölçme araçlarının, süreç değerlendirme için oldukça önemli olduğunu vurgulanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemine karar verme, ölçme aracı oluşturma, alana özgü çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanabilme, dil beceri alanlarına uygun değerlendirme araçlarından yararlanma, değerlendirme sonuçlarından öğretimi planlama ve program oluşturma konularında yararlanabilme, amaca ve öğrenim düzeyine uygun farklı görev türleri uyarlama vb. konularında özyeterlik algılarının düşük olduğu ve eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde günümüzde mesleki hizmet dönemine devam eden öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geleneksel değerlendirmeyi daha çok yeğledikleri ve yazılı sınav, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi soru türlerinden daha sık yararlandıkları belirtilmiştir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Benzer ve Eldem, 2013; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Karadüz, 2009; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bununla birlikte konuşma ve dinleme becerilerini değerlendirmede özyeterlik algılarının düşük olması, değerlendirme aracı olmaksızın gözlem yöntemiyle gelişim düzeyinin belirlenmesi, öğrencinin dil beceri gelişimine ilişkin sistemli bir takip izlenesinin oluşturulmaması, sürecin gelişigüzel biçimde öğrenci- öğretmen etkileşimi temel alınarak yapılandırılması alanda karşılaşılan başlıca sorunları oluşturmaktadır.

Bu tür sorunları çözüme ulaştırmak ve öğretmen adaylarını değerlendirme okuryazarlığı konusunda

mesleki hizmet dönemlerine daha donanımlı yetiştirmek için ölçme ve değerlendirme ders içerikleri alana özgü düzenlenebilir. Bununla birlikte öğrenilen kuramsal bilgilerin gerçek yaşam odaklı olumlu/olumsuz sonuçlanan uygulamalı örnek olaylarla desteklenmesi adayların mesleki hizmet dönemlerinde karşılaşılabilecek sorunlara daha kolay ve yaratıcı çözümler bulmalarını sağlayabilir ve problem çözme becerilerini geliştirebilir. Benzer sonuçlara ulaşan bir çalışmada Ogan-Bekiroğlu ve Suzuk (2014) öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını nitel ve nicel yöntemlerle incelemiş ve öğretmen eğitimi programlarının, hem geleneksel hem de performansa dayalı değerlendirme yöntemlerine uygun biçimde zenginleştirilmesi, değerlendirme türlerinin, geçerlik ve güvenilirliğin üzerinde durulması, öğrencilere yansıtma, uygulama ve değerlendirme yapma fırsatının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan Brown ve Gao (2015) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışlarındaki bir değişikliğin tamamen mesleki gelişim -hizmet içi- veya hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile sağlanmasının çok olası olmadığını, öğretmenlerin değerlendirmelerle süreci daha iyi yönetebilir ve daha verimli sonuçlar elde edebilir.

Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık yeterlikleri, bilgi ve uygulamaları, cinsiyet, deneyim yılı ve mezun olunan öğretim programı açısından incelenebilir; ankete verilen yanıtların geçerliği, görüşme ve doğrudan gözleme ile değerlendirilebilir. Bununla birlikte, ülkedeki çeşitli eğitim valiliklerinden seçilen daha geniş bir öğretmen örneklemini kullanarak bulguları doğrulamak için araştırmalar yapılmalıdır.

## Extended Abstract

### Introduction

Course contents (scientific research methods, research and ethics in education, measurement and evaluation in education, etc.) are offered to pre-service teachers in universities in order for them to follow an appropriate measurement and evaluation approach at every stage of the teaching process. Pre-service teachers who take these courses are expected to successfully complete the processes of designing, planning, executing, evaluating and giving feedback on various tools related to measurement and evaluation in their professional service periods (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani & Alkalbani, 2012; Mertler, 2004). Teachers who meet the specified characteristics can be qualified as assessment literate.

Evaluation literacy can be defined as the right method skill for managing the processes such as selecting/developing the evaluation tool in accordance with the ethical and measurement rules, applying, scoring, managing, informing and publishing the results, which are necessary for the teacher to evaluate the student's success, the validity of the methods applied and the suitability of the curriculum accurately (Gursoy, 2017). Especially in Turkish teaching, language skill areas

(listening, speaking, reading and writing) and measurement methods and techniques related to grammar show great variety. The selection of measurement and evaluation tools in accordance with the purpose and their correct and sufficient application for behavior change are related to the competence of teachers on the subject.

As long as the teacher can carry out the pre-assessment, process and result evaluation practices appropriate to the subject and purpose, he/she will obtain objective and consistent results regarding the language development level of the students. Teachers who are competent in assessment and evaluation literacy specific to their field can easily, consciously and healthily carry out the stages of planning the process, making preliminary assessment, applying multiple assessment forms suitable for language skills and purpose, and restructuring the process with the results obtained., Their self-efficacy perceptions are also quite high. For this reason, raising awareness about the assessment and evaluation undergraduate course content given to pre-service teachers before the professional service period may contribute to the change of the ongoing situation (Wang, Kao, & Lin, 2010). In this study, the measurement and evaluation stages in which pre-service teachers needed to improve their skills were clarified so that the content of the measurement and evaluation course can be more productive for the future.

The purpose of this research is to examine the self-efficacy perceptions of Turkish pre-service teachers with regard to in-class assessment. For this purpose, the following sub-problems are included:

1. What is the distribution of pre-service teachers in-class assessment self-efficacy perceptions?
2. What is the distribution of pre-service teachers' self-efficacy perceptions regarding in-class assessment sub-dimensions?
3. Do pre-service teachers in-class assessment self-efficacy perceptions show a significant difference with regard to the gender as a variable?
4. Do pre-service teachers in-class assessment self-efficacy perceptions show a significant difference with regard to the education level as a variable?
5. What is the distribution of pre-service teachers self-efficacy perceptions regarding in-class assessment sub-dimensions with regard to education level and gender variables?

### **Method**

Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. A total of 135 students from the 3rd and 4th grades studying in the Department of Turkish Education of a state university participated in the research on a voluntary basis. The courses of the 1st and 2nd year students were not included in the study because they are generally basic courses for field knowledge and measurement and evaluation practices are not included in these courses. Since the measurement and evaluation course in higher

education institutions is generally carried out at the 3rd grade level and its applications are continued at the 4th grade education level, the participants of the study consisted of students studying in these two classes. The data in the research were obtained through the 'In-Class Assessment Self-Efficacy Perception Scale' developed by Çeliker (2016). While the lowest score that can be obtained from the scale is 38, the highest score is 190. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is 0.95.

The data of the research were evaluated using the IBM SPSS Statistics 21.0 package program. The independent variables of the study were sociodemographic characteristics of pre-service teachers such as gender and education level. The dependent variable of the study was the average scores of pre-service teachers regarding their self-efficacy perceptions that revealed their classroom assessment literacy status.

Data were presented as continuous numerical variables as mean±standard deviation, and as categorical variables as number (n) and percentage (%). After examining the descriptive statistics and the normality of the data according to the variables separately, non-parametric tests were performed. Since the data did not show normal distribution, Kruskal Wallis H and Mann Whitney U tests were used in the analysis of the data, and MANOVA analysis was used in the sub-dimension comparisons. The  $p < 0.05$  value was considered statistically significant at the 95% confidence interval.

### **Results**

In this study, points of the measurement and evaluation stages at which the pre-service teachers did not feel adequate were detected and suggestions were made for the reorganization of the course content in higher education in this direction. When the data obtained through the In-Class Evaluation Self-Efficacy Perception Scale were examined; it was concluded that the pre-service teachers' self-efficacy perceptions were low, with their choice of 'sometimes' and 'rarely' in deciding the appropriate assessment method for the purpose of the course and teaching, and deciding on the appropriateness of a test. On the other hand, the fact that 54.1% of the pre-service teachers chose 'generally' for the criterion of choosing appropriate questions from the textbooks revealed that their perceptions of efficacy in this subject were higher.

On the other hand, it was concluded that pre-service teachers' self-efficacy perceptions about creating a measurement tool were quite low. The 'rare' selections regarding the criteria of making the reliability/validity analyzes of a prepared test, making the necessary corrections in the test according to the results of the item analysis, and making the item analyzes of the prepared test items (item difficulty and discrimination indexes) were determined as the measurement stages with the lowest self-efficacy perceptions. In addition, the exam forms that pre-service teachers' were most

competent in preparing were correct/false questions, written exams and gap filling questions, respectively.

When the findings related to another sub-problem of the research were examined; it was found that pre-service teachers' self-efficacy perceptions in the evaluation sub-dimensions were meaningful in the process evaluation and grade and evaluation, while gender and education level were same findings, but insignificant in the other measurement and evaluation sub-dimensions. It was concluded that self-efficacy perceptions related to benefiting from multiple assessment forms including concept maps, portfolios etc were low. However, while self-efficacy perceptions were high in evaluations by observation method; self-efficacy perceptions regarding using the appropriate measurement tool to reach valid and reliable results when evaluating student development in language skills areas were quite low. In the evaluation with grades, it was concluded that the student included in-class behavior, ability, effort and development in the evaluation process.

Regarding another problem of the research, when the self-efficacy perceptions of pre-service teachers' in measurement and evaluation with regard to their education levels were examined; p value was found to be significant in other sub-dimensions except for the outcome evaluation sub-dimension. Regarding the result evaluation criteria, the pre-service teachers' self-efficacy perceptions about using the evaluation results in improving the school and class, determining student progress and making decisions about the student were high; however, self-efficacy perceptions regarding benefiting from evaluation results in planning education and designing curriculum were low. The highest self-efficacy perceptions regarding the evaluation sub-dimensions were in the process evaluation sub-dimension among the 3rd grade pre-service teachers; it was found that the 4th grade pre-service teachers' self-efficacy perceptions were highest in the sub-dimension of creating a measurement tool. It was determined that the lowest self-efficacy perception was in the sub-dimension of deciding on the assessment method at both education levels. For this reason, it can be stated that there is a need for applied teaching regarding multiple assessment forms in which variables including pre-service teachers' field-specific, language skill areas, individual differences, education level, stages of the process are taken into account. On the other hand, when the level of difference in the self-efficacy perceptions of the 3rd and 4th grade pre-service teachers' regarding the evaluation sub-dimensions was examined, it was determined that there was the least difference in the evaluation of results in the sub-dimension of creating a measurement tool. On the other hand, when the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers' in the evaluation sub-dimensions were examined with regard to the gender variable, it was concluded that their choices did not show a significant difference.

## **Discussion**

When the opinions of the pre-service teachers about the evaluation sub-dimensions were examined, it was found that the self-efficacy perceptions with regard to the criteria in the dimension of creating a measurement tool were lower than self-efficacy perceptions with regard to the other sub-dimensions. In a study with similar results, Kılıç (2020) evaluated high school teachers' perceptions on assessment and evaluation efficacy and found a significant difference in the factor of 'analyzing and interpreting data' in favor of those with postgraduate education. On the other hand, Wang, Wang, and Huang (2008) developed an assessment literacy model as a solution to the problem in order to improve the test and item analysis performances of pre-service teachers and to facilitate statistical information clearly in the analysis processes while reviewing the test items. As a result of the study conducted with 60 pre-service teachers, it was found that the model was quite effective in improving the evaluation knowledge and evaluation perspectives of the pre-service teachers.

The exam formats that pre-service teachers were most competent in were preparing true/false questions, written exams and gap-filling questions, respectively.

This result supports the results of the studies conducted in the literature (Acar-Erdol & Yıldızlı, 2018; Parlak & Eldem, 2013; Birgin & Gürbüz, 2008; Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş, 2010; Karatay & Dilekçi, 2019; Popham, 2008; Tuncer & Geçim, 2019; Yaşar, 2014). For example; Alsamiri (2000) stated in his study that teachers mostly used short-answer questions, completion, oral exams and multiple-choice questions in practices related to classroom assessments, and this situation did not vary in terms of gender and years of experience. Considering the written exam format that teachers use most during their professional service periods, their choices to have more 'usually' and 'rarely' adequate perceptions about preparing written exam questions showed that their knowledge should be developed with practices.

When the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers regarding the criteria specified in the 'process evaluation' sub-dimension were examined, it was found that they mostly preferred the observation method; it was concluded that they opted for general judgments in performance evaluation and did not feel adequate about using a scale for language skills.

Moreover, it was found that the pre-service teachers' self-efficacy perceptions were higher in the observation method in the classroom evaluation process including concept map, portfolio etc. On the other hand, it was determined that the self-efficacy perceptions were low in the use of tools. On the other hand, Kilmen and Beyhan (2011) found that Turkish teachers mostly used projects, performance evaluation, observation, portfolio, group evaluation, written exams and peer evaluation. On the other hand, Birgin and Gürbüz (2008) stated that many of the primary school pre-service teachers tended to use written examination, multiple choice test and question-answer technique more in determining the success and



performance of the students, and their knowledge about alternative assessment methods was not sufficient. In addition, it revealed that pre-service teachers should be given the opportunity to experience and practice in the teaching process.

Regarding the subject, Nitko (2001) emphasized that teachers should use more than one assessment method in order to have accurate and sufficient evidence for ensuring that learning has taken place. In addition, Popham (2009) stated that teachers should have evaluation literacy in performance evaluation, portfolio evaluation, developing peer and self-assessments, and scoring. However, the days when teachers had to know how to score tests by only distinguishing between the circled D or Y for answers to students' true-false questions are over, and given the current use of assessment methods that invite students to respond differently, it is important for today's teachers to learn how to create and score various assessment methods for criteria. In another study, Tuncer and Geçim (2019) stated that classroom teachers rarely used some measurement and evaluation approaches, and they primarily had problems in developing measurement and evaluation materials, evaluating individualized education programs and preparing objective measurement and evaluation tools. Emphasizing that teachers need in-service training, the researchers revealed that the quality of assessment and evaluation courses taught in higher education programs should be reviewed.

The self-efficacy perceptions of both education levels were found to be higher in the criteria for outcome evaluation compared to their self-efficacy perceptions on other evaluation stages. On the other hand, the high self-efficacy perceptions of the 3rd grade pre-service teachers in process evaluation and the 4th grade pre-service teachers in creating a measurement tool can be seen as a result of the experiences that increased with the teaching practice course. Experiencing field-specific measurement methods and techniques in a practical way increases pre-service teachers' self-efficacy perceptions (Alkharusi, 2009; Beziat & Coleman, 2015; Birgin & Gürbüz, 2008; DeLuca & Klinger, 2010; Fan, Wang & Wang, 2011; Siegel & Wissehr, 2011; Stiggins, 2004; Wang, Wang and Huang, 2008). On the other hand, it was revealed that there were difficulties in deciding the assessment method at both levels of education. In the study of Mertler and Campbell (2005), which reached a similar conclusion, in which they developed an assessment literacy inventory to determine teachers' assessment literacy, it was emphasized that teachers generally needed training and experience in applying assessment methods and techniques, as well as making decisions about assessment. Taking factors like the level of education, subject, purpose, language skill area, environment and conditions, individual differences, etc into account, practice-oriented implementation of field-specific measurement and evaluation methods and techniques may contribute to the development of pre-service teachers' self-efficacy perceptions on this subject.

### ***Pedagogical Implications***

In the research, pre-service teachers were asked to decide on the assessment method, to create an assessment tool, to use multiple assessment methods specific to the field, to use assessment tools suitable for language skill areas, to benefit from assessment results in planning teaching and creating a program, adapting different types of tasks suitable for the purpose and education level, etc. It was concluded that self-efficacy perceptions were low and they needed education. When the studies in the relevant field were examined, it was seen that the teachers who continued their professional service period today preferred traditional assessment more in measurement and evaluation practices and they used more frequently the types of questions such as written exam, multiple choice, true/false, fill in the blanks (Acar-Erdol & Yıldızlı, 2018; Similar & Evaluation). Eldem, 2013; Çelikkaya, Karakuş and Demirbaş, 2010; Karadüz, 2009; Karatay and Dilekçi, 2019). However, low self-efficacy perceptions in evaluating speaking and listening skills, determining the level of development by observation method without an assessment tool, not creating a systematic follow-up program for the language skill development of the student, and structuring the process randomly on the basis of student-teacher interaction constitute the main problems encountered in the field.

In order to solve such problems and to train pre-service teachers in assessment literacy for their professional service periods, measurement and evaluation course contents can be arranged in accordance with the field requirements. In addition to this, supporting the learned theoretical knowledge with real-life focused practical case studies with positive/negative results can enable the candidates to find easier and creative solutions to the problems they will encounter during their professional service period, and improve their problem-solving skills. In a study that reached similar results, Ogan-Bekiroğlu and Suzuk (2014) examined the evaluation literacy of pre-service teachers with qualitative and quantitative methods and concluded that teacher education programs should be enriched in accordance with both traditional and performance-based assessment methods, and validity and reliability of evaluation types should be prioritized. Moreover, they suggested that pre-service teachers be given the opportunity to reflect on, apply and evaluate during the process. On the other hand, Brown and Gao (2015) stated that it is very unlikely that a change in teachers' understanding of assessment and evaluation will be achieved entirely through professional development -in-service- or pre-service teacher training. However, he stated that in order to see a change in teachers' understanding of evaluation, changes should be made in issues such as the student evaluation system, teacher evaluation, wages and recruitment policies. The regulation of the assessment and evaluation course content regarding the use of field-specific assessment

forms can increase the efficiency and functionality of the teaching process.

Including practices related to the stages that pre-service teachers need to develop will strengthen their self-efficacy perceptions. A teacher with a high self-efficacy perception in the assessment and evaluation stages can better manage the process and achieve more productive results with valid, reliable and consistent assessments.

In future research, teachers' assessment literacy competencies can be examined in terms of their knowledge and practices, gender, years of experience and graduated curriculum; the validity of the responses to the questionnaire can be assessed by interview and direct observation. However, research should be conducted to confirm the findings using a larger sample of teachers selected from various education governorates across the country.

### Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

### Kaynaklar

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Alkharusi, H.A. (2009). Correlates of teacher education students' academic performance in an educational measurement course. *International Journal of Learning*, 16, 1-15.
- Alkharusi, H.A. (2010). A multilevel linear model of teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 5-11. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.041
- Alkharusi, H.A. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 39-48.
- Alkharusi, H.A. (2011). Self-perceived assessment skills of pre-service and in-service teachers. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 36(2), 9-17.
- Alkharusi, H.A., Kazem, A.M. & Al-Musawi, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 113-123. DOI: 10.1080/1359866X.2011.560649
- Alkharusi H.A., Aldhafri, S., Alnabhani, H. & Alkalbani, M. (2012). Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: an exploratory study of muscat teachers in the sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 217-232. DOI: 10.5539/jel.v1n2p217
- Alkharusi, H.A., Aldhafri, S.S., Alnabhani, H.Z. & Alkalbani, M. (2014). Factors related to teachers' analysis of classroom assessments. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8(2), 538-541.
- Alsamiri, A.M. (2000). *Classroom assessment and grading practices in the sultanate of OMAN*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh, Pennsylvania. DOI: 10.5539/ies.v7n5p116
- Arter, J. (2001). Learning teams for classroom assessment literacy. *Nassp Bulletin*, 85(621), 53-65. <https://doi.org/10.1177/019263650108562107>
- Avan, Ç., Akbaş, V. & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.002>
- Bandalos, D.L. (2004). Can a teacher-led assessment system work? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(2), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2004.tb00157.x>
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32.
- Bell, B. & Cowie, B. (2001). Teacher development for formative assessment. *Waikato Journal of Education*, 7, 37-49. DOI:10.15663/wje.v7i1.430
- Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 650-664.
- Beziat, T.L.R. & Coleman, B.K. (2015). Classroom assessment literacy: evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Borich, D.G. (2017). *Effective teaching methods* (Çev. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brown, G.T.L. (2009). Teachers' self-reported assessment practices and conceptions: Using structural equation modelling to examine measurement and structural models. In T. Teo, & M. S. Khine (Eds.). *Structural equation modeling in educational research: concepts and applications* (pp. 243-266). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brown, G.T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-70. DOI: <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Brown, G.T.L. & Gao, L.B. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. & Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350-55. <https://doi.org/10.1080/00220670009598729>

- Chan, D.W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123778>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(37), 99-114.
- Çelik, M.Y. (2011). *Nasıl? Biyoistatistik Bilimsel Araştırma SPSS*. İstanbul: Tulpar Yayınevi.
- Çeliker, G. (2016). Öğretmen adayları için sınıf-içi değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 3-18.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme- değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Deluca, C. & Klinger, D.A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- Deluca, C. & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372. DOI: 10.1177/0022487113488144
- Fan Y., Wang, T. & Wang, K. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57, 1727-1740. doi: 10.1016/j.compedu.2011.03.006
- Feldman, A., Alibrandi, M. & Kropf, A. (1998). Grading with points: the determination of report card grades by high school science teachers. *School Science and Mathematics*, 98, 140-148. doi:10.1111/j.1949-8594.1998.tb17407.x
- Fitzgerald, S. M., Jurs, S. J. & Hudson, L. M. (1996). A model predicting statistics achievement among graduate students. *College Student Journal*, 30(3), 361-366.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.001>
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L. & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Greenstein, L. (2004). *Finding balance in classroom assessment: high school teachers' knowledge and practice*. [Unpublished doctoral dissertation]. Johnson & Wales University, Providence, Rhode Island.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Hill, M.F., & Evers, G. (2016). Moving from student to teacher: changing perspectives about assessment through teacher education. In G.T.L. Brown, & L.R. Harris (Eds.). *The handbook of human and social conditions in assessment* (pp.57-76.). New York: Routledge.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakuş, U. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 40, 71-85.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Kayange, J.J. & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: Training teachers for the 21st century. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 204-210.
- Kilmen, S. & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.
- Kim, H., Choi, H., Han, J. & So, H. J. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 965-982. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.805>
- Koh, K.H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22, 255-276. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.593164>
- La Marca, P. (2006). *Assessment literacy: Building capacity for improving student learning*. Paper Presented at the National Conference on Large-Scale Assessment, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA.
- Levitt, K.E. (2002) An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1-22. doi:10.1002/sce.1042
- Levy-Vered, A. & Alhija, F.N. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: The contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*, 21(5), 378-406. DOI:10.1080/13803611.2015.1117980
- Lukin, L.E., Bandalos, D.L., Eckhout, T.J. & Mickelson, K. (2004). Facilitating the development of assessment literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(2),26-32. DOI:10.1111/j.1745-3992.2004.tb00156.x
- Lyon, E.G. (2011). Beliefs, practices and reflection: Exploring a science teacher's classroom assessment through the assessment triangle model. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 417-435. doi:10.1007/s10972-011-9241-4
- Maba, W. (2017). Teacher's perception on the implementation of the assessment process in 2013 curriculum. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 1-9. DOI: 10.21744/ijssh.v1i2.26
- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment. *Teaching and Teacher Education*, 20(5). 523-535. DOI: 10.1016/j.tate.2004.04.008
- McMillan, J.H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>
- McMillan, J.H. & Lawson, S.R. (2001). Secondary science teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20, 20-32.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kypos, B. (2003). Teachers speak out on assessment practices. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.
- Mertler, C.A. (2003). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? In *Paper presented at the meeting of the Mid-*

- Western educational research association (pp. 2-29), Columbus, OH.
- Mertler, C.A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Mertler, C.A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12, 101-113. <https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Mertler, C.A. & Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: development of the assessment literacy inventory. In *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association* (pp. 2-27). Montreal, Quebec, Canada.
- Moiinvaziri, M. (2015). University teachers' conception of assessment: a structural equation modeling approach. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(3), 75-85.
- Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: theory, research, and implications for practice* (pp. 435-469). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nitko, A.J. (2001). *Educational assessment of students*. (3rd Ed). Upper Saddle River NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Nuzzacı, A. (2020). Beliefs, attitudes, and perceptions towards evaluation and assessment of future primary school teachers: The role of the previous scholastic experience. *Pro Edu. International Journal Of Educational Sciences*, 3(2), 5-20. DOI:10.26520/peijes.2020.3.2.5-20
- Noman, M. & Kaur, A. (2014). Differentiated assessment: a new paradigm in assessment practices for diverse learners. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(4), 167-174.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371. DOI:10.1080/09585176.2014.899916
- Opre, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia- Social and Behavioral sciences*, 209, 229-233. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.11.222
- Otero, V.K. (2006). Moving beyond the "get it or don't" conception of formative assessment. *Journal of Teacher Education*, 57, 247-255. <https://doi.org/10.1177/0022487105285963>
- Özdemir, S.M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 55-79.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In J. Aronson (Eds.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3-21). San Diego, CA: Academic Press.
- Popham, W.J. (2001). *The truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W.J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63, 84- 85.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W.J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Schram, C.M. (1996). A meta-analysis of gender differences in applied statistics achievement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 21, 55 - 70. <https://doi.org/10.2307/1165255>
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Siegel, M.A. & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: preservice teachers' assessment literacy. *J Sci Teacher Educ*, 22, 371-391. 10.1007/s10972-011-9231-6
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *PHI Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R.J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *PHI Delta Kappan; Bloomington*, 86(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>
- Stiggins, R.J. (2006). Assessment for learning: akey to student motivation and learning. *PHI Delta Kappan International*, 2(2), 1-19.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Tierney, R.D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13, 239-264. DOI: 10.1080/09695940601035387
- Tuncer, M. & Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterli algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 17-38.
- Uchiyama, M.K. (2004). Teachers' use of formative assessment in middle school reform-based mathematics classrooms. *Digital Dissertations* [Published doctoral dissertation], University of Colorado (UMI No. Aat 3123299).
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30, 749-770. DOI: 10.2307/20466661
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının "Eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yaşar Kılıç, M. (2020). Lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 307-328. DOI: 10.35675/befdergi.683160
- Yıldırım, F. & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.
- Quilter, S.M. & Gallini, J.K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36(2), 115-131. <https://doi.org/10.1080/08878730009555257>
- Wang, T.H., Wang, K.H., & Huang, S.C. (2008). Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51(1), 448-462. doi:10.1016/j.compedu.2007.06.010
- Wang, J.R., Kao, H.L. & Lin, S.W. (2010). Preservice teachers' initial conceptions about assessment of science learning: The coherence with their views of learning science.
- Wolfe, E.W., Viger, S.G., Jarvinen, D.W. & Linksman, J. (2007). Validation of scores from a measure of teachers' efficacy

toward standards-aligned classroom assessment.  
*Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 460-  
474. DOI: 10.1177/0013164406292091