

İlköğretim Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarlarına İlişkin Tutumlarını Yordayan Faktörler*

Safiye BİLİCAN DEMİR¹
Kocaeli Üniversitesi

Ömer KUTLU²
Ankara Üniversitesi

Özen YILDIRIM³
Niğde Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarını yordayan faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yordayıcı korelasyon araştırması modelindeki bu araştırmaya, Ankara ilinin farklı ilçelerindeki toplam 17 ilköğretim okulunda görev yapan 292 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Tutum Ölçeği" ve anılan tutumlarla ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla hazırlanan "anket" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ilgili tutumlarının en önemli yordayıcılarının, öğretmenlerin DPA'lardan elde ettikleri bilgileri öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandıklarını gözlemlemek amacıyla kullanması ve sınıf mevcudu olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Dereceli puanlama anahtarları, öğretmen tutumları, performansa dayalı durum belirleme

Giriş

Öğrenme-öğretme sürecinde, ders içeriğine uygun olarak verilen uygulamalı çalışmalar (ev ödevleri, performans görevleri, projeler) öğrenci başarısına katkıları açısından sürekli tartışılmaktadır. Bu çalışmalar, öğrencilerin derslerde öğrendikleri temel bilgilerle ya da anahtar kavramlarla ilgili neleri bildiklerinden çok, sınıf içi öğrenmelerin gerçek yaşam durumlarında kullanılması ve öğrencilerin bu yolla yaşama hazırlanması, öğrencilerin araştırma ve inceleme güçlerinin geliştirilmesi amacıyla verilmektedir. Böylece öğretmenler uygulamalı çalışmalar yoluyla, öğrencilerinin bir dersin kazanımlarıyla ilgili temel bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ve bu temel bilgi ve becerileri yaşam durumlarında ne derece kullanabildiklerini görme ve öğrencilere öğrenmeleriyle ilgili etkili geribildirim verme fırsatı bulmuş olacaktırlar. Bu durum, öğretim sürecinde "durum belirleme" kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Alternatif durum belirleme yaklaşımlarının amacı, öğrencilerin alt düzeyde düşünme süreçleri yerine üst düzey düşünme süreçlerini kullanma konusundaki yeterliklerini belirlemektedir (Gallavan & Kottler, 2009). Bu bağlamda, performansa dayalı durum belirleme kavramı dikkat çekmektedir. Performansa dayalı durum belirleme, öğrencilerin derslerde öğrendikleri temel bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesine olanak sağlamaktadır. (Kutlu, Karakaya, & Doğan, 2008). Performansa dayalı durum belirlemenin iki kritik bölümü vardır. Bunlardan biri performans görevi diğeri ise dereceli puanlama anahtarıdır (Perlman, 2003; Popham, 2000). Performansa dayalı durum belirleme sürecinde öğrenci tarafından yapılan ürünün değerlendirilmesi, doğru yapılandırılmış dereceli puanlama anahtarı (DPA)'nın kullanılmasını gerektirir. Performans görevinden beklenen başarının belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan DPA'lar öğretmenlere kendi beklentilerini

* Bu çalışma 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (1-3 Ekim 2009, İzmir) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Safiye Bilican Demir, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, Ölçme ve Değerlendirme ABD, safiyebilican@gmail.com

² Yr. Doç. Dr., Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, Omer.Kutlu@ankara.edu.tr

³ Yr. Doç. Dr., Özen Yıldırım, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, Ölçme ve Değerlendirme ABD, ozenyildirim@nigde.edu.tr

öğrencilere bildirme konusunda yardımcı olan ve önemli ölçütler üzerinde yoğunlaşarak not vermeyi sağlayan araçlardır (Meier, Rich, & Cady, 2006). DPA'lar belirli bir göreve ilişkin başarıyı, betimsel anlatımla tanımlanmış ölçütlere ve başarı düzeylerine göre belirlerler. DPA'lar okulöncesi dönemden üniversiteye kadar çeşitli performansa özgü öğrenme çıktılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Hafner & Hafner, 2003).

DPA'ların öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili en yaygın dile getirilen yararı, performans görevlerinin değerlendirilmesinde öğrenciler ya da diğer puanlayıcılar (öğretmenler) arasındaki puanlama tutarlılığını sağlamasıdır (Goodrich, 2005; Jonsson & Svingby, 2007). Buna bağlı olarak, doğru amaçlarla kullanılan DPA'lar öğretmenlerin not verme sistemini daha açık ve tutarlı duruma getirmekte, öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için harcadıkları çaba hakkında olabildiğince fazla bilgi vermektedir (Bissell & Lemons, 2006; Morrell & Ackley, 1999; Chamber & Mahoney, 2006; Shaw, 2004; McCollister, 2000). DPA'ların sıklıkla sözü edilen olumlu yararlarından bir diğeri ise, geleneksel testlerle belirlenemeyen performansa dayalı durum belirleme için geçerli sonuçlar sağlamasıdır. DPA'lar güvenilirliği gözden çıkarmadan karmaşık becerilerin değerlendirilmesinde istenen geçerliği sağlamaktadır (Morrison & Ross, 1998; Wiggins, 1998).

DPA'lar, kapsamında yer alan performans ölçütlerinin belirgin ve anlaşılır olması sayesinde öğrencilere nitelikli geribildirim sağlayarak onların öğrenmelerini desteklemektedir (Arter & McTighe, 2001; Wiggins, 1998). Çoğu zaman öğrencilerin daha karmaşık zihinsel düzeylere ilişkin öğrenmeleriyle ilgili nasıl değerlendirme yapacakları konusunda öğretmenlerin kafasında net bilgiler bulunmamaktadır (Arter, 2000). Ancak bu değerlendirmeleri yaparken genelde öğretmenlerin akıllarında yıllardan beri kullanmakta oldukları değerlendirme ölçütleri bulunmaktadır. DPA'ların eğitim sürecinde kullanılması hem öğrenci beklentilerinin netleşmesini sağlamakta hem de öz değerlendirme sürecine katkıda bulunmaktadır (Chamber & Mahoney, 2006; Smith & Hanna, 1998; Gallavan & Kottler, 2009). Öğretmenler, DPA'ların bahsedilen bu yararlarını ancak bu araçları amacına uygun olarak kullandıklarında (hazırlama, puanlama, geribildirim verme) görebileceklerdir.

Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim programları, hem program geliştirme süreçleri hem öğretim yöntem ve teknikleri hem de ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından yeni anlayışları gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin performans görevleri ve DPA'lar hakkındaki önemli bilgi eksiklikleri, onların ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Tutum, deneyimlerle örgütlenmiş, ilişkili olan tüm durum ve nesnelere karşı bireyin davranışları üzerinde emredici ya da dinamik olarak etkileme gücü olan zihinsel ve duygusal hazırlık durumudur (Allport, 1935). Tanımdan da anlaşılacağı gibi tutumlar, yönlendirici bir öge olarak bireylerin davranış biçimini belirlemekte ve bireylerin gelecekteki olayları algılayışını ve yorumlayışını etkileyebilmektedir (Katz & Stotland, 1959; aktaran, Köklü, 1995). Bir konu ya da nesneyle ilgili tutum sahibi olmanın en açık yolu, o konu ya da nesneyle ilgili bir deneyim geçirmiş olmaktır. Tutumların davranışlara yön veren, davranışların gerisindeki psikolojik özellikler olarak düşünüldüğünde, tutum ve davranış arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır.

Bilindiği gibi, eğitim sistemde uzun süredir kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının değiştirilmesi kolay değildir (Lock & Munby, 2000). Performansa dayalı durum belirleme yaklaşımlarına uygun araçların kullanılması için de bir uyum sürecinin yaşanması kaçınılmazdır. Bu süreçte öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarının hangi faktörlere bağlı olarak değiştiğinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü DPA'ların öğretmenlerce kullanılması bu tür araştırmalardan elde edilecek bilgilere de bağlıdır. Bu noktada, DPA'lara yönelik tutumların ve bu tutumlarla ilişkili faktörlerin bilinmesi performans görevleri ve projeler gibi üst düzey zihinsel becerileri belirlemeye yönelik yaklaşımların amacına ulaşması konusunda öğretmenlere ve öğrencilere önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin DPA'lara ilişkin tutumlarını anlamlı olarak yordayan faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin DPA'lara ilişkin tutumları ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş; ilgili değişkenlerin öğretmenlerin performans görevlerine yönelik tutum puanlarını ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda bir değişkenin bilinen bir değerinden yola çıkarak diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan toplam 17 ilköğretim okullarında görev yapan toplam 292 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kota örnekleme kullanılmıştır. Böylece Ankara'nın sosyoekonomik düzey bakımından farklı bölgelerinde yer alan okulların çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %79'u kadın, %21'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu durum çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, öğretmenlere uygulanmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen "Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Tutum Ölçeği" ve anılan tutumlarla ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla hazırlanan "anket" kullanılarak toplanmıştır.

DPA'ya ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilme aşamasında ilk olarak, ilgili alanyazın taranmış ve ilköğretim düzeyinde görev yapan 12 öğretmene DPA ile ilgili görüşlerini içeren kompozisyonlar yazdırılmıştır. Alanyazından da yararlanılarak yazılan tutum ifadeleri için beş ölçme ve değerlendirme, üç Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda tutum ifadeleri gözden geçirilerek 43 ifadeden oluşan tutum ölçeği ön deneme uygulamasına hazır duruma getirilmiştir. Ölçeğin deneme formunda yer alan tutum ifadeleri "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumlu ve olumsuz cümleler karışık olarak sıralanmıştır. Tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarını ortaya koymak amacıyla Ankara ilinin çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 342 öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar için temel bileşenler analizi kullanılmış, güvenilirlik içinse madde toplam test korelasyonu ve iç tutarlılık anlamında bilgi veren Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Temel bileşenler analizinin varsayımları test edildikten sonra analiz sonuçları yorumlanmıştır.

Yapı geçerliğinin sınanması için uygulanan temel bileşenler analizinde Varimax Döndürme Tekniği kullanılmış ve faktör yük değeri 0.32'nin (Tabachnick, 2001) üstünde olan maddeler alınarak asıl ölçek için seçilmiştir. Döndürme sonrası, ölçekte yer alan maddelerin tek faktör altında toplandıkları görülmüş ve faktör yük değerleri 0.32'nin altında olan 4 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğe son biçimi verilmiştir. Ölçeğe ait maddelerin faktör yük değerleri 0.334 ile 0.764 arasında değişmiştir. Tek faktör altında toplanan 39 madde toplam varyansın %35.32'sini açıklamıştır. Ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam test korelasyonları (madde ayırt edicilik değerleri) hesaplanmıştır. Ölçeğin madde test korelasyonları 0.32 ile 0.74 arasında değişmiştir. Bu değerler maddelerin benzer davranışları temsil ettiğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeği oluşturan maddelerin benzer yeterliği ölçtüğünü ve iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra ölçeğin asıl formu 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 25'i olumlu, 14'ü ise olumsuzdur. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan ise 39'dur.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise, öğretmenlerin DPA'ya ilişkin tutumlarıyla ilişkili olabilecek faktörleri belirlemek amacıyla hazırlanan ankettir. Bu çalışmada araştırmacının amacı doğrultusunda ankette yer alan 6 maddeden ve bu maddeler altında yer alan 24 alt maddeden yararlanılmıştır. Ankette öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ve öğretmenlerin DPA'ların hazırlanması ve kullanılmasına yönelik maddeler bulunmaktadır. Anket maddelerinin hazırlanmasında hem DPA'ya ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi için yazdırılan kompozisyonlar hem ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzman görüşleri hem de Kutlu, Büyükoztürk ve Doğan (2007) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler" başlıklı çalışmadan yararlanılmıştır. Hazırlanan anket uzmanların görüşüne sunulmuş ve uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri saptamak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı değişken (yordanan) öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarıdır. Öğretmenlerin DPA'ların kullanılmasını ve hazırlanmasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla altı madde altında yer alan 24 değişken yordayıcı olarak belirlenmiştir. Aşağıda tutumlar üzerinde etkisi araştırılan yordayıcılar kısaca tanımlanmış ve analize nasıl alındıkları belirtilmiştir.

Öğretmenin kıdemi. Sınıflama ölçeğindeki bu değişkenin üç kategorisi bulunmaktadır. Değişken dummy kodlanarak analize alınmıştır.

Sınıftaki öğrenci sayısı. Sürekli değişken olarak toplanan bu değişken belirli bir sınıf mevcudunun yordanan üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla sonradan süreksiz üç kategorili hale getirilmiştir. Analizde değişken dummy kodlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde DPA'ları kullanım amaçları. Bu değişken kendi içerisinde altı alt maddeden (örneğin; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini izlemek, öğrencilere çalışmalarını ilgili geribildirim vermek vb.) oluşmaktadır. Öğretmenler birden fazla maddeye evet (1) ya da hayır (0) olarak yanıt verebilmektedir. Analizde değişkenler dummy kodlanmıştır.

Öğretmenlerin DPA hakkındaki bilgilerini edindiği kaynaklar. Değişken kendi içerisinde altı alt maddeden (örneğin; meslektaşlarımdan, katıldığım eğitim programlarından, bu konuda yazılmış kitap, dergi ve yayınlardan vb.) oluşmaktadır. Öğretmenler birden fazla maddeye evet (1) ya da hayır (0) olarak yanıt verebilmektedir. Yanıtlar analize dummy kodlanarak alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları DPA'ları hazırlama yöntemleri. Değişken beş alt maddeden (örneğin; öğretmen arkadaşlarımdan yardım alırım, var olan DPA'ları konuya göre düzenlerim vb.) oluşmaktadır. Öğretmenler her maddeye evet (1) ya da hayır (0) olarak yanıt vermektedir. Değişkenler dummy kodlanarak analize alınmıştır.

Öğretmenlerin performans görevleri sırasında yaşadığı sorunlar. Değişken beş alt maddeden (örneğin; performans görevine uygun konu belirleme, performans görevini uygulama vb.) oluşmaktadır. Öğretmen birden fazla maddeye evet (1) ya da hayır (0) olarak yanıt verebilmektedir. Her bir alt madde dummy kodlanarak analize alınmıştır.

Yukarıda belirtilen yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini saptamak için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce; yordayıcı değişkenle yordanan değişkenler arasındaki doğrusal bir ilişki olup olmadığı, yordanan değişkene ait puanların normal dağılıp dağılmadığı ve yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu ilişkilerin olup olmadığı varsayımları incelenmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle DPA tutum ölçeğinden alınan puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını incelemek üzere standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değişkenler arasındaki saçılma diyagramı incelenmiştir. Saçılma diyagramında noktaların bir eksen

etrafında toplanma eğiliminde olduğu ve değişkenlerden biri artarken diğerinin de arttığını gösteren doğrusal ilişkiyi tanımladıkları görülmüştür.

Yordayıcı değişkenler arasında çoklu ilişki durumunun incelenmesinde Tolerans değerinin (1-R²) .20'den düşük çıkmaması, varyans büyütme faktörü (VIF), değerinin 10'dan yüksek çıkmaması ve durum indeksi (CI) değerinin 30'dan yüksek çıkmaması (Keith, 2006) ölçütleri dikkate alınmıştır. Yordayıcı değişkenler arasında tolerans değerleri 0.543 ile 0.876 arasında, VIF değerleri 1.169 ile 1.604 arasında bulunurken, en yüksek CI değeri 21.112 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde çoklu ilişkinin olmadığını yani, anket sorularına verilen yanıtların birbirinden bağımsız yanıtlandığını göstermektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Belirlenen yordayıcı değişkenlere göre, öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarına yönelik tutumlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'e göre, öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla kurulan çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(10, 281)} = 9.265, p < 0.01$). Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarına yönelik tutumları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu regresyon katsayısı R= 0.498'dir. Bu değişkenler birlikte öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarındaki varyansın %30.1'ini açıklamaktadır.

Tablo 1.

DPA Tutum Puanlarına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Aşama	Değişkenler	B	SH _B	β	t	p	R	R ² Değişim
1	Sınıf mevcudu (11-19)	20.392	3.899	0.294	5.230	0.000	0.294	0.086
2	Sınıf mevcudu (11-19)	19.308	3.813	0.278	5.063	0.000	0.365	0.047
	Gerçek yaşam	10.180	2.567	0.218	3.965	0.000		
3	Sınıf mevcudu (11-19)	18.817	3.783	0.271	4.974	0.000	0.390	0.019
	Gerçek yaşam	10.581	2.548	0.226	4.152	0.000		
	Geribildirim verme	6.535	2.570	0.138	2.543	0.012		
4	Sınıf mevcudu (11-19)	17.166	3.817	0.247	4.497	0.000	0.411	0.017
	Gerçek yaşam	9.348	2.581	0.200	3.622	0.000		
	Geribildirim verme	6.713	2.551	0.142	2.632	0.009		
	Üst düzey düşünme	6.442	2.718	0.133	2.373	0.018		
5	Sınıf mevcudu (11-19)	14.980	3.900	0.216	3.841	0.000	0.429	0.015
	Gerçek yaşam	9.667	2.564	0.207	3.770	0.000		
	Geribildirim verme	7.297	2.543	0.154	2.869	0.004		
	Üst düzey düşünme	7.018	2.707	0.145	2.592	0.010		
	Ders kitapları	-6.069	2.586	-0.130	-2.347	0.020		
6	Sınıf mevcudu (11-19)	12.291	4.045	0.177	3.039	0.003	0.446	0.015
	Gerçek yaşam	9.671	2.545	0.207	3.799	0.000		
	Geribildirim verme	6.448	2.551	0.137	2.527	0.012		
	Üst düzey düşünme	7.051	2.688	0.145	2.624	0.009		
	Ders kitapları	-6.509	2.574	-0.139	-2.529	0.012		
	Sınıf mevcudu (30-39)	-6.278	2.737	-0.129	-2.294	0.023		
7	Sınıf mevcudu (11-19)	10.334	4.111	0.149	2.514	0.012	0.462	0.014
	Gerçek yaşam	10.054	2.533	0.215	3.969	0.000		
	Geribildirim verme	6.552	2.534	0.139	2.585	0.010		
	Üst düzey düşünme	6.873	2.670	0.142	2.574	0.011		
	Ders kitapları	-6.285	2.558	-0.134	-2.457	0.015		
	Sınıf mevcudu (30-39)	-6.692	2.724	-0.137	-2.457	0.015		
	Kıdem(11-20)	-5.046	2.257	-0.121	-2.236	0.026		

8	Sınıf mevcudu (11-19)	10.543	4.083	0.152	2.582	0.010	0.476	0.014
	Gerçek Yaşam	9.778	2.519	0.209	3.882	0.000		
	Geribildirim verme	6.985	2.524	0.148	2.768	0.006		
	Üst düzey düşünme	7.237	2.656	0.149	2.724	0.007		
	Ders kitapları	-5.955	2.545	-0.127	-2.340	0.020		
	Sınıf mevcudu (30-39)	-6.661	2.705	-0.137	-2.462	0.014		
	Kıdem(11-20)	-5.104	2.241	-0.123	-2.277	0.024		
	<i>Puanlama</i>	-5.586	2.496	-0.118	-2.238	0.026		
9	Sınıf mevcudu (11-19)	11.199	4.076	0.161	2.747	0.006	0.487	0.010
	Gerçek yaşam	9.467	2.511	0.202	3.770	0.000		
	Geribildirim verme	6.600	2.519	0.140	2.621	0.009		
	Üst düzey düşünme	6.767	2.654	0.140	2.550	0.011		
	Ders kitapları	-6.332	2.539	-0.135	-2.494	0.013		
	Sınıf mevcudu (30-39)	-6.757	2.692	-0.139	-2.510	0.013		
	Kıdem(11-20)	-5.581	2.232	-0.127	-2.366	0.019		
	<i>Puanlama</i>	-5.561	2.483	-0.117	-2.239	0.026		
10	<i>DPA'yı öğretmenin hazırlaması</i>	5.023	2.550	0.105	1.970	0.049	0.498	0.010
	Sınıf mevcudu (11-19)	11.116	4.055	0.160	2.741	0.007		
	Gerçek yaşam	9.724	2.501	0.208	3.888	0.000		
	Geribildirim verme	6.700	2.506	0.142	2.674	0.008		
	Üst düzey düşünme	6.692	2.526	0.138	2.535	0.012		
	Ders kitapları	-6.320	2.683	-0.135	-2.502	0.013		
	Sınıf mevcudu (30-39)	-7.089	2.221	-0.146	-2.642	0.009		
	Kıdem(11-20)	-5.416	2.221	-0.130	-2.438	0.015		
<i>Puanlama</i>	-5.712	2.471	-0.121	-2.311	0.022			
<i>DPA'yı öğretmenin hazırlaması</i>	5.908	2.575	0.123	-2.295	0.022			
<i>Meslektaşlarla yardımlaşma</i>	-4.627	2.308	-0.106	-2.005	0.046			
Sabit	123.061	3.319		37.080	0.000			

$$F_{(10, 281)} = 9.265 \quad p = 0.000$$

Regresyon modeline ilk olarak tutum ölçeği puanlarıyla en yüksek ilişkiyi veren sınıf mevcudu değişkeni girmiştir. Bu değişken tek başına tutum puanlarındaki varyansın %8.6'sını açıklamıştır. Derse girdiği sınıfın ortalama öğrenci sayısı 19 ve altı olan öğretmenlerin DPA tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, sınıflarında ortalama 40 ve üstü öğrenci bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Analize ikinci olarak öğretmenlerin DPA'dan elde ettikleri bilgileri öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandıklarını gözlemlemek amacıyla kullanmaları dahil edilmiştir. Bu değişkenin açıklanan toplam varyansa olan katkısı % 4.7'dir. Bu öğretmenlerin tutumları, DPA'yı bu amaç için kullanmayan öğretmenlere göre daha olumludur.

Regresyon modeline üçüncü sırada öğretmenlerin DPA'dan elde ettikleri bilgileri öğrencilere çalışmalarıyla ilgili geribildirim vermek amacıyla kullanması değişkeni girmiştir. Bu değişkenin varyansa katkısı %1.9'dur. Öğretmenlerin, DPA'dan elde ettikleri bilgileri öğrencilere çalışmalarıyla ilgili geribildirim vermek amacıyla kullanması bu amaç için kullanmayan öğretmenlere göre onların DPA'ya yönelik tutumlarını artırmıştır.

Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarlarından elde ettikleri bilgileri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin izlenmesi amacıyla kullanması, modele dördüncü sırada girmiş ve varyansa %1.7'lik bir katkı getirmiştir. Öğretmenlerin DPA'ları belirtilen amaç için

kullanmaları bu amaç için kullanmayan öğretmenlere göre onların DPA'ya yönelik tutum puanlarını artırmıştır.

Regresyon modeline beşinci değişken olarak öğretmenlerin DPA'lar hakkındaki bilgilerini sınıf içi kullandığı ders kitaplarından elde etmemeleri girmiştir. Bu değişkenin varyansa katkısı %1.5'tir. Öğretmenlerin DPA hakkındaki bilgilerini sınıf içi ders kitaplarından elde etmeleri tutum puanlarını düşüren bir faktör olmuştur.

Sınıf mevcudunun 40 ve üzeri olması regresyon modeline altıncı sırada dahil olmuş ve varyansa %1.5 katkı getirmiştir. Derse girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısının 40 ve üstü olan öğretmenlerin, ortalama öğrenci sayısı 30-39 öğrencinin olduğu öğretmenlere göre DPA tutum puanları daha yüksek olmuştur.

Kıdem değişkeni regresyona giren bir sonraki değişkendir ve varyansa katkısı %1.4'tür. 31 ve daha üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumları 11-20 yıllık öğretmenlere göre daha olumludur.

Regresyon modeline sekizinci sırada öğretmenlerin performans görevlerini puanlarken sorun yaşamaları değişkeni girmiştir. Bu değişkenin açıklanan varyansa katkısı %1.4'tür. Öğrencilerin performans görevlerini, puanlarken sorun yaşamayan öğretmenlerin, puanlarken sorun yaşayan öğretmenlere göre DPA'lara yönelik tutumları daha olumludur.

Derslerinde kullanacakları DPA'ları öğretmenlerin kendilerinin hazırlaması regresyon modeline dokuzuncu adımda dahil olmuş ve açıklanan varyansa %1 katkı getirmiştir. Öğretmenin derste kullanacağı DPA'yı kendi hazırlaması tutum ölçeği puanlarını artırmıştır.

Regresyon modeline son sırada dahil olan değişken öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarları hakkındaki bilgileri meslektaşlarından elde etmesi olmuştur. Bu değişkenin açıklanan varyansa katkısı %1'dir. Bu durum öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutum puanlarını azaltmıştır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin önem sırası şöyledir:

- Öğretmenlerin DPA'dan elde ettikleri bilgileri öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandıklarını gözlemlemek amacıyla kullanması,
- Öğretmenin ders verdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısının 19 ve altı olması,
- Öğretmenin DPA'dan elde ettiği bilgileri öğrencilere çalışmalarıyla ilgili geribildirim vermek amacıyla kullanması,
- Öğretmenin DPA'dan elde ettiği bilgileri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini izlemesi amacıyla kullanması,
- Öğretmenin DPA hakkındaki bilgilerini, sınıf içinde kullandığı ders kitaplarından elde etmesi,
- Öğretmenin ders verdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısının 30-39 öğrenci olması,
- Öğretmenin 11-20 yıllık kıdeme sahip olması,
- Öğretmenin dersinde kullandığı DPA'yı kendisinin hazırlaması,
- Öğretmenin performans görevlerini puanlamada sorun yaşamaması,
- Öğretmenin DPA ilgili bilgilerini meslektaşlarından elde etmesi,

Tartışma

Öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarını pozitif yönde yordayan en önemli değişken, öğretmenlerin DPA'dan elde ettikleri bilgileri öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandıklarını gözlemlemesi olarak bulunmuştur. Performansa dayalı durum belirleme öğrencinin öğrendiği bilgileri gerçek yaşam durumlarına aktarabilmesini sağlar. Öğretmenlerin, performansa dayalı durum belirlemenin önemli bir parçası olan DPA'yı da bu doğru amaç için kullanması öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Sınıf mevcudu öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarını yordayan diğer önemli faktördür. Sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin DPA'ya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin DPA hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda daha az sorunla karşılaşmaları olası olduğu için bu araçları kullanmada daha istekli olabilmektedirler. Buna ek olarak araştırma sonuçlarına göre sınıfta 40 ve daha fazla sayıda öğrenci bulunan öğretmenlerin de DPA'lara yönelik tutumları olumlu yöndedir. Öğretmenlerin, sınıf mevcudu arttığında da DPA'yı kullanabildiğini görmesi DPA'ya yönelik tutumunu olumlu önde gelişmesine neden olmaktadır. Sınıf mevcudu artsa da amacına uygun olarak kullanılan DPA öğrenciye kazandırdıklarının farkında olan öğretmenin tutumu olumlu yönde gelişmiş olabilir.

DPA'ları öğrencilere çalışmalarını konusunda geri bildirim vermek amacıyla kullanan öğretmenlerin tutumları bu amaçla kullanmayan öğretmenlere göre olumludur. Geribildirim verme konusunda DPA'ların önemli yararlarından biri öğrencilerin neleri yapabildikleri konusunda açıklayıcı bilgiler ortaya koymasındır. Öğretmenlerin DPA'ların bu amacının farkında olarak kullanmaları, öğretmenlerin tutum puanlarını arttırmış olabilir.

Tutumlar üzerinde etkili diğer önemli bir yordayıcı, öğretmenlerin DPA'ları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini gözlemek amacıyla kullanmasıdır. Performansa dayalı durum belirleme sürecinde, klasik ölçme araçlarının gözleyemediği zihinsel becerilerin ne derece kazanıldığı konusunda DPA'lar önemli bilgiler sunmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2003). DPA'ların bu kullanım amacı konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler, bu araçları kullanma konusunda daha olumlu tutuma sahip olabilir.

Öğretmenlerin DPA'lar hakkındaki bilgilerini sınıf içerisinde kullandığı ders kitaplarından elde etmesi onların tutumlarını olumsuz yönde değiştiren bir faktör olarak belirlenmiştir. Bu durum ders kitaplarında DPA hakkında yer alan bilgi ve örneklerin sınırlı olması ve öğretmenlerin DPA kullanımıyla ilgili sorunlarına yanıt verememesi öğretmenlerin tutum puanlarını düşürmüş olabilir.

Öğretmenlerin kıdemi artıkça DPA'lara yönelik tutum puanları artmıştır. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin yeni değerlendirme yaklaşımlarını öğrendiklerinde, mesleki deneyimleri sayesinde hazırlama ve uygulama konusunda daha üstün duruma geçmeleriyle açıklanabilir.

Derste kullanacakları DPA'ları var olan kaynaklardan hazır alıp kullanan öğretmenlerin tutumları, bu araçları kendi hazırlayan öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumsuzdur. Yapılan çeşitli araştırmalar, ülkemizde öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarını kullanmada yetersiz olduklarını desteklemektedir (Çakan, 2004; Özsevgeç, Çepni, & Demircioğlu, 2004). Öğretmenlerin bu araçlarla ilgili kendilerini yetersiz hissetmeleri bu araçlara karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Öğretmenlerin DPA'ları puanlama konusunda sorun yaşamaları tutum puanlarını düşüren bir faktör olmuştur. Başarılı bir performans görevi aynı zamanda iyi yapılandırılmış bir DPA gerektirmektedir. Performans görevlerinin puanlanması konusunda DPA'ları amacına uygun olarak kullanamayan öğretmenlerin bu araçlar konusunda sıkıntılar yaşamaları ve buna bağlı olarak tutum puanlarının düşük olması beklenebilir.

Öğretmenlerin, DPA hakkındaki bilgilerini meslektaşlardan edinmesi, öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutum puanlarını düşüren bir faktör olmuştur. Bu konuda bilimsel kaynakların az olmasına bağlı olarak öğretmenlerin DPA hakkında birbirlerinden uygulama konusunda olumsuz görüş almaları bu bulguyu destekleyebilir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim öğretmenlerin DPA'lara yönelik tutumlarını yordayan faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ilgili tutumlarının en önemli yordayıcısı, öğretmenlerin DPA'lardan elde ettikleri bilgileri öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarında ne derece kullandıklarını gözlemek amacıyla kullanması olmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin DPA'lardan elde ettiği bilgileri öğrencilere çalışmalarıyla ilgili geribildirim vermek ve öğrencilerin üst

düzy düşünme becerilerinin gelişimini izlenmesi amacıyla kullanması, öğretmenlerin kullanacakları DPA'ları kendilerinin hazırlamaları öğretmenlerin tutum puanlarını artırmaktadır. Öğretmenlerin tutum puanlarını düşüren faktörler ise, sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenin DPA'lar hakkındaki bilgilerini ders kitaplarından ve meslektaşlarından edinmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin DPA tutum puanlarını artıran faktörler dikkate alındığında, DPA'ların kullanım amaçları ve yapısı (ölçütler, performans düzeyleri ve puanlama) konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, ders kitaplarında bulunan DPA hakkındaki bilgi ve örneklerin daha nitelikli hale getirilmesi, öğretmenlere, DPA hakkında bilgi edinebilecekleri temel bilimsel kaynaklar konusunda yol gösterilmesi, öğretmenlerin halihazırda olan DPA'ları kullanmaktansa, kullanacakları DPA'ları kendilerinin hazırlamaları konusunda özendirilmesi ve öğretmenlerin, DPA'ları öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişiminin izlenmesi amacıyla kullanmaları konusunda özendirilmesi şeklinde önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça

- Allport, G. W. (1935). Attitude and the prediction of behaviour. In Fishbein, M. (Ed). *Attitudes: Attitude theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arter, J. (2000, April). *Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Arter, J. A., & Mctighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. R. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *Bioscience*, 56(1), 66-72.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(2), 99-114.
- Gallavan, N. G., & Kottler, E. (2009) Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *Social Studies*, 100(4), 154-159.
- Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Jonsson A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2(2), 130-144.
- Keith, T. (2006). *Multiple regression and beyond*. PEARSON Allyn & Bacon.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28(2), 81-93.
- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş., & Dogan, C. D (2007). İlköğretim öğretmenlerin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lock, C., & Munby, H. (2000). Changing assesment practices in the classroom: a study of one teacher's challenge. *Alberta Journal Of Educational Research*, 46(3), 267-279.
- Meier S. L., Rich B. S., & Cady J. (2006). Teachers' use of rubrics to score non-traditional tasks: factors related to discrepancies in scoring. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(1), 69-95.
- McCollister, S. (2002). Developing criteria rubrics in the art classroom. *Art Education*, 55(4), 46-52.
- Morrell, P. D., & Ackley, B. C. (1999, April). *Practicing what we teach: assessing pre-service teachers' performance using scoring guides*. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada.
- Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1998). Evaluating technology-based processes and products. *New Directions For Teaching And Learning*, 74, 69-77.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). Fen bilgisi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okur-yazarlık düzeyleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi El Kitabı. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Perlman, C. C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance tasks and scoring rubrics. In J. Wall & G. R. Walz (Eds.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators* (pp. 497-506). Greensboro, NC: CAPS Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480070)
- Popham, W.J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *Journal of General Education*, 55(2), 103-137.
- Shaw (2004). IELTS Writing: Revised Assessment Criteria and Scale (Phase 4), *Research Notes* 18, 8-12.
- Smith, J., & Hanna, M. A. (1998). Using rubrics for documentation of clinical work supervision. *Counselor Education and Supervision*, 37 (4), 269–278.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon Pearson Education, Inc.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.