



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL KÜLTÜRÜ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜR ERCEK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. COŞKUN ERDAĞ

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKUL KÜLTÜRÜ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜR ERCEK

DANIŞMAN : DOÇ. DR. COŞKUN ERDAĞ
JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. ŞENYURT YENİPİNAR
JÜRİ ÜYESİ : DOÇ. DR. GÖKHAN ARASTAMAN

AKSARAY-2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Özgür
Soyadı : ERCEK
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim tarihi : 17.06.2025

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Kültürü ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algısı Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between School Culture and Classroom Teachers' Perceptions of Assessment and Evaluation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Özgür ERCEK

İmza

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Özgür ERCEK tarafından hazırlanan “Okul Kültürü ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algısı Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç.Dr. Coşkun ERDAĞ (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 29/05/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu çalışmayı gerçekleştirmem konusunda beni teşvik eden ve değerli bilgisiyle bana rehberlik eden danışman hocam Sayın **Doç. Dr. Coşkun ERDAĞ**'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hocamın bilimsel yaklaşımı, desteği ve sabrı, bu çalışmayı başarıyla tamamlamamda en büyük ilham kaynağı oldu.

Bana her daim iş ahlakını, dürüstlüğü ve çalışkanlığı bir yaşam biçimi olarak öğreten sevgili babam **Ramazan ERCEK**'e ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tüm aile bireylerime gönülden teşekkür ederim. Ailemin sevgisi ve desteği, bu süreci aşmamda her zaman bir güç kaynağı olmuştur.

Bu süreçte en büyük desteği veren canım eşim **Şahika Ezel ERCEK**'e ve sevgisiyle her anımı anlamlandıran oğlum **Kuzey ERCEK**'e minnettarım. Sizlerin varlığı, zorlu anlarda motivasyon kaynağım ve en büyük mutluluğum oldu.

Son olarak, bilgiye ve öğrenmeye olan tutkumun yolculuğunda bana eşlik eden tüm arkadaşlarıma ve bu süreçte dolaylı ya da doğrudan katkı sağlayan herkese teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, hayatımın her anında yanımda olan ve bana inanan aileme ithaf ediyorum.

Özgür ERCEK

ÖZET

Eğitim sistemlerinde okul kültürü, öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve değerlendirme yaklaşımlarını şekillendiren önemli bir etkidir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye bağlamında okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarının okul kültürü tarafından nasıl etkilendiğini anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu ilişkinin öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları da ele alınmıştır. Literatürde bu konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunması, çalışmanın önemini artırmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Aksaray ili merkez ilçesindeki ilkokullardan seçilen toplam 558 sınıf öğretmeni ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, okul kültürü ve değerlendirme anlayışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir anketler kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş, okul kültürünün farklı boyutlarının öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışma, literatürdeki bu eksikliği gidermeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmekte ve elde edilen bulguların, ileride yapılacak araştırmalar için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, okul kültürünün öğretmenlerin değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisini anlamak, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesinde de önemli bir rehberlik sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler : okul kültürü, eğitimde ölçme ve değerlendirme, değerlendirme anlayışı, öğretmen algıları, akademik iyimserlik

Bilim Kodu : 12601
Sayfa Adedi : 164
Yazar : Özgür ERCEK
Danışman : Doç. Dr. Coşkun ERDAĞ

ABSTRACT

In educational systems, school culture is an important factor shaping teachers' professional attitudes and approaches to assessment. The purpose of this study is to examine the relationship between school culture and classroom teachers' conceptions of assessment and evaluation in the Turkish context. The study aims to understand how teachers' conceptions of assessment are influenced by school culture. In addition, the reflections of this relationship on teaching practices are also discussed. The limited number of studies on this topic in the literature increases the importance of this study. The study is based on the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 558 classroom teachers and school administrators selected from primary schools in the central district of Aksaray province. In the data collection process, valid and reliable questionnaires were used to measure their understanding of school culture and evaluation. The data obtained were evaluated with statistical analysis methods, and the effects of different dimensions of school culture on teachers' evaluation practices were examined in detail. This study is considered to be an important step towards filling this gap in the literature, and the findings obtained may provide guidance for future research. At the same time, understanding the impact of school culture on teachers' assessment processes will provide important guidance in developing educational policies and improving teaching practices.

Keywords : school culture, measurement and evaluation in education, understanding of evaluation, teacher perceptions, academic optimism

Science Code : 12601

Number of Pages : 164

Author : Özgür ERCEK

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Coşkun ERDAĞ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar	x
ŞEKİLLER	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE BİLGİLER	7
2.1. Örgüt İklimi.....	7
2.1.1. Meslektaşlık.....	8
2.1.2. Öğretmen Özerkliği	9
2.1.3. Müdür Liderliği	11
2.2. Okul Kültürü	13

2.2.1. Terrence E. Deal ve Kent D. Peterson'ın Dört Kültürü.....	15
2.2.2. Wayne K. Hoy, C. John Tarter ve Anite Woolfolk Hoy'un Akademik İyimserliği	17
2.3. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen İnançları	21
2.4. Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları.....	24
2.4.1. Değerlendirme İnanışlarının Öğretim Kararlarına Etkisi	25
2.4.2. Değerlendirme ve Öğrenci Öğrenme Çıktıları	26
2.4.3. Değerlendirmeye İlişkin İnançların Öğretmen Gelişimine Etkisi	27
2.5. Öğretmenlerin Değerlendirme Amaçları.....	29
2.5.1. Özetleyici (Summative) Değerlendirme	29
2.5.2. Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme	32
2.5.3. Öğrenme Olarak Değerlendirme (Assessment As Learning)	33
2.5.4. Öğrenme İçin Değerlendirme (Assessment For Learning).....	36
2.6. Öğretmenlerin Değerlendirme Yöntemleri	38
2.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	39
2.6.2. Otantik Değerlendirmeler	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırmanın Modeli	78
3.2. Araştırma Tasarımı.....	78
3.3. Evren ve Örneklem.....	78
3.4. Veri Toplanması.....	80
3.5. Veri Analizi	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	84
BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Ön Analiz Bulguları	84
4.2. Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	84

4.3. Örtük Sınıf Analizi Bulguları.....	87
4.3.1. Model Yakınsaması ve İstikrarı.....	88
4.3.2. Örtük Profillerin Yorumlanması.....	90
4.4. BCH Analizlerinin Sonuçları: Örtük Profil Üyeliği ve Değerlendirme Anlayışları .	94
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	96
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Bulguların Mevcut Literatür İle Karşılaştırılması.....	96
5.2. Çalışmadaki Sınırlılıklar	102
5.2.1. Bulguların Bölgesel ve Kültürel Bağlama Özgü Yansıması	102
5.2.2. Zaman-Kesitsel Araştırma Verilerinin Getirdiği Sorunlar ve Sınırlılıklar	103
5.2.3. Öz-Bildirim Anketlerinin Ölçümlerinde Olası Yanıt Yanlılığı ve Etkileri	104
5.3. Gelecekteki Araştırma Yönelimleri	105
5.4. Pratik Uygulamalar	107
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	144
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU.....	152

TABLÖLAR

Tablo 1: Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Eski-Yeni Yaklaşımlar.....	36
Tablo 2. Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türlerinin karşılaştırılması.....	44
Tablo 3. Eğitimde biçimlendirici ve toplamsal değerlendirmenin amacı, yönetimi, kullanılabilirliği ve örneklerine genel bakış	45
Tablo 4. Alternatif ve Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Karşılaştırılması.....	49
Tablo 5. Örnek Çoktan Seçmeli Soru.....	52
Tablo 6. Kısa Cevaplı Test Sorusu.....	54
Tablo 7. Eşleştirme Testi Sorusu.....	59
Tablo 8. Yapılandırılmış Grid Örneği.....	72
Tablo 9. Anahtar kelimelerin yer aldığı kit örneği.....	74
Tablo 10. Öz Değerlendirme Formu Örneği.....	81
Tablo 11. Akran Değerlendirme Formu Örneği.....	83
Tablo 12. Grup Değerlendirme Formu.....	86
Tablo 13. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler.....	90
Tablo 14. ÖDAIII Ölçeğinin Promax Rotasyonu ile Sağlam Çapraz Ağırlıklı En Küçük Kareler (RDWLS) Analizine Dayalı Faktör Yükleri ve Komunalite Değerler.....	96
Tablo 15. Örtük Profil Analizi Çözümleri için Model Uyum İndeksleri.....	98
Tablo 16. Gözlenen Değişkenlerin 3 Gizli Profil Arasındaki Standartlaştırılmış ve Standartlaştırılmamış Ortalama ve Varyansları (STDYX Standardizasyonu).....	100

ŞEKİLLER

Şekil 1. Akademik vurgu, güven ve öğretmen yeterliliğinin karşılıklı nedensellik ilişkisi...	32
Şekil 2. Akademik İyimserlik ve Okul Başarısının Teorik Modeli.....	31
Şekil 3. Proje tabanlı öğrenme süreci.....	65
Şekil 4. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenenin rolü.....	67
Şekil 5. TDA ile hazırlanmış bir değerlendirme.....	70
Şekil 6. Kavram Haritası Örneği.....	77
Şekil 7. Öğrencilerin öz değerlendirme döngüsü.....	80
Şekil 8. Okul Kültürünün Gizli Profilleri.....	90

KISALTMALAR

AİÖOF	: Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu
KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
LCA	: Örtük Sınıf Analizi
LPA	: Örtük Profil Analizi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
TDA	: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
ÖKÖ	: Öğretmenlerin Kolektif Öz Yeterliliği
AO	: Akademik Odaklanma
MLR	: Sağlam Maksimum Olabilirlik Tahmincisi
AIC	: Akaike Bilgi Kriteri
BIC	: Bayesian Bilgi Kriteri
aBIC	: Örneklem Boyutuna Göre Düzeltilmiş BIC
BLRT	: Bootstrapped Likelihood Ratio Test
AePP / AvePPk	: Ortalama Sonsal Olasılıklar
OCC / OCCk	: Doğru Sınıflandırma Oranı
BCH	: Bolck-Croon-Hagenaars Yöntemi
Mplus	: Mplus Yapısal Eşitlik Modellemesi Yazılımı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

"Ölçmediğiniz hiçbir şeyi yönetemezsiniz."

- W. Edwards Deming

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problem açıklanmıştır. Ardından araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiştir. Ayrıca sınırlılıklar belirtilerek araştırmayla ilgili terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir öğrenme serüvenine benzeyebilir; ölçme, bu serüvenin ilerleyişini, devamını ve tamamlanışını yansıtan bir ayna gibi düşünülebilir. Bu süreç boyunca elde edilen tüm bilgiler ölçümü oluştururken, bu verilerin bir değerlendirmeyele birleştirilmesi, bir değerlendirme sürecini ifade eder. Bu süreçte, hem sınıfta hem de ulusal düzeyde öğrenenin hedefe ne kadar yaklaştığı, hangi bilgi ve becerilere ulaştığı belirlenmeli ve elde edilen sonuçlar gelecekteki adımlara ışık tutmalıdır (Çiçek ve Erdoğan, 2019).

Sınıf içi öğrenci değerlendirmeleri ise öğretim ve öğrenim kalitesi üzerindeki etkileri nedeniyle öğretmenlerin değerlendirme inançlarından büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu inançlar, eğitim politikaları ve programlarının etkililiğinden bahsetmeksizin, öğrencilerin ilerlemesi, başarısı ve refahı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Politik ve bireysel bağlamların etkisi kadar okuldaki hakim değerlendirme kültürü de okul içerisinde öğretmenlerin değerlendirme anlayışları üzerinde kayda değer farklılıklar oluşturmakta, ve böylece öğrenci değerlendirmelerinde tutarsızlıklara neden olmaktadır (Nayagi ve Rajendran, 2020).

İkinci olarak, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını ilgili politikalarla uyumlu hale getirmek başlı başına bir zorluk teşkil etmektedir. Öğretmenler, değerlendirmelere ilişkin sahip oldukları kendi inançlarını dış politika beklentileri ve zorunlulukları ile dengelemek zorunda kalmakta, hatta yüksek riskli test kültürüne sahip okullarda öğrenmeyi daha etkili

bir şekilde destekleyebilecek diğer değerlendirme biçimlerini tercih etseler bile öğrencileri bu testlere hazırlamak zorunda kalmaktadırlar (Brown ve Harris, 2016).

Üçüncüsü, birçok okulda değerlendirme ve sınav kültürü bir arada bulunmaktadır. Bazı eğitim kurumları ve eğitimciler bir kültüre diğerinden daha fazla eğilim göstermekte ve değerlendirme prosedürlerinde tutarsızlıklara neden olabilmektedir. Böylece, okullarda ortaya çıkan şaşkınlık ve stres biçimlendirici değerlendirmenin başarılı bir şekilde uygulanmasını engellemektedir (Fulmer vd. 2015; Laveault ve Allal, 2016; Bascia vd. 2005; Brown ve Remesal, 2012).

Dördüncüsü, öğretmenlerin değerlendirme anlayışları, baskın kurumsal kültüre bağlı olarak öğrencilerin öğrenmesini önemli ölçüde şekillendirmektedir. Örneğin, daha çok test kültürüne sahip bir okul kültürü daha çok özetleyici değerlendirme uygulamalarına bağlı kalarak daha geniş öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilirken, biçimlendirici değerlendirmeye öncelik veren bir okul kültürü öğrencilerin kazanımlarını izleme, geribildirim sağlama ve eğitimde değişiklikler yapma gibi biçimlendirici stratejileri kullanarak eğitim kazanımlarını artırabilir (Bascia vd. 2005; Fulmer vd. 2015).

Beşincisi, test kültüründen değerlendirme kültürüne geçiş ise öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarında ve okul kültüründe kompleks ve zorlayıcı bir dönüşüm süreci gerektirmektedir (Bascia vd. 2005). Örneğin, değerlendirmeye hem özetleyici hem de biçimlendirici şekilde dengeli bir bakış açısını teşvik eden bir okul kültürü, öğretim uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve daha kapsayıcı hale getirebilir, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir, ve daha iyi eğitim çıktılarının üretilmesine olanak sağlarken, yüksek riskli sınavlara önem veren bir okul kültürü ise, bunların tam aksine müfredatı sınavla ilgili içeriğe indirgenmesine neden olabilir ve böylece öğrencilerin daha derin öğrenme şanslarını kısıtlayabilir (Laveault ve Allal, 2016).

Buna ek olarak, öğretmenler sahip oldukları öğrenme anlayışlarını okul kültürü ya da dış politikalar tarafından dayatılan beklentilerle uzlaştırmakta güçlük çektiklerinde öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme uygulamaları ve öz yeterlilikleri bu gerilimden olumsuz etkilenmektedir (Gebril ve Brown, 2014; Laveault ve Allal, 2016).

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye bağlamında öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarının okul kültürleri tarafından nasıl şekillendirildiğini ve bunun da değerlendirme uygulamalarını nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki sorular araştırmaya rehberlik etmektedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme anlayışları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlkokullarda sınıf içi değerlendirmelere ilişkin okul kültürü profili nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme anlayışları okul kültürü profillerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okullardaki ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançlar, değerler ve tutumlar sistem ve sınıf düzeyinde olmak üzere iki düzeyde incelenebilir (DeLuca vd. 2021). Bunlardan ilki üst yönetim tarafından belirlenen değerlendirme politikaları, büyük ölçekli ulusal sınav çerçeveleri, yükseköğretime ve liselere geçiş programları ve toplumun sosyokültürel geleneklerini içermektedir (Brown ve Harris, 2009; Brown vd. 2009; Cheng vd. 2018; DeLuca vd. 2020). İkincisi ise daha bireysel ve yerel düzeydedir ve okullarda öğretmen ve öğrenciler arası etkileşimin bir sonucu olarak aynı okulda sınıftan sınıfa bile değişiklik gösterebilmektedir (Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez ve Allal, 2007).

Yapılan az sayıdaki çalışma, kültürün ölçme-değerlendirme anlayışlarını şekillendirildiği göstermiştir (Gebril ve Brown, 2013). Uluslararası literatür, kültür ve değerlendirme anlayışlarına ilişkin çalışmaların Yeni Zelanda (Brown, 2004; 2011), Queensland (Brown, Lake, ve Matters, 2011), Birleşik Devletler (Calveric, 2010), Çin (Li ve Hui, 2007), Honk Konk (Brown vd., 2009), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (Brown ve Michaelides, 2011), İspanya (Brown ve Remesal, 2012), Hollanda (Segers ve Tillema, 2011), Kolombiya (Muñoz, Palacio, ve Escobar, 2012), İran (Pishghadam ve Shayesteh, 2012) ve Pakistan (Khan, 2011) gibi farklı eğitim sistemleri ve toplumlarda bu ilişkiyi araştıran birçok çalışma bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin değerlendirmenin doğası ve amaçlarına ilişkin okul hesap verebilirliği, öğrenci hesap verebilirliği, geliştirme ve bürokratik yük gibi boyutların geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır (Gebril ve Brown, 2013). Türkiye'de ise öğretmenlerin değerlendirme anlayışları üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu,

mevcut çalışmaların da daha çok öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin değer ve uygulamaları, değerlendirme hakkındaki fikirlerini ve Türkiye'deki sınıflarda teori ve uygulama arasındaki ayrım üzerine odaklandığı görülmektedir (Eren, 2013). Bu çalışmalar değerli bilgiler sunmakla birlikte, okul kültürü ve öğretmenlerin değerlendirme anlayışları arasındaki karmaşık ilişkiyi kapsamlı bir şekilde ele almamıştır. Bu çalışma, farklı eğitim bağlamlarında okul kültürü ile öğretmenlerin değerlendirme anlayışları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına ve bu ilişkinin Türkiye'deki ilkokullar bağlamında da incelenmesine imkan sağlayacaktır. Ayrıca, değerlendirme anlayışı üzerinde olumlu etki üreten okul kültürlerinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesi, o kültürü destekleyecek yeni eğitim politikalarının ve reformlarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme uygulamalarının okul kültürüyle uyumlu hale getirmelerine olanak sağlayacak; öğretimi, değerlendirmeyi ve öğrenmeyi teşvik edici stratejiler geliştirilmesine imkan sağlayacaktır. Okul kültürünün değerlendirme anlayışları üzerindeki etkisinin incelenmesi, değerlendirme uygulamalarının evriminin ve bunları etkileyen faktörlerin anlaşılmasını sağladığı için hayati önem arz etmektedir. Bu ilişkinin anlaşılması, öğrenme için gerekli olan değerlendirme uygulamalarının en etkin şekilde işe koşulması ve okulların eğitim hedeflerine ulaşmalarında önemli bir işleve sahiptir (Brown ve Harris, 2016).

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları Envanteri (ÖDA)” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu (AİÖOF)” gibi anketlerde katılımcıların sorulara dürüst ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 550 öğretmen ve okul yöneticisinin, Aksaray ili merkez ilçe ilkokullarındaki sınıf öğretmenleri ve yöneticiler evrenini yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Katılımcılardan toplanacak demografik bilgilerin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, deneyim) doğru ve eksiksiz olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma sadece Aksaray ili merkez ilçesindeki sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile sınırlandırılmıştır.

-Anket çalışması öz-bildirim temelli olup, katılımcıların sorulara tamamen dürüst ve objektif cevaplar verdiği garanti edilememektedir.

-Araştırma belirli bir zaman dilimi içinde yapılmıştır, bu nedenle bulgular zamanla değişiklik gösterebilir.

-Kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği diğer örneklem gruplarında farklı sonuçlar verebilir.

-Okul kültürü çok boyutlu bir yapı olduğundan, kullanılan araçlar kültürün tüm yönlerini tam olarak kapsamayabilir.

-Demografik faktörlerin (cinsiyet, yaş, kıdem vb.) okul kültürü ve değerlendirme anlayışına olan etkisi tam olarak kontrol edilmemiş olabilir.

1.6. Tanımlar

Okul Kültürü: Bir okulun değerleri, normları, gelenekleri, inançları ve davranış biçimlerinin toplamı. Okul kültürü, okul ortamını şekillendirir ve öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimlerini etkiler.

Ölçme: Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla uygulanan yöntem ve araçların kullanımı. Eğitimde ölçme, öğrenci başarısını değerlendirmek için kritik öneme sahiptir.

Değerlendirme: Öğrenci performansını belirlemek ve geliştirmek amacıyla yapılan sistematik bir süreç. Değerlendirme hem öğrenme sürecini hem de sonuçlarını kapsar ve genellikle formative (şekillendirici) ve summative (toplayıcı) olarak ikiye ayrılır.

Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları: Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair sahip oldukları inançlar, değerler ve uygulamalar. Bu anlayışlar, öğretmenlerin öğrenci başarılarını nasıl ölçtüklerini ve değerlendirdiklerini etkiler.

Akademik İyimserlik: Öğretmenlerin, okulun akademik başarısına ve öğrencilerin potansiyeline dair sahip oldukları olumlu inanç ve beklentiler. Bu kavram, öğretmenlerin okul ortamına dair genel tutumunu yansıtır.

Nicel Araştırma: Verilerin sayısal olarak toplandığı ve analiz edildiği bir araştırma türü. Nicel araştırmalar, genellikle istatistiksel yöntemler kullanılarak yapılan analizlerle sonuçların genelleştirilmesini sağlar.

İlişkisel Araştırma: İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma türü. Bu tür araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin gücü ve yönü analiz edilir.

Likert Ölçeği: Katılımcıların belirli bir ifadeye katılma derecelerini ölçmek için kullanılan bir anket türü. Genellikle "kesinlikle katılmıyorum"dan "kesinlikle katılıyorum"a kadar olan bir ölçekle derecelendirilir.

Okul Hesap Verebilirliği: Okulların, öğrenci başarıları ve eğitim kalitesi hakkında topluma ve ilgili paydaşlara karşı sorumlu olmaları. Bu, okulların performanslarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli bir faktördür.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE BİLGİLER

2.1. Örgüt İklimi

Örgüt teorisi ve yönetim alanındaki çalışmalarda 1950'lerin sonlarından itibaren kullanılan örgütsel iklim terimi, sosyal bilimciler tarafından iş dünyasına yönelik araştırmalar sonucunda öne sürülmüştür. İlk olarak meteorolojiden psikoloji ve sosyal bilimlere uyarlanarak kullanılan bu kavram, örgütün psikolojik yönünü yansıtır. Örgüt kuramcıları, uygulamacılar ve araştırmacılar bu kavramı genellikle 'örgütsel iklim' (organizational climate) olarak ifade ederken, bazen 'örgüt havası' olarak da adlandırırlar. Örgütsel iklimin farklı tanımları, bu yapının çok boyutlu niteliğinden kaynaklanmaktadır (Deniz, 2017).

Örgüt iklimi, analizdeki temel öğeler olan girdi, süreç, çıktı ve geribildirim çerçevesinde şekillenir. Bu bağlamda yönetimin kararları örgütsel hedeflere yön verir ve üst yönetimin aldığı kararlar üç ana unsuru etkiler: kullanılacak teknoloji, fonksiyonel birimlerin oluşturulması ve üyelerin davranışını düzenleyen normlar. Bu süreçle birlikte, yeni üyelerin uyumunu etkileyen bir hiyerarşi oluşur. Yeni üyeler rol üstlenerek üstleri, altları ve ekip arkadaşlarıyla etkileşime girer; bu etkileşim performans ve ödül dağılımını etkiler. Üyeler, örgütte kazandıkları deneyimlerle örgüt iklimini değerlendirir. Algılanan örgütsel iklim, örgütün performansını ve hedeflere ulaşma derecesini etkiler (Halis ve Uğurlu, 2008).

Forehand'a göre, (Forehand, 1968'den aktaran Halis ve Uğurlu, 2008) örgüt iklimi, en az üç ana değişken grubundan oluşur. Bu değişken grupları şunlardır:

- Çevresel Değişkenler: Bireyden kaynaklanmayan, örgüt üyeleri üzerinde dışardan etkili olan unsurlardır. Örneğin, örgütün büyüklüğü ve yapısı, ekonomik koşullar ve sendikalaşma oranı çevresel değişkenler arasında yer alır.
- Kişisel Değişkenler: Bu grupta yer alan değişkenler, örgüt üyelerinin yetenekleri, iş ilgileri ve karakteristik özellikleri gibi bireysel nitelikleri kapsar.
- Sonuç Değişkenler: Çevresel ve bireysel değişkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkar. İşe yönelik motivasyon, iş tatmini ve verimlilik bu gruba örnek verilebilir.

Bu bağlamda, grup değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, örgüt iklimi bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle oluşan bir yapıdır.

2.1.1. Meslektaşlık

Okul kültürü, çeşitli bileşenlerden oluşan bir yapı olarak, bireylerin kurum içerisindeki deneyimlerini, algılarını ve etkileşimlerini belirleyen önemli bir kavramdır. Bu bileşenlerden biri olan meslektaşlık, öğretmenlerin iş birliği ve profesyonel dayanışma duygusuyla birbirlerini desteklemelerini ifade eder. Meslektaşlık kavramı, okul kültürüne pozitif katkı sağlarken, bireylerin mesleki başarılarını ve iş doyumunu da etkileyen bir öge olarak öne çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2013). Bu bölümde, meslektaşlık kavramının okul kültürü içindeki önemi ve etkileri akademik bir çerçevede incelenmektedir.

Meslektaşlık, öğretmenlerin ortak bir amaca hizmet eden profesyonel topluluklar oluşturmalarını ve bu topluluklarda aktif bir şekilde yer almasını gerektirir. Lave ve Wenger'in (1991) "uygulama toplulukları" teorisine göre, bireyler ortak bir öğrenme ortamında bir araya geldiğinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu bağlamda, meslektaşlık hem bireysel hem de kolektif öğrenme süreçlerini destekler ve okul kültürünün güçlenmesine katkı sağlar.

Araştırmalar, meslektaşlık duygusunun güçlü olduğu okullarda, öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla bilgi paylaştığını ve yeni öğrenme stratejileri geliştirmek için birlikte çalıştıklarını ortaya koymuştur (DuFour, 2004). Bu durum hem bireylerin mesleki yetkinliklerini artırır hem de okulun genel akademik performansını olumlu yönde etkiler. Birbirlerini destekleyen öğretmenler, yenilikçi yaklaşımları benimsemekte ve karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşmaktadır.

Türkiye'deki okul kültürü örneğinde, meslektaşlık kavramı, daha çok dayanışma ve yardımlaşma üzerine odaklanmaktadır. Balcı'ya (2011) göre, Türk eğitim sistemi içerisinde meslektaşlar arası dayanışma, sosyal destek mekanizmalarının ön planda olduğu bir yapı sergilemektedir. Bu dayanışma duygusu, öğretmenlerin motivasyonunu artırırken okulda olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına katkı sağlar.

Bir okul kültüründe meslektaşlık ilkesinin hayata geçmesi, öğretmen liderliğinin ve ortak karar alma mekanizmalarının etkin bir şekilde işletilmesi ile mümkün olmaktadır. Spillane ve Coldren (2011), liderlik anlayışının paylaşılmasının, öğretmenlerin hem birbirleriyle hem

de öğrencilerle daha etkili etkileşim kurmasını sağladığını belirtmiştir. Bu liderlik modeli, meslektaşlığı destekleyerek kurumsal başarıya katkıda bulunur.

Meslektaşlık, aynı zamanda bir okulda oluşan toplumsal sermayeyi de geliştirir. Putnam (2000), toplumsal sermayenin, bireylerin ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelerek birbirleriyle etkileşim kurmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Okul kültürü içerisinde güçlü meslektaşlık bağlarının bulunması, kurumdaki öğretmenlerin sosyal sermayesini artırır ve bu da bireylerin öğrenme ve öğretme süreçlerine pozitif şekilde yansır.

Etkili bir meslektaşlık ortamı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fırsatlar sunarak, bireysel yetersizliklerin üstesinden gelmelerine yardımcı olur. Bu, öğretmenlerin daha yaratıcı ve esnek düşünme becerileri kazanmalarını destekler. Hargreaves (2000), meslektaşlığın geliştirilmesinin öğretmenlerin hem duygusal hem de profesyonel anlamda tatminini artırdığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, meslektaşlık, okul kültürü içerisinde kritik bir yere sahiptir ve kurum içinde iş birliği, dayanışma ve ortak amaca yönelik bir bağlılık hissi yaratır. Bu özellikler, sadece bireysel mesleki başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda okulun genel performansını ve öğrencilerin akademik başarısını da destekler. Okul kültürünün bir parçası olarak meslektaşlık hem birey hem de topluluk düzeyinde olumlu etkiler yaratmaya devam etmektedir.

2.1.2. Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim sistemindeki rol ve yetki sınırlarını anlamak ve tanımlamak amacıyla hem bilimsel araştırmalarda hem de uygulamaya yönelik politikalarda sıkça başvurulan bir terimdir (Öztürk, 2011). Pearson ve Moomaw (2005), öğretmen özerkliğini, mesleki yeterliliğin bir göstergesi ve eğitim süreçlerinde etkili karar alma mekanizması olarak tanımlamışlardır. Bu yetki, öğretmenlerin eğitim süreçlerini yalnızca idari beklentilere göre değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde şekillendirebilmelerini sağlar. Öğretmenlerin bu yetkiye sahip olmaları hem eğitim kalitesinin artmasına hem de öğretmenlerin mesleki tatmininin yükselmesine katkıda bulunur.

Etkili bir öğretim süreci için öğretmenlerin, pedagojik kararlar alırken bağımsızlıklarını kullanmaları gereklidir. Ancak, özerkliğin yalnızca bireysel bir sorumluluk değil, aynı

zamanda bir sistem yaklaşımı gerektirdiği belirtilmektedir (Little, 1995). Eğitim politikalarının, öğretmenlerin bu tür karar alma yetkinliklerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gereklidir. Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen sürekli eğitim programları, onların pedagojik bağımsızlıklarını güçlendirebilir. Bunun yanı sıra, meslektaş iş birliği ve destekleyici okul liderliği, öğretmen özerkliğini daha etkin bir biçimde kullanılabilir hale getirebilir.

Öğretmen özerkliği, yalnızca bireysel düzeyde değil, kolektif bir perspektifle de ele alınmalıdır. Bailey (2006), öğretmenlerin kolektif özerkliğinin, ekip çalışmaları ve ortak karar alma süreçleri aracılığıyla okul iklimine olumlu yansıdığını ifade etmektedir. Özellikle, öğretmenlerin ortak hedefler belirlediği ve iş birliği içinde çalıştığı kurumlarda, öğrencilerin akademik başarısında ve öğretim süreçlerinin verimliliğinde önemli artışlar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen özerkliğinin, sadece bireysel beceri ve yeterlilikler değil, aynı zamanda okul topluluğunun ortak bir vizyon geliştirme becerisi ile de ilişkilendirildiği görülmektedir.

Öte yandan, özerklik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu kavramın her öğretmen için aynı düzeyde uygulanabilir olmadığını göstermektedir. Özerk öğrenme deneyimi yaşamayan öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırmasının güç olduğu ifade edilmektedir (Benson, 2001). Bu nedenle, öğretmen özerkliğini artırma çabalarının, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını teşvik edecek şekilde tasarlanması gereklidir. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin kendi pedagojik kapasitelerini geliştirmelerine olanak tanıyacak ve eğitim süreçlerinde daha özgüvenli bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Öğretmen özerkliğinin artırılması, öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerde olduğu gibi, eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Yeniliklere açık olmayan öğretmenler, sınıfa girdiklerinde alışık oldukları yöntemleri tercih ederek kendileri için daha güvenli olan yolu seçebilirler. Bu durumda, sistemde geleneksel öğrenme kültüründen yetişen genç öğretmenler ile yıllardır belirli öğretim yöntemlerini benimsemiş deneyimli öğretmenler, programın etkin bir şekilde uygulanmasına engel oluşturabilir. Özerk öğrenme sürecini yönetme becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, öğrencilerine bu becerileri kazandırması mümkün olmayacaktır. Özetle, özerk öğrenme

felsefesini benimsememiş ve bunu yaşam biçimi haline getirmemiş öğretmenlerin, öğrencilerini bu tür bir süreçte dahil etmeleri beklenmemelidir (Sert, 2007).

Sonuç olarak, öğretmen özerkliği, eğitimin kalitesini artıran ve öğretmenlerin mesleki tatminini destekleyen kritik bir faktördür. Bununla birlikte, bu kavramın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bireysel ve kolektif düzeyde desteklenmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve okul kültüründe özerkliği teşvik eden bir yapı oluşturulması gereklidir. Bu tür bir yaklaşım hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitimden en yüksek verimi almalarını sağlayacaktır.

2.1.3. Müdür Liderliği

Okul kültürünün şekillenmesinde etkili bir rol üstlenen müdür liderliği, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların etkileşimlerini düzenleyen bir unsur olarak öne çıkar. Müdür liderliği, yalnızca yönetim işlevi değil, aynı zamanda eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine rehberlik eden stratejik bir süreçtir. Bu bağlamda, müdürlerin liderlik yaklaşımları, okulun başarı düzeyini doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Bu bölümde, müdür liderliğinin önemi, işlevleri ve etkileri üzerine odaklanılacaktır.

Müdür liderliği, genellikle dönüşümcü liderlik ve dağıtımçı liderlik gibi modellerle ilişkilendirilir. Dönüşümcü liderlik, müdürlerin okul vizyonunu belirlerken öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmesini ifade eder (Bass ve Riggio, 2006). Bu tür liderlik, çalışanların mesleki tatminini artırmak ve performanslarını optimize etmek için kritik öneme sahiptir.

Öte yandan, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, liderlik görev ve sorumluluklarının sadece müdüre değil, aynı zamanda öğretmenlere ve diğer paydaşlara da dağıtılmasını içerir. Spillane (2006), dağıtımçı liderlik modelinin, okul topluluğunun her bireyinin katkısını değerli kıldığını ve bu yaklaşımın daha demokratik bir yönetim biçimi sağladığını vurgulamıştır. Bu, müdür liderliğinin bireysel değil, kolektif bir süreç olarak ele alınmasını desteklemektedir.

Araştırmalar, müdür liderliğinin öğretmenlerin iş doyumunu artırmada ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hallinger ve Heck (1998), müdür liderliğinin öğretim süreçlerine doğrudan ve dolaylı etkilerde bulunarak

okul performansını artırdığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, liderlik yaklaşımının niteliği, okulun genel başarısını şekillendiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, müdür liderliğinin okul iklimi ve kültürü üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Balcı (2011), Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin liderlik rollerinin, öğretmenlerin motivasyonunu ve okulun genel işleyişini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, liderlik yaklaşımının okul kültürüyle uyumlu bir şekilde benimsenmesi önemlidir.

Müdür liderliğinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için iletişim becerilerinin güçlü olması gerekmektedir. Müdürlerin, öğretmenlerle açık bir iletişim kurarak, iş birliği ve güven ortamını güçlendirdiği görülmüştür (Robinson vd., 2008). Ayrıca, müdürlerin geri bildirim verme sürecinde adil ve yapıcı bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenlerin mesleki tatminini artıran bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Müdür liderliğinin sadece öğretmenlere değil, öğrencilere yönelik de etkileri bulunmaktadır. Leithwood ve Jantzi (2000), etkili liderliğin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada doğrudan bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, müdürlerin liderlik rollerini yerine getirirken öğrenci odaklı bir yaklaşım benimsemelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Etkili liderlik, müdürlerin vizyon geliştirme ve bu vizyonu tüm okul topluluğuyla paylaşma becerilerine bağlıdır. Bush ve Glover (2003), liderlik vizyonunun okul kültürünün şekillenmesinde merkezi bir rol oynadığını ve bu vizyonun kurum içindeki paydaşlar tarafından benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Müdürlerin bu vizyon doğrultusunda stratejik hedefler belirlemesi, okulun genel başarısını olumlu yönde etkiler.

Müdür liderliğinin bir diğer boyutu da kriz yönetimi becerileridir. Kriz durumlarında müdürlerin hızlı, etkili ve kararlı bir şekilde hareket etmesi, okul topluluğunun güvenliğini artırır ve olumsuz durumların etkilerini minimize eder (Marzano vd., 2005). Bu bağlamda, kriz yönetiminde liderlik becerilerinin önemi büyüktür.

Sonuç olarak, müdür liderliği, okul kültürünün güçlenmesi ve kurumun başarısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Müdürlerin liderlik stilleri ve stratejileri, öğretmenlerin iş doyumundan öğrencilerin akademik başarılarına kadar geniş bir yelpazede etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle, müdürlerin liderlik yaklaşımlarını sürekli geliştirmeleri ve okul topluluğunun ihtiyaçlarına uygun stratejiler belirlemeleri gerekmektedir.

2.2. Okul Kültürü

Okul kültürünün güçlü bir yapıya sahip olmasının, eğitim kurumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Bilimsel çalışmalara değer veren, yeniliklere açık ve olumlu değişimlere kolayca uyum sağlayan bir kültür, okulun önceliklerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynar. Güçlü ve zayıf okul kültürüne ait özellikler, bu kavramın öne çıkan ayrımlarından biridir. Genel bir perspektifle ele alındığında, okul kültürünün kurumun varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesinin temel dayanaklarından biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul kültürünün başarıyı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir (Demirel Helvacı, 2022). Okul kültürünün derinlemesine kavranabilmesi adına, bu kavramın yakın ilişki içinde olduğu örgüt ve örgüt kültürü gibi temel kavramların açıklığa kavuşturulması önemlidir. Bu doğrultuda, bu bölümde okul kültürü ile bağlantılı olarak örgüt, örgüt kültürü ve örgüt kültürünün boyutları genel bir çerçevede ele alınmıştır.

Toplumların kendilerine özgü kültürleri olduğu gibi, örgütlerin de benzersiz kültürleri bulunmaktadır. Örgüt kültürü, yöneticinin liderliğinde ve çalışanların katkılarıyla şekillenir. Bu kültür, örgütün normlarını, inançlarını ve değerlerini yansıtır. Bu perspektiften bakıldığında, örgütün dışarıdan tanınmasını sağlayan örgüt kültürünün önemi ortaya çıkmaktadır. Örgüt kültürü, örgütsel davranışların oluştuğu ortamı temsil eder. Örgüt yöneticileri, bu kültürün oluşumunda en büyük katkıyı sağlayan bireylerdir. Yöneticinin önem vermediği bir değer örgüte kolayca dahil olması beklenemez; buna karşın, yöneticinin desteklediği değerler örgüt içinde hızla yayılır (Başaran, 1992'den aktaran Seylim, 2022).

Örgüt kültürü, organizasyonda yer alan yöneticilere ve diğer çalışanlara çeşitli faydalar sunmaktadır. Bu avantajlar, aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Eren, 2000'den aktaran Pekaz, 2023):

1. Örgüt kültürü, çalışanların belirli standartları, normları ve değerleri anlamalarına olanak tanıyarak, kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarını sağlar; aynı zamanda yöneticileriyle uyum içinde çalışmalarını destekler.
2. Çalışma yöntemlerine ve süreçlere standartlaştırılmış uygulamalar getirerek örgütsel verimliliği artırır.
3. Yeni yöneticilerin bilgi, beceri ve davranış geliştirmelerine yardımcı olarak onların yetişme ve gelişim süreçlerine olumlu katkıda bulunur.

4. Yöneticilerin, organizasyonun temel değer ve dinamiklerine uygun bir şekilde geliştirilmesini sağlar.
5. Örgüt içi iletişim ve bireyler arası ilişkilerde önemli bir rol oynar.
6. Çalışanlar arasında birlik duygusunu güçlendirir; takım ruhunu ve iş birliğini teşvik eder.
7. Çalışanları kuruma ve birbirlerine bağlayarak örgütsel atmosferi olumlu yönde geliştirir.
8. Amaç farklılıkları, algı çelişkileri veya güç dağılımı gibi nedenlerden doğan çatışmalar, örgüt kültürünün oluşturduğu standart süreçler ve uygulamalar yardımıyla azaltılarak yönetilebilir.
9. Semboller, törenler, sloganlar, kahramanlar ve hikâyeler aracılığıyla nesiller boyunca aktarılır; bu da örgütsel yaşamın devamlılığını sağlar.
10. Bazı durumlarda, yönetici ya da lider vefat etse dahi örgüt kültürü ve bu kültüre bağlı değerler varlığını sürdürür.
11. Örgüt kültürü, organizasyona kimlik kazandıran bir tanıtıcı özellik taşır.
12. Bir organizasyon hakkındaki değerlendirmeler, genellikle o kurumun kültürel yapısı temel alınarak yapılır.

Bu avantajlar, örgüt kültürünün sadece kurum içindeki işleyişi değil, aynı zamanda kurumun dışarıdan algılanışını da doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okul kültürü, bir eğitim kurumunun üyeleri arasında paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve davranış kalıplarının bütünüdür. Bu kültür, okulun işleyişini, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini şekillendirir. Deal ve Peterson (2016), okul kültürünü, okulun karakterini ve kimliğini belirleyen temel unsurlar olarak tanımlar. Bu tanım, okul kültürünün eğitim ortamındaki merkezi rolünü vurgular.

Okul kültürü, genellikle dört ana bileşen üzerinden incelenir: inançlar, değerler, ritüeller ve semboller. Bu bileşenler, okul topluluğunun üyeleri arasında ortak bir kimlik ve aidiyet duygusu oluşturur. Stoll (1999), bu unsurların okulun misyon ve vizyonuna katkı sağladığını belirtir. Özellikle ritüeller ve semboller, okulun görünür kültür öğeleri arasında yer alırken; inanç ve değerler, bu görünürlüğün ardındaki derin yapıyı oluşturur.

Aynı zamanda okul kültürü, öğrenme ve öğretme süreçlerini yönlendiren bir çerçeve olarak görülmektedir. Örneğin, pozitif bir okul kültürü, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğretmenlerin mesleki doyumlarını güçlendirebilir (Peterson ve Deal, 2002). Bu bağlamda,

olumlu bir okul kültürü oluşturmaının önemi, eğitim liderliğı alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır. Eğitim yöneticileri, okul kültürünün geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir ve bu gelişim sürecinde öğretmenlerle iş birliğı içinde olmalıdır.

Sonuç olarak, okul kültürü, bireylerin birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini şekillendiren karmaşık bir olgudur. Bu kültür, yalnızca bir okulun iç dinamiklerini değıl, aynı zamanda toplumsal ve kurumsal bağlamda eğitim süreçlerini de etkiler. Geçmiş araştırmalar, okul kültürünün hem bireylerin hem de kurumların başarısı üzerindeki kritik rolüne dikkat çekmiştir (Sergiovanni, 1994). Bu nedenle, okul kültürünü anlamak ve geliştirmek, etkili eğitim süreçleri için vazgeçilmez bir unsurdur.

Literatürde, okul iklimi kavramının çoğunlukla okul kültürü ile karıştırıldığı görölmektedir. İklim ve kültür kavramları birbiriyle ilişkili olsa da, aralarındaki belirgin farklar dikkat çekmektedir. Fiore (2001'den aktaran Keskin Samancı vd, 2022), bu iki kavram arasındaki farkı bir buzdağı metaforu ile açıklamıştır. İklim, buzdağının su üstünde kalan, kolayca fark edilebilen ve değıştirilebilen kısmını temsil ederken; kültür, suyun altında yer alan, daha geniş, görünmez, anlamlandırılması güç ve değışime daha dirençli olan kısmını simgelemektedir. Altun (2001'den aktaran Keskin Samancı vd, 2022), kültür ve iklim arasındaki farkı, kültürün daha ideolojik bir yapıya sahip olması ve iklimin algılar temelinde şekillenmesi ile açıklamaktadır. Bu bakış açısına göre, kültür bir okulun temel değıerleri ve inançlarını oluştururken, iklim bu değıerlerin günlük yaşamdaki yansımalarını ifade eder. Balcı (2013'ten aktaran Keskin Samancı vd, 2022), okul iklimini, bireylerin bir örgütle ilgili ortak hislerini açıklayan bir kavram olarak ele alırken; kültürü, örgüte kimlik kazandıran, üyeler arasında paylaşılan duygular, normlar, etkileşim biçimleri, aktiviteler, beklentiler, varsayımlar, inançlar ve tutumlar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Bu açıklamalar ışığında, okul iklimi ve okul kültürünün birbiriyle ilişkili ancak farklı kavramlar olduğı görölmektedir. İklim, mevcut koşulların bireyler üzerindeki etkisi ile daha yüzeysel bir olguyu temsil ederken; kültür, bir okulun temel kimliğini ve sosyal yapısını şekillendiren derin bir anlam taşır. Bu ayrım, eğitim yönetimi ve gelişim süreçlerinde kavramların doğıru şekilde ele alınması açısından oldukça önemlidir.

2.2.1. Terrence E. Deal ve Kent D. Peterson'ın Dört Kültürü

Deal ve Peterson (1999) okul kültürünü, okulun geçmişinde şekillenen değıerler, inançlar ve gelenekler olarak tanımlar. Aynı zamanda okul liderlerinin kültürlerin şekillendirilmesindeki

etkisi oldukça yaygındır (Deal ve Peterson, 1994). Okul kültürünü şekillendiren temel unsurlar normlar, değerler, inançlar ve geleneklerdir. Bu unsurlar, okulda yer alan tüm bireylerin düşüncelerini, tutumlarını ve davranışlarını etkileyerek, aralarındaki ilişkileri güçlendirir ve okulu benzersiz kılar (Deal ve Peterson, 1998).

Deal ve Peterson (1998)'e göre pek çok okul, güçlü ve olumlu kültürlere sahiptir. Bu tür okullar:

- Personelin ortak bir amaç hissine sahip olduğu ve öğretime gönülden bağlılık gösterdiği;
- Meslektaşlık, sürekli gelişim ve özverili çalışmanın temel normlar olarak benimsendiği;
- Öğrenci ritüelleri ve geleneklerinin, öğrenci başarısını, öğretmen yaratıcılığını ve velilerin bağlılığını teşvik ettiği;
- Hikaye anlatıcıları, rol modeller ve kahramanlardan oluşan gayri resmi bir ağın sosyal bilgi, destek ve geçmişin aktarımını sağladığı;
- Başarıların, neşenin ve mizahın sıkça yaşandığı yerlerdir.

Güçlü ve olumlu kültürler, neyin önemli olduğuna dair ortak bir anlayış, paylaşılmış bir aidiyet duygusu ve öğrencilerin öğrenimine katkı sunma kararlılığına sahip yerler olarak öne çıkar. Bu bağlamda, bazı örnekler olasılıkları daha iyi kavramayı sağlayabilir (Deal ve Peterson, 1998).

Güçlü kültürle bütünleşmiş okullarda:

- Kalite, bir alışkanlık haline gelir.
- Bireyler kendilerini daha motive olmuş ve iyi hisseder.
- Ortamda mutlu bir aile havası hâkimdir.
- Meslek sevgisi ve heyecanı örgüte yayılmıştır.
- Değişimlere açık bireyler bulunur.
- Üyeler özgüvenli ve onurludur.
- Güven, değer verme ve paylaşım temel taşlardır.
- Birbirlerine yüksek beklenti duyan üyeler vardır.
- İş birliği, destek ve güven üzerine kuruludur.
- Sorunlar, üyeler arasında açıkça paylaşılır.
- Yeniliklere uygun bir ortam sağlanmıştır.

- Ahlaki değerler ve sorumluluklar önemlidir (Ramsey, 1992).
- Çalışanlar, anlamlı paylaşılan amaçları öğretime içtenlikle yansıtır.
- Belirlenen ilkeler, birliktelik ve gelişimi destekler, yoğun çalışmayı teşvik eder.
- Gelenek ve adetler, ğretmen ve velilere sorumluluk bilinci kazandırarak ğrenci başarısını artırır.
- Eğlence, başarı ve mizah bir aradadır; bireyler hem çalışır hem eğlenir (Deal ve Peterson, 1998).

2.2.2. Wayne K. Hoy, C. John Tarter ve Anite Woolfolk Hoy'un Akademik İyimserliği

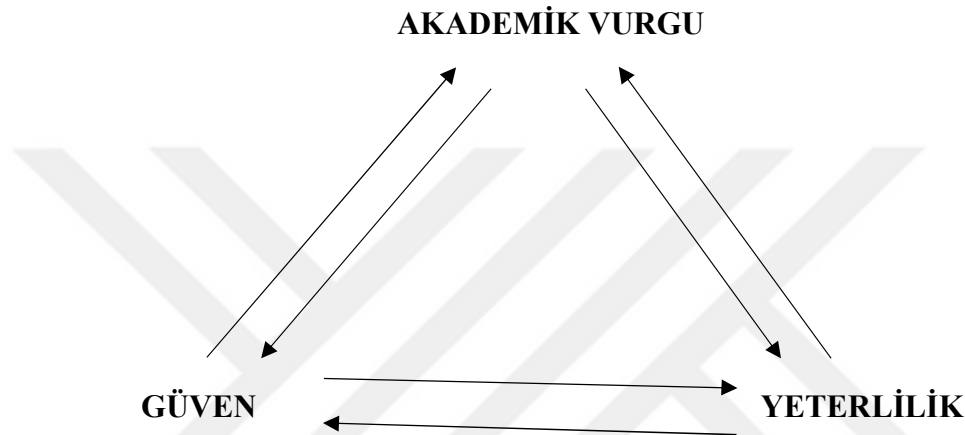
Akademik iyimserlik, öğretmenin bilimsel bilgi ve öğrenmeye önem vererek, ailelerin ve öğrencilerin süreçte işbirliği yapması gerektiğine inanması, zorluklarla baş etme ve başarısızlık durumunda tepki gösterme konusundaki kendi yeterliliğine güvenmesi ve öğrencilerin akademik başarısında değişim yaratabileceğine dair olumlu bir inanca sahip olmasıdır (Hoy vd., 2008).

Akademik iyimserlik, öğrencilerin eğitim sürecinde ve akademik hayatlarında başarılı olma noktasında olumlu bir güven ve inanç duygusuna sahip olmaları anlamına gelir. Başka bir deyişle, başarısızlık yerine başarıya odaklanarak bu tutum ve inanç birleşimini davranışlara yansıtmalarını ifade etmektedir. Akademik iyimserlik sergileyen öğretmenlerin bulunduğu bir okulda bu atmosferin varlığı, öğrencilerin başarılı olacaklarına dair güven ve inançlarının geliştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Bozkurt ve Ercan, 2017).

Yıldırım ve Yılmaz göre (Taymaz, 1998'den aktaran Yıldırım ve Yılmaz, 2018), okul başarısını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında en önemlilerden biri ğretmen rolüdür. Okullar, özellikle öğretmenlerin etkisiyle öğrenciler üzerinde belirgin bir etki yaratırlar. Fiziksel ortamların iyi bir seviyede olması, eğitim ve ğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar, sahip oldukları inançlar, benimsedikleri değerler, iyimser yaklaşımları ve davranışları da eğitim ğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde sonuçlanmasında belirgin bir etkiye sahiptir.

Akademik iyimserlik, öğretmenlerin yeterlilik algısı, güven hissi ve akademik odaklanmadan meydana gelen bütüncül bir kavramdır (Smith ve Hoy, 2007). z yeterlik, öğretmenin öğrencilerin öğreniminde olumlu değişiklikler yapabilecek kapasiteye sahip

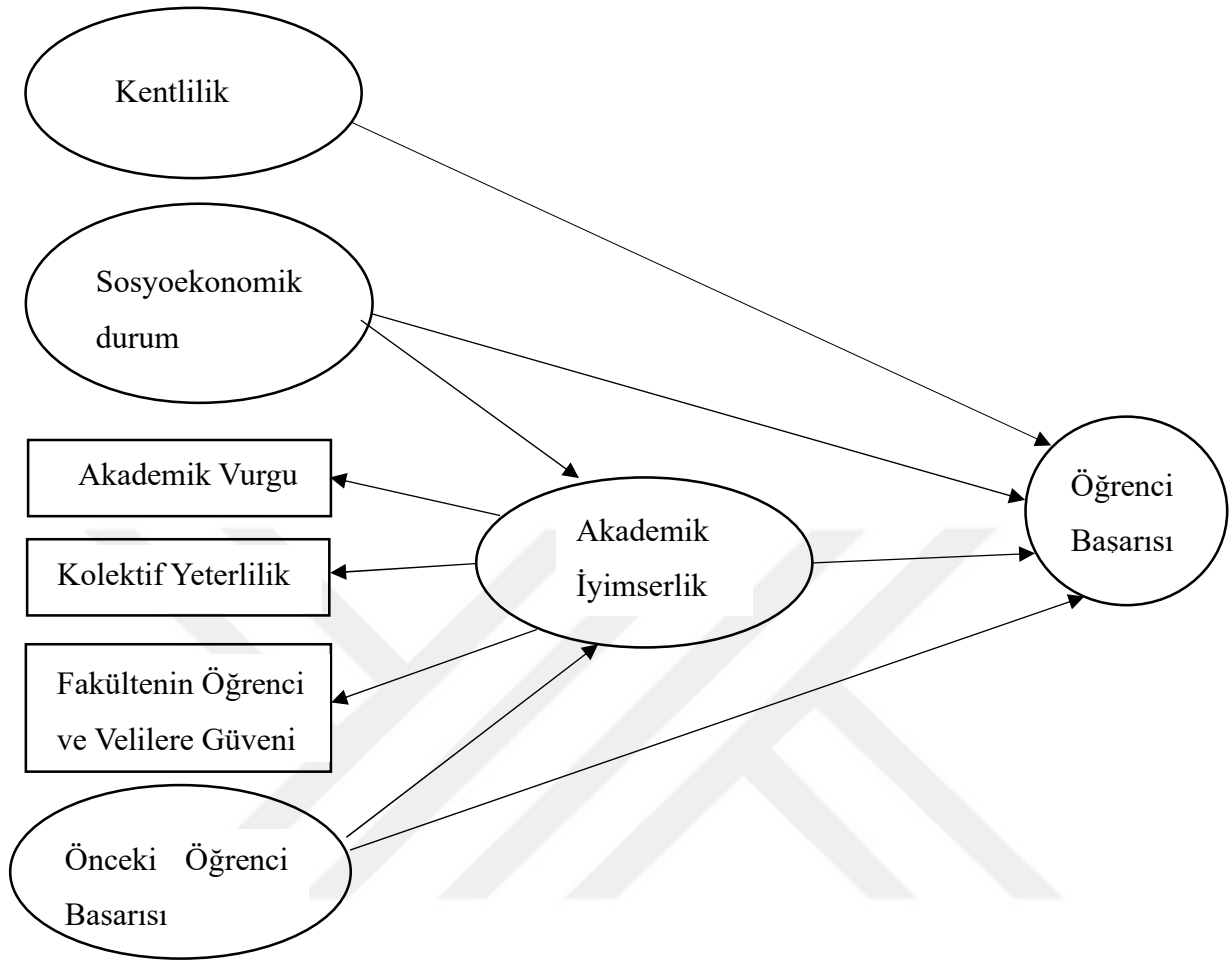
olduğuna dair inancıdır. Güven duygusu, öğretmen, öğrenci ve ailelerin eğitimi iyileştirmek adına işbirliği yapmaları gerektiğine olan kanaattir. Akademik vurgu ise, bu inançların bir sonucu olarak öğrenci başarısına odaklanmayı ifade eden davranışlardır. Yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenler ve okullar, fark yaratabileceklerine, öğrencilerin öğrenme potansiyeline sahip olduklarına ve akademik başarıyı yakalayabileceklerine inanırlar (Hoy vd., 2006).



Şekil 1. Akademik vurgu, güven ve öğretmen yeterliliğinin karşılıklı nedensellik ilişkisi (Hoy vd., 2008).

Beard ve diğerleri (2010), akademik iyimserliği, okulda öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması açısından önemli bir faktör olarak ele almıştır. Bu kavramın, pozitif psikolojinin temel prensiplerinden kaynaklandığını belirtmiş; sosyal bilişsel teori, öz yeterlik kuramları ve örgüt kültürü ile iklimine yönelik araştırmaların, akademik iyimserlik konusunun alanda geniş bir şekilde tartışılmasında belirleyici bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Akademik iyimserlik, temel olarak başarılı bir eğitimin yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de öğrenmesini, okulların etkili ve verimli bir öğrenme ortamı olmasını, akademik başarı ile öğrenme süreçlerinin okul yöneticileri ve veliler tarafından desteklenmesini içermektedir. Genel olarak bu kavramın hem öğretmenler hem de okul kültürü içinde gelişmesi beklenmektedir. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek bir öğretmenin ya da okulun, sıradan koşulların ötesine geçerek daha etkili bir öğrenme standardı oluşturmayı hedeflediği ifade edilebilir (Seyhan vd., 2023).



Şekil 2. Akademik İyimserlik ve Okul Başarısının Teorik Modeli (Hoy, W. K. vd., 2006)

Akademik iyimserlik, bir öğretmenin öğrenmeyi ön planda tutarak öğrencilerin başarı düzeyinde değişim yaratabileceğine ilişkin olumlu bir inancı ifade eder. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrenci ve ebeveynlerle iş birliği yapma konusundaki güveni, ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için kendi kapasitelerine güvenerek başarısızlık karşısında direnç ve azimle hareket etmelerini sağlama yeteneği önemlidir (Hoy vd., 2008).

Öz yeterlik, kolektif algılarla anlam kazanan bir okul özelliği olarak tanımlanabilir. Kavram, bireysel düzeye indirgenemez bir yapıya sahip olsa da, öz yeterlik her öğretmen tarafından bireysel olarak deneyimlenir. Örneğin, bir öğretmen bireysel düzeyde yeterince etkili olmasa dahi, meslektaşlarının öz yeterlik konusunda ortak bir algıya sahip olması durumunda performansı bundan olumlu etkilenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireysel düzeydeki etkililik, okulun kolektif yeterliği ile ya artış gösterebilir ya da zayıflayabilir. Bu sebeple, öz yeterlik,

öğrencilerin başarılarını artıran pek çok öğretmen davranışını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenler, öğretim becerilerini uygulamada ve başarı elde etmede kendilerine rehberlik edecek modellere gereksinim duyarlar. Diğer öğretmenlerin başarı öykülerini ya da farklı okullardaki başarılarını gözlemleyen eğitimciler, kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını güçlendirme fırsatı bulurlar. Bu süreçte, bireysel öğretim yeterliği, kolektif yeterliği destekler ve bunun sonucunda tekrar bireysel yeterlik artışı gözlemlenebilir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, daha zorlu hedeflere ulaşmayı kabul eder, karşılaştıkları güçlükler karşısında çabalarını artırır ve başarı sağlamak adına çalışmalarını kararlılıkla sürdürür. Ancak, düşük öz yeterlik hissi, çabanın azalmasına, zorluklarla karşılaşıldığında ise vazgeçme eğilimine yol açabilir (Hoy vd., 2002, s. 82, 91).

Hoy ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında, akademik iyimserliğin eğitim-öğretim süreçleri ile sosyal ve ekonomik sorunların çözümüne yönelik bir potansiyele sahip olduğu öne sürülmüştür. Yapılan araştırma bulguları, okul akademik iyimserliğinin okul performansını belirlemede güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. Bu durumu destekleyen şekilde, Hoy ve çalışma ekibine (2006) göre, akademik iyimserliğin ilişkisel özellikleri, olumlu bir akademik atmosfer oluşturulmasında etkili olmaktadır. Ayrıca, Hoy, Sweetland ve Smith'in (2002) okul akademik başarısı üzerine teorik bir model geliştirerek gerçekleştirdikleri çalışmalarında, okul akademik vurgusu ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Etkili okul araştırmaları, bir okulun akademik vurgusunun çeşitli yönlerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Akademik vurgu, okulun akademik mükemmeliyet anlayışı doğrultusunda ne kadar yönlendirildiğini ifade eder. Bu tür okullarda, öğretmenler öğrenciler için yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koyar, öğrencilerin potansiyeline güvenirlir ve akademik başarı için hem öğretmenler hem de yöneticiler iş birliği içinde çalışır. Akademik vurgu, bir okulun normatif ve davranışsal ortamını yansıtan kolektif bir özellik olarak tanımlanabilir. Bu vurgu, normatif yapıyı şekillendirme sürecine katkıda bulunarak öğretmen davranışlarını ve dolaylı olarak öğrenci başarısını etkiler. Böylelikle, öğretmenlerin ve öğrencilerin çaba göstermesini teşvik eden bir okul ortamı meydana gelir. Öğrenciler başarılı olduklarında, çevrelerinden aldıkları takdir ve saygıyla motive olmaları kolaylaşır. Öğretmenler ise öğrenci başarısına yönelik sorumluluğu üstlenir ve geçici sorunların büyüyerek devam etmesine engel olurlar. Bu süreçte, akademik çalışmalara güçlü bir yönlendirme yalnızca bireysel öğretmen performansını artırmakla kalmaz; aynı zamanda

diğer öğretmenler arasında ortak bir inanç sistemi geliştirilmesine katkıda bulunur (Hoy vd., 2002).

2.3. Öğrenci Değerlendirmelerine İlişkin Öğretmen İnançları

Türkiye'deki eğitim ve öğretim programları, öğrencilere aktif katılımı teşvik eden ve öğrenci merkezli programlar olarak tasarlanmıştır. Bu programlar, öğrencilerin kişisel beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlarken, aynı zamanda bireysel farklılıkları da dikkate almaktadır. Öğrencilerin eğitim düzeylerini belirlemek veya uygulanan programların etkinliğini değerlendirebilmek için düzenli olarak ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu tür uygulamalar aracılığıyla, öğrencilerin gelişim süreçleri takip edilebilir, öğrenci veya velilere geri bildirim sağlanabilir ve uygulanan programların etkisi değerlendirilebilir. Literatürde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dair farklı içerikler ve araçlar yer almaktadır (Aktaş, 2024).

Öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerine dair inançları hem pedagojik uygulamaların kalitesini hem de öğrencilerin öğrenim deneyimlerini doğrudan etkileyen kritik bir değişkendir. Bu bağlamda öğretmen inançları, bireylerin mesleki pratiklerini şekillendiren ve eğitim süreçlerinin yapı taşlarından biri olan temel unsurlardır (Pajares, 1992). Bu inançlar, yalnızca öğretmenin değerlendirme yöntemlerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretim stratejilerini ve sınıf yönetiminde kullanılan teknikleri de etkiler.

Öğretmen inançları, bireyin geçmiş deneyimlerinden, eğitim ortamlarından ve kültürel bağlamdan etkilenecek şekilde şekillenmektedir (Fives ve Buehl, 2012). Özellikle, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini nasıl algıladığı, genellikle onların pedagojik yaklaşımlarına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine bakış açılarına bağlıdır. Örneğin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir öğretmen, daha çeşitli ve kapsayıcı değerlendirme yöntemlerini benimseyebilir.

Araştırmalar, öğretmenlerin değerlendirme pratiklerini genellikle iki temel eksende değerlendirdiğini ortaya koymaktadır: öğrenme odaklı değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirme. Öğrenme odaklı değerlendirme, genellikle öğrencilerin gelişimini izleme ve öğrenme süreçlerine rehberlik etme amacı taşırken, sonuç odaklı değerlendirme genellikle öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmeye yöneliktir (Brookhart, 1997). Bu iki yaklaşımdan hangisinin tercih edildiği, öğretmenlerin eğitim felsefesi ve inançları ile yakından ilişkilidir.

Türk eğitim sistemi bağlamında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini tercih ettiği görülmüştür (Kutlu vd., 2017). Bu durum, merkezi sınavların ve rekabetçi eğitim anlayışının öğretmenlerin değerlendirme pratikleri üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Ancak, öğrenme odaklı değerlendirme yöntemlerinin daha yaygın bir şekilde benimsenmesi gerektiğine dair görüşler de artış göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenci değerlendirmeleri ile ilgili inançları, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul kültürü ve eğitim politikaları tarafından da şekillendirilmektedir. Örneğin, okulun destekleyici ve iş birliğine dayalı bir kültüre sahip olması, öğretmenlerin daha yenilikçi ve esnek değerlendirme yöntemlerini benimsemesine olanak tanıyabilir (Hargreaves, 1995). Bu bağlamda, okul liderlerinin rolü ve meslektaşlar arası etkileşim de öğretmenlerin inançları üzerinde etkili olabilir.

Değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin inançlarını etkileyen bir diğer önemli faktör, mesleki yeterlik algılarıdır. Yüksek mesleki yeterlik algısına sahip öğretmenler, değerlendirme süreçlerinde daha özgüvenli ve esnek bir tutum sergilemektedir (Bandura, 1997). Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını artırabilir ve öğrenme odaklı bir yaklaşımı destekleyebilir.

Öğrenci değerlendirmelerine ilişkin öğretmen inançlarının, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirdiği de dikkate değerdir. Black ve Wiliam (1998), değerlendirme süreçlerinin öğretim süreçlerine entegre edilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu entegrasyonun öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırabileceğini göstermiştir. Ancak, bu tür bir entegrasyonun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin değerlendirme sürecine dair olumlu ve açık bir tutum geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmen inançlarının değerlendirme süreçlerindeki etkisi, yalnızca pedagojik boyutla sınırlı kalmamaktadır. Bu inançlar aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını da etkileyebilmektedir. Öğrencilere yönelik pozitif bir değerlendirme yaklaşımı, onların öğrenme sürecine olan bağlılıklarını artırabilir (Deci ve Ryan, 2000).

Türk eğitim sisteminde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin genellikle değerlendirme süreçlerinde öğrenci başarısını merkeze aldıkları görülmektedir. Ancak, bu durumun öğrencilerin öğrenme süreçlerini sınırladığına dair eleştiriler de bulunmaktadır (Turgut ve Baykul, 2021). Alternatif olarak, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik edebilir.

İlköğretim öğretmenleri arasında değerlendirme yaklaşımlarının daha dengeli dağıldığını, ortaöğretim öğretmenlerinde ise muhasebe odaklı bir anlayışa daha fazla eğilim olduğunu göstermektedir. Hem dünya genelinde hem de İspanya özelinde, ilköğretim ile zorunlu ortaöğretim arasındaki bu değerlendirme farklılığı, araştırmacının, “öğretmenler tarafından benimsenmesi ve kabul edilmesi daha olası” stratejilerin savunulması gerektiği yönündeki düşüncelerini destekler niteliktedir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarını hem sistemler içinde hem de genel olarak incelemeye devam etme ihtiyacını ortaya koymaktadır (Remasal, 2007).

Öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde eski-yeni yaklaşımlar, Tablo 1'de verilmiştir. Bu karşılaştırma, McMillan (1997)'den yararlanılarak Şimşek (2011) tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1: Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Eski-Yeni Yaklaşımlar

KLASİK ANLAYIŞ	ÇAĞDAŞ ANLAYIŞ
Sonuca kıymet verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Uygulamalı görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz ölçütler	Açık ve belirli ölçütler
Öğretimden sonunda	Öğretimin tamamında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Aralıklarla yapılan ölçümler	Sürekli yapılan ölçümler

Kaynak: McMillan,1997'den aktaran Şimşek, 2011.

Son olarak, öğretmenlerin öğrenci değerlendirme süreçlerindeki inançlarının, sürekli mesleki gelişim programları ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu programlar, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilir ve onların mesleki pratiklerini iyileştirebilir (Guskey, 2002).

2.4. Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları

Ölçme ve değerlendirmenin amacı, eğitim kalitesini değerlendirmek ve geliştirmektir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme; öğretimin gereksinim duyulan alanlarını, başlangıç noktasını, kullanılacak öğretim yöntemlerini ve öğretim başarısını belirlemek amacıyla dört ana hedef doğrultusunda kullanılmaktadır (Kempa, 1997). Etkili bir şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme ile şu hedeflere ulaşılabilir:

- Öğrencilere akılcı düşünme yöntemlerinin öğretimi,
- Öğrencilerin motive edilerek öğrenme süreçlerinin desteklenmesi,
- Öğretmenler ve ailelerin öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi,
- Öğretmenlere öğretim etkinlikleriyle ilgili geri bildirim verilmesi,
- Bireysel yetersizlikler ve sorunların tespiti,
- Öğrencilerin hataları ve yanlış anlamaları açığa çıkarmak,
- Gelişen öğrencilere yönlendirme fırsatlarının sağlanması,
- Belirlenen standartlara ulaşılması (Tan ve Erdoğan, 2004).

Eğitim araştırmaları, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin inançlarının eğitim-öğretim sürecinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Stiggins, 2002). Bu inançlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, öğretim stratejilerini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Brown ve Harris, 2016). Değerlendirme yaklaşımları, sadece öğrenci performansını ölçmekten ziyade, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik epistemolojik inançları, onların pedagojik kararlarını şekillendirmektedir. Geleneksel değerlendirme anlayışından, formatif ve süreç odaklı değerlendirmeye geçiş, eğitimcilerin öğrenmeye bakış açılarındaki dönüşümü yansıtmaktadır (Earl, 2013). Çağdaş eğitim yaklaşımları, değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir bileşeni olarak kabul etmektedir.

Öğretmen inançları, değerlendirme pratiklerinin oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bireysel epistemolojik perspektifler, öğretmenlerin öğrenci başarısını yorumlama ve ölçme biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Pajares, 1992). Bu inançlar, sınıf içi ölçme araçlarının seçiminden, geribildirim süreçlerine kadar geniş bir yelpazede etkisini göstermektedir.

Türkiye'deki eğitim araştırmaları, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki dönüştürücü potansiyelini vurgulamaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, değerlendirmeyi statik bir süreç olmaktan çıkarıp, dinamik ve sürekli bir öğrenme aracına dönüştürmüştür.

Uluslararası literatür, değerlendirme inançlarının çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, not verme sisteminden ziyade, öğrencilerin gelişimsel süreçlerini destekleyen formative değerlendirme yaklaşımlarına yönelmektedirler (Hattie ve Timperley, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Değerlendirme inançları, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonel dinamiklerini de etkilemektedir (Black ve Wiliam, 1998). Yapıcı ve destekleyici geribildirim mekanizmaları, öğrencilerin özgüvenini ve öğrenmeye karşı tutumunu olumlu yönde şekillendirmektedir.

Teknolojik gelişmeler, değerlendirme pratiklerinde köklü dönüşümlere neden olmaktadır. Dijital değerlendirme araçları, öğretmenlere daha esnek ve bireyselleştirilmiş ölçme imkanları sunmaktadır (Bennett, 2011). Bu teknolojik yaklaşımlar, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin inançlarını yeniden yapılandırmaktadır.

Öğretmen inançları ile değerlendirme pratikleri arasındaki ilişki, sürekli bir etkileşim içermektedir. Mesleki gelişim programları, eğitimcilerin değerlendirmeye yönelik perspektiflerini genişletmekte ve dönüştürmektedir (Looney, 2011). Bu süreç, eğitimde kalite ve etkinliğin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

2.4.1. Değerlendirme İnanışlarının Öğretim Kararlarına Etkisi

Öğretmenlerin değerlendirmeye dair inançları, onların öğretim stratejilerini seçerken ve uygularken önemli bir rehber işlevi görür. Değerlendirme, sadece öğrencilerin başarılarını ölçmek için değil, aynı zamanda öğretmenlerin öğretim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmek için de kullanılmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine dair sahip oldukları inançlar, onların öğrencilerine hangi tür geri bildirimler vereceklerini, öğrenme hedeflerine ulaşmak için nasıl bir yönlendirme yapacaklarını etkiler (Black ve Wiliam, 1998). Bu nedenle, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin düşünceleri, öğretim süreçlerini doğrudan şekillendirir.

Birçok öğretmen, değerlendirmeyi genellikle bir sıralama aracı olarak görürken, diğerleri bunu öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmektedir. Örneğin, değerlendirme odaklı bir yaklaşım benimseyen öğretmenler, genellikle öğrencilerin bireysel başarılarını ve sınıf içindeki rekabeti vurgularlar. Bu tür öğretmenler, genellikle daha test odaklı bir öğretim yöntemi benimserken, öğrencilerinin bireysel gelişimlerine çok fazla odaklanmazlar (Hattie ve Timperley, 2007). Öte yandan, değerlendirmeyi öğretim sürecinin bir parçası olarak gören öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için sürekli geri bildirim sunar ve öğretim kararlarını bu geri bildirimlere göre şekillendirirler (Sadler, 1989).

2.4.2. Değerlendirme ve Öğrenci Öğrenme Çıktıları

Öğretmenlerin değerlendirmeye dair inançları, doğrudan öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde de etkili olabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları değerlendirme yöntemleri, onların motivasyonlarını, kendilik algılarını ve öğrenmeye dair tutumlarını şekillendirir. Özellikle, değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak için bir araç olarak gören öğretmenler, öğrencilere daha yapıcı ve destekleyici geri bildirimler sunarlar. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin hatalarından öğrenmelerini sağlar ve başarıya yönelik daha güçlü bir inanç geliştirmelerine yardımcı olur (Dweck, 2006).

Ancak, değerlendirmeyi sadece bir başarı ölçütü olarak gören öğretmenlerin yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye dair olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir. Bu öğretmenler, öğrencileri başarılarına göre sıralarken, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini göz ardı edebilirler. Sonuç olarak, bu tür öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler, düşük notlar aldıklarında başarısızlık hissi yaşayabilir ve öğrenmeye yönelik motivasyonları azalabilir (Meece vd., 2006).

Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançları, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, genel gelişimlerini de etkiler. Öğrencilerin öğrenme çıktılarına yönelik öğretmen inançları, onların öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarını ve öğretmenle olan etkileşimlerini nasıl yönlendirdiklerini belirler. Öğrencilerin başarıya ulaşmalarında etkili olan faktörler arasında öğretmenlerin değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemleri nasıl sundukları da büyük bir rol oynamaktadır (Brookhart, 2017).

2.4.3. Değerlendirmeye İlişkin İnançların Öğretmen Gelişimine Etkisi

Değerlendirme konusundaki inançlar, öğretmenlerin kendi mesleki gelişim süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, değerlendirme süreçleri hakkındaki düşünceleri, kendilerini nasıl geliştireceklerine dair kararlar almalarına etki eder. Değerlendirme, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve sınıf yönetim tekniklerini sürekli olarak gözden geçirmelerini sağlamak için bir fırsat sunar. Bu noktada, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini daha kapsayıcı ve öğrenci odaklı bir şekilde ele almaları, onların mesleki gelişimlerini destekleyebilir (Klusmann vd., 2008).

Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili inançları, aynı zamanda eğitim sistemindeki genel yapıyı ve öğretim metotlarını da etkileyebilir. Öğretmenlerin inançları, okul kültürünü ve eğitim politikalarını şekillendiren unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin başarısını değerlendiren öğretmenlerin, daha etkili öğretim stratejileri geliştirmeleri beklenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili sahip oldukları güçlü inançlar, eğitim politikalarına da yön verebilir ve öğretim süreçlerinde yapılan reformları destekleyebilir (Fullan, 2007).

Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançları hem öğretim kararlarını hem de öğrencilerin öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Öğretmenlerin değerlendirme süreçleri hakkındaki inançları, öğretim yöntemlerini ve stratejilerini şekillendirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını geliştirmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve akademik başarılarını daha etkili bir şekilde desteklemelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde değerlendirme anlayışlarını gözden geçirmeleri, eğitimde daha etkili sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin değerlendirme inançları, eğitim süreçlerinin temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Bu inançların öğretim kararları ve öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi, farklı disiplinlerde önemli sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlar doğrultusundaki inançlarının hem öğretim stratejilerini hem de öğrencilerin akademik başarılarını nasıl şekillendirdiği incelenmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili inançları, onların ders tasarımını nasıl yapacakları ve hangi öğretim yöntemlerini seçecekleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Örneğin, bir

öğretmen yoğun olarak sürekli değerlendirmeye inanıyorsa, öğrencilerin sürekli geri bildirim alabileceği bir öğretim ortamı yaratma yoluna gidebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla katılım göstermelerine ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Black ve Wiliam, 1998). Öte yandan, sadece dönemsel sınavlara odaklanan bir öğretmen, değerlendirmeyi nesnel bir ölçme aracı olarak görerek, öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini yeterince desteklemeyebilir (Sadler, 1989).

Değerlendirme hakkında sahip olunan inançlar, öğretmenlerin kariyerlerinde edindikleri deneyimlerle şekillenir. Deneyimsel öğrenme, öğretmenlerin öğretim pratiği ve değerlendirme yöntemleri üzerine tartışmalarını etkileyebilir (Brookhart, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları ve eğitim programları da inançlarının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür programlar, öğretmenlerin mevcut inançlarını tekrar gözden geçirmelerine ve daha etkili değerlendirme stratejileri geliştirmelerine olanak tanır (Guskey, 2003).

Öğrenci öğrenme çıktıları açısından, öğretmenlerin değerlendirme inançları, öğrencilerin motivasyonunu ve bağlılığını doğrudan etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin olumlu değerlendirme inançlarına sahip olmalarının, öğrencilerin akademik kendilik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir (Pintrich, 2003). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yürüttükleri değerlendirme yöntemleri, öğrenme fırsatlarını artırabilir ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir (Tomlinson, 2001).

Değerlendirme inançlarının öğretim kararları üzerindeki etkisi, öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşim biçimleriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenler, değerlendirme yöntemlerini seçerken öğrencilerle kurdukları ilişkiyi göz önünde bulundurmakta ve bu ilişkilerin değerlendirme süreçlerine yansımaları önemsemektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili inançları, hem öğrenci-öğretmen etkileşimlerini hem de genel öğrenme atmosferini şekillendirebilir (Hattie ve Timperley, 2007).

Birçok öğretmen, değerlendirmeyi yalnızca not verme süreci olarak görmekte, bu nedenle öğrencilere yeterli geri bildirim sunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Temel geri bildirim mekanizmaları, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanırken, öğretmenlerin değerlendirme inançları ve uygulamaları arasındaki uyumsuzluk, öğrenme çıktılarını düşürebilir (Shute, 2008). Eğilimle ilgili yapılan

alışmalar, ğretmenlerin değerlendirme ile ilgili inançlarının, ğretim pratiklerinin kalitesini etkilediğini ve dolayısıyla ğrenci başarısını da dolaylı yoldan belirlediğini ortaya koymaktadır (McMillan, 2001).

Öğretmenlerin değerlendirme inançlarının bir diğer önemli boyutu, onların eğitim politikalarına dair tutumlarıyla da ilişkilidir. Politikaların belirlediği erevesler, öğretmenlerin inançlarını ve bu inançların uygulamadaki yansımalarını belirleyebilir. Örneğin, merkezi sınavların yaygın olduğu bir eğitsel ortam, öğretmenlerin değerlendirme yapma biçimlerini belirli bir düzlemde sıkıştırırken, alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda çeşitli kısıtlamalar getirebilir (Broadfoot, 1996).

Ayrıca, ğretmenlerin değerlendirmeye dair inançları, akademik başarı ile sınırlı kalmayıp, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine de etki etmektedir. Geçerliliği yüksek değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin öz yeterliliklerini artırarak, onların kendine güven duygularını besleyebilir (McMillan ve Workman, 1998). Bu durumda, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde adil ve yapıcı olmaları son derece önemlidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin inançları, ğretim kararları ile ğrenci öğrenme çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirme inançlarını gözden geçirmeleri, onların ğretim uygulamalarını ve ğrenci başarılarını olumlu yönde şekillendirmeleri açısından kritik bir süreçtir. Eğitim sistemlerinin, öğretmenleri destekleyici politikalar geliştirmeleri ve mesleki gelişim fırsatları sunmaları, öğretmenlerin değerlendirme inançlarının güçlendirilmesi adına büyük bir önem taşımaktadır.

2.5. Öğretmenlerin Değerlendirme Amaçları

Bu bölümde, değerlendirmenin temel amaçları ve bu amaçların eğitim sürecindeki rolü ele alınacaktır.

2.5.1. zetleyici (Summative) Değerlendirme

zetleyici değerlendirme, öğrenme sürecinin sonunda yapılan ve öğrencilerin başarılarını belirli standartlar veya öğrenme hedefleriyle karşılaştıran önemli bir araçtır. Bu tür değerlendirme, genellikle bir öğrenme döneminin sonunda gerçekleştirilir ve öğrencilerin

genel başarısını ölçer. Öğrencilerin bilgi ve becerileri kapsamlı bir şekilde değerlendirilir, ancak formative değerlendirme ile farkı, sürekli geri bildirim sağlamak yerine, nihai bir değerlendirme sunmasıdır (Gronlund ve Brookhart 2016).

Özetleyici değerlendirme, belirlenen öğrenme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için yeterli kanıt gerektirir. Geçmişte, bu tür değerlendirmelerin dışarıdan, yani dış kaynaklar tarafından oluşturulup denetlenen sınavlar ve diğer yöntemlerle yapılması gerektiği düşünülmüştür. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin değerlendirme konusunda bilinçli bir şekilde eğitildiğinde ve özetleyici değerlendirme için tutarlı kriterler geliştirilip uygulandığında, geçerli ve güvenilir değerlendirmelerin daha olası olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için gelişen yeterlilik düzeylerini ve yöntemleri tanımlayan net kriterlerin oluşturulması, öğretmenlerin daha geniş bir öğrenci çalışmasını güvenilir şekilde değerlendirmesine olanak tanır. Bu paylaşılan kriterleri uygulayarak öğrencilerin çalışmalarını daha geniş bir şekilde gözden geçirmek, profesyonel yargıların geçerliliğini artırır (ARG, 2006; Sadler, 1989).

Mogboh ve Okoye (2019), özetleyici değerlendirmenin, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin son bir kez gözden geçirildiği ve genellikle final sınavları, proje sunumları gibi ölçme araçlarıyla yapılan bir değerlendirme olduğunu belirtmektedir. Bu değerlendirme türü, öğrenme sürecinin bitişini işaret eder ve genellikle notlandırma ve sertifika kararları için kullanılır.

Sah (Stiggins, 2002'den aktaran Sah, 2021)'e göre özetleyici değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin genel öğrenme sonuçlarını değerlendirmek ve özetlemektir. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin belirli bir müfredat üzerindeki yeterliliklerini ölçmek için kullanılır ve öğrencilerin ne kadar bilgi ve beceri kazandığını anlamamıza yardımcı olur.

Özetleyici değerlendirmeler farklı şekillerde olabilir; standart testler, final sınavları, büyük projeler veya dönem sonu raporları gibi. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme sürecinin nihai bir değerlendirmesini yaparak öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının öğrencilerin ilerlemesi ve yeterliliği hakkında kararlar almasına olanak tanır (Stiggins, 2002'den aktaran Kariri vd., 2022).

Gonsalvez, C. J. ve diğerleri, (2016) tarafından yapılan çalışmada, Avustralya'daki klinik danışmanların hedef belirleme, geri bildirim verme ve özetleyici değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, danışmanların öğrencilerin yeterliliklerini ölçerken

genellikle özetleyici değerlendirmeleri kullandığını, ancak bu süreçlerde gözlemsel yöntemlerin eksik kaldığını ve bunun öğrencilerin gelişimlerini doğru bir şekilde değerlendirme konusunda zorluklar yarattığını göstermektedir. Ayrıca, danışmanların çoğunun değerlendirmelerinde hoşgörü biası yaşadığını ve bu durumun, öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmayan olumlu sonuçlara yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, özetleyici değerlendirme süreçlerinin daha objektif ve etkili hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Gonsalvez vd., 2016).

Tablo 2. Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türlerinin karşılaştırılması (Taşköprü ve Ekti, 2023).

Biçimlendirici Değerlendirme	Özetleyici Değerlendirme
Öğrenim süreci içerisinde gerçekleşir.	Öğrenim süreci sonunda gerçekleşir.
Öğrenimin kendisine odaklanır.	Öğrenim sonucundaki çıktıya odaklanır.
Öğrencilerin öğrenim sürecini iyileştirmeyi amaçlar.	Öğrencilerin neler öğrendiğini belirli kriterlerle karşılaştırarak değerlendirir.
Kuralları yoktur.	Standart kriterler kullanır.

Kaynak: Taşköprü ve Ekti, 2023.

Davies (2010) göre, özetleyici değerlendirme, öğrenme kanıtlarının birden fazla kaynaktan toplanması ve bu kanıtların kalite beklentileri veya başarı göstergeleri ışığında incelenmesiyle daha güvenilir ve geçerli hale gelir. Sınıf düzeyinde yapılan özetleyici değerlendirme, öğrenciler ve öğretmenler tarafından öğrenme süreci boyunca toplanan kanıtlarla birlikte, öğrenme sonunda elde edilen kanıtlara dayanmaktadır. Öğrenme kanıtları, öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl yer aldığını gösteren gözlemler, oluşturdukları ürünler, test sonuçları ve öğretmen notları, öğrenci öz değerlendirmeleri veya tartışmaların kayıtları gibi kaynaklarla öğrencilerin anlayışlarını ifade etme biçimlerinden oluşabilir. Öğrencilerin yaptığı, oluşturduğu veya ifade ettiği her şey öğrenme kanıtı olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin öğrenme kanıtlarının açık öğrenme hedefleriyle ilişkili, yüksek kaliteli ve tarafsız olması önemlidir (James vd., 2007; Stiggins, 2007).

2.5.2. Biçimlendirici (Formative) Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve belirli özellikleri ile öğrenci öğrenimini desteklemek için kullanılan önemli bir araçtır (Chand, ve Pillay, 2024).

Black ve Wiliam (1998) ile Menéndez ve arkadaşları (2019) bu tür değerlendirmenin, öğrenciler ve öğretmenler arasında sürekli geri bildirim sağlamasıyla tanımlandığını belirtmektedir. Bu değerlendirmelerin amacı, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, öğretim yöntemlerinde gerekli düzenlemeleri yaparak öğrenme sonuçlarını iyileştirmektir.

Tablo 3. Eğitimde biçimlendirici ve toplamsal değerlendirmenin amacı, yönetimi, kullanılabilirliği ve örneklerine genel bakış (Nicolay vd., 2023).

Kriter	Biçimlendirici Değerlendirme	Özetleyici Değerlendirme
Amaç	Öğrencilerin ilerlemesini izlemek, öğrenme sürecine yönelik geri bildirim sağlamak ve eğitimin etkinliğini artırmak	Öğrencilerin konuya dair bilgi ve becerilerini belirli bir standartla karşılaştırmak
Uygulama Zamanı	Öğrenme süreci sırasında, eğitim aktiviteleri devam ederken	Öğrenme süreci tamamlandıktan sonra, eğitimin sonunda
Öğretmenlerin Kullanım Amacı	Öğrencilerin öğrenme stillerini ve materyalleri nasıl kullandığını gözlemlemek, eğitim yöntemlerini buna göre şekillendirmek	Öğrencilerin genel performansını değerlendirmek, sınıf içi başarıyı ölçmek ve notlandırma yapmak
Öğrencilerin Kullanım Amacı	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri, öz farkındalık geliştirmeleri	Kendi ilerlemelerini, sınıf arkadaşları ve müfredat hedeflerine göre değerlendirmek
Örnekler	Pratik testler, anlık geri bildirimler, ara sınavlar	Final sınavları, yazılı raporlar, büyük projeler

Kaynak: Nicolay vd., 2023.

Biçimlendirici değerlendirme, zamanında ve spesifik geri bildirim vermeye odaklanır. Bu geri bildirim, sadece bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken alanları anlamalarına yardımcı olacak bir rehber olarak da işlev görür (Cisterna ve Gotwals, 2018; Morris vd., 2021; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006'dan aktaran Chand ve Pillay, 2024). Yapıcı, açıklayıcı ve puanlama yapmaktan çok öğrenmeyi teşvik etmeye yönelik olan bu geri bildirim döngüsü, öğrencilerin materyalle daha etkin bir şekilde etkileşime girmelerini sağlar ve onları öz değerlendirmeye yönlendirir, böylece kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerine olanak tanır (Chand, ve Pillay, 2024).

Biçimlendirici değerlendirmenin temel amacı, öğrenmeyi desteklemektir. Black ve Wiliam (1998) tarafından vurgulanan biçimlendirici değerlendirme stratejileri, öğrenci ilerlemesini izlemek, güçlük ya da yanlış anlamaları belirlemek ve öğretim kararlarını yönlendirmek için tasarlanmıştır. Öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak ve bilgi eksikliklerini düzeltme fırsatları sunarak, bu değerlendirme türü öğrenmenin güçlü bir temelini oluşturur. Sonuçta, amacı öğrencilerin gelişimini desteklemek, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin başarılarını teşvik etmektir.

2.5.3. Öğrenme Olarak Değerlendirme (Assessment As Learning)

"Assessment as Learning" (AaL) kavramı, öğrenme sürecini desteklemek için değerlendirmeyi aktif bir şekilde kullanmayı ön plana çıkaran bir yaklaşımdır. Bu kavram, geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarından farklı olarak, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerini ve bu sürece katılımlarını artırmalarını hedefler (Earl, 2013). AaL, öğrencilerin sadece bir performans ortaya koymasından ziyade, kendi ilerlemelerini takip etmelerini ve bu ilerlemeye yön vermelerini sağlar.

Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirerek, öğrenme hedeflerini belirleme, bu hedeflere ulaşma yolunda hangi stratejileri kullanacaklarına karar verme ve ulaştıkları başarı düzeyini değerlendirme gibi yetkinlikler kazandırmayı amaçlar (Black ve Wiliam, 2009). Dolayısıyla, öğrenciler hem kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirebilir hem de bu sürecin öznel bir parçası haline gelir.

Assessment as Learning, öğrenme sürecinin büyük bir parçası olarak değerlendirme verilerini kullanmayı ifade eder. Bu yaklaşım, konstrüktivist öğrenme teorisine dayanır ve öğrencilerin bilgi yapılandırmasında aktif bir rol oynadıklarını savunur (Shepard, 2000).

Geleneksel "Assessment of Learning" (AoL) yaklaşımı, bir öğrencinin belirli bir konu üzerindeki başarı düzeyini belirlemeyi hedeflerken, AaL, bu başarıyı nasıl elde ettiğini anlamaya yönelik bir perspektif sunar.

Kuramsal temelde, AaL öz-düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning) ile yakından ilişkili bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Bu kapsamda öğrenciler, öğrenme amaçlarını belirler, bu amaçlara ulaşp ulaşamadıklarını düzenli olarak kontrol eder ve gerekirse strateji değişikliğine giderler. Bu süreçte öz-yansıma (self-reflection) büyük önem taşır (Earl, 2013).

Türkiye'de de Assessment as Learning ile ilgili çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Yıldırım (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının AaL kavramıyla nasıl örtüştüğü incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamaları sınıflarında yeterince kullanmadıklarını ve geri bildirimlerinin genellikle ölçme sonuçlarına dayandığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki rollerine dair farkındalıklarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Bektaş ve Aras (2024) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin AaL konusundaki görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin geri bildirim ve soru sorma konularında çeşitli uygulamaları olduğunu, ancak öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalara sınırlı yer verdiklerini göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin bu alanda daha fazla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme için yapılan değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin katıldığı öğretim ve öğrenme süreçlerini değiştirebilmeleri için bilgi sunmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme yollarını farklılaştırmaya ve bireysel öğrenme yöntemlerine odaklanmalarına imkan tanır. Öğrencilerin kendilerine özgü şekillerde öğrendiğini öne sürerken, birçok öğrencinin izlediği tahmin edilebilir kalıplar ve yolların varlığını da kabul eder. Bu yöntemin odağı, öğretmenlerin özenle tasarladığı değerlendirmelerden elde edilen verileri kullanarak öğrencilerin yalnızca ne bildiklerini değil, aynı zamanda bilgilerini nasıl, ne zaman ve hangi şekilde kullandıklarına dair içgörüler edinmesidir. Bu, öğretmenlerin öğretim süreçlerini ve kaynaklarını daha verimli bir şekilde yönlendirmesine yardımcı olur. Öğrenme için yapılan değerlendirme, özetleyici değerlendirmeden biçimlendirici değerlendirmeye odaklanmayı ifade eder Earl, 2007).

AaL, öğretmen merkezli bir yapıdan ziyade öğrenci merkezli bir yapıya vurgu yapar. Bu modelde, öğrenciler pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarak kendi öğrenme süreçlerini yönlendiren aktif katılımcılar haline gelir. Bu durum, öğrencilerin sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrenme yeteneklerini de geliştirme fırsatı sunar (Andrade ve Cizek, 2010). AaL'nin bir başka önemli yönü, öğrencilerin öz-değerlendirme (self-assessment) becerilerini kazanmalarını desteklemesidir. Bu kapsamda, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerine ne kadar yaklaştıklarını fark eder ve bu hedeflere ulaşmak için hangi ek çaba ya da stratejiye ihtiyaç duyduklarını analiz edebilirler (Sadler, 1989). Çalışmalar, bu tür bir öğrenme sürecinin, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de öz-yeterlik algısını geliştirdiğini ortaya koymuştur (Boekaerts, 2006).

AaL'de öğretmenin rolü, öğrenciyi desteklemek, rehberlik etmek ve onun öğrenme sürecini izlemek üzerine kuruludur. Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, burada öğretmen, öğrencinin "ne kadar başarılı olduğunu" değil, "nasıl daha iyi öğrenebileceğini" anlaması için bir yol gösterici olarak hareket eder (Hattie ve Timperley, 2007). Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim verme becerileri kritik bir önem taşır. Yapıcı ve anlamlı geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi adımları atmaları gerektiğini daha iyi anlamalarını sağlar (Shute, 2008). Bu nedenle, geri bildirimin hem spesifik hem de gelişim odaklı olması önemlidir.

Assessment as Learning'in öğretim uygulamalarına getirdiği yenilikler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirme potansiyeli taşır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine dair sorumluluk almasını teşvik eder ve onların öğrenmeyi daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Boud ve Falchikov, 2006). Aynı zamanda, AaL öğrenciler arasında iş birliği ve iletişim becerilerinin gelişimini destekler. Bu tür bir değerlendirme, yalnızca bireysel başarıyı değil, toplu öğrenme ortamında öğrencilerin birlikte nasıl ilerleyebileceğini de ön plana çıkarır.

Araştırmalar, AaL'nin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin yalnızca daha iyi notlar almakla kalmayıp, aynı zamanda daha yüksek bir öğrenme motivasyonu sergilediklerini göstermektedir (Carless, 2007). Özellikle düşük motivasyona sahip öğrenciler için bu yaklaşım, onların öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumları üzerinde de önemli etkileri vardır. Bu çalışmalar, Türkiye'de Assessment as Learning'in eğitim pratiğinde daha

etkin bir şekilde uygulanabilmesi için hem öğretmen eğitimi hem de politika düzeyinde adımlar atılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Gelişen teknolojiler, Assessment as Learning'in uygulanmasında yeni fırsatlar sunmaktadır. Dijital araçlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemelerine, öz-değerlendirme yapmalarına ve öğretmenlerin öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamalarına olanak tanır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Örneğin, çevrimiçi portfolyolar ve otomatik değerlendirme sistemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha şeffaf bir şekilde görselleştirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca, eğitim teknolojilerinin sağladığı veri analiz araçları, öğretmenlerin her bir öğrencinin ilerlemesini daha iyi anlamasına ve bu doğrultuda öğretim stratejilerini şekillendirmesine imkan tanır. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili bir şekilde ilerlemesini sağlar (Siemens, 2013).

Assessment as Learning, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif birer katılımcı olmalarını teşvik eden ve öğrenmeyi derinleştiren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-düzenleme, öz-değerlendirme ve öz-yansıma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. AaL'nin pedagojik avantajları, hem akademik hem de sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Özellikle, teknolojinin entegrasyonu ile bu yaklaşımın daha da etkili bir şekilde uygulanması mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle, Assessment as Learning'in eğitim sistemlerinde daha yaygın bir şekilde benimsenmesi, öğrenme süreçlerini hem öğrenci hem de öğretmen açısından daha anlamlı hale getirecektir.

2.5.4. Öğrenme İçin Değerlendirme (Assessment For Learning)

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemek ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için kritik bir rol oynar. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları genellikle öğrenmenin sonunda, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye odaklanırken, "Öğrenme İçin Değerlendirme" (Assessment for Learning- AfL) yaklaşımı, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

AfL, öğrencilerin öğrenme hedeflerini net bir şekilde anlamalarını ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları belirlemelerini sağlar. Bu süreçte, öğretmenler ve öğrenciler arasında sürekli bir geri bildirim döngüsü oluşturulur. Öğretmenler, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerini değerlendirerek, onlara eksikliklerini ve güçlü yönlerini gösterir; böylece öğrenciler, öğrenme süreçlerini nasıl geliştirebileceklerini anlarlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırır (Hargreaves, 2005).

AfL'nin temel bileşenlerinden biri, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımıdır. Öğrenciler, kendi çalışmalarını ve akranlarının çalışmalarını değerlendirerek, eleştirel düşünme ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirirler. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine ve bağımsız öğrenenler olmalarına katkı sağlar. Ayrıca, AfL, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini yeniden düşünmelerini ve yapılandırmalarını gerektirir. Öğretmenler, sadece not vermek yerine, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen ve yönlendiren geri bildirimler sunmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımları ve algıları büyük önem taşır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar, bu sürecin önemini vurgulamaktadır (Karaman, 2019).

AfL'nin etkili bir şekilde uygulanması, okul kültürü ile de yakından ilişkilidir. Öğrenmeyi destekleyen, işbirliğine dayalı ve sürekli gelişimi teşvik eden bir okul kültürü, AfL uygulamalarının başarısını artırır. Bu nedenle, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, AfL'nin prensiplerini benimsemeleri ve uygulamaları önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik olumlu tutumları ve değerlendirme yaklaşımları, AfL'nin etkinliğini doğrudan etkiler (Tatar ve Murat, 2011).

Öğrenme İçin Değerlendirme (Assessment for Learning- AfL), öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın etkinliği, öğretmenlerin değerlendirme algıları ve okul kültürü ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, onların mesleki motivasyonlarını ve değerlendirme yaklaşımlarını etkileyebilir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, olumlu bir okul kültürü algısının öğretmen motivasyonunu artırdığı bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin AfL gibi yenilikçi değerlendirme yöntemlerini benimsemelerini kolaylaştırabilir (Çevik ve Köse, 2017).

Ayrıca, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumu düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek iş doyumu yaşayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sağlayabilir ve AfL uygulamalarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler (Çeltek, 2021).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi üzerine örgüt kültürünün etkisini inceleyen bir araştırmada, destekleyici bir okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu tür bir kültür, öğretmenlerin AfL uygulamalarını öğrenme ve uygulama süreçlerini destekler (Şenel vd., 12024).

Sonuç olarak, Öğrenme İçin Değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamalarına, öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmalarına olanak tanır. Bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin ve okul kültürünün desteğiyle mümkündür. Eğitimcilerin, AfL'nin prensiplerini benimseyerek, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaları esastır.

2.6.Öğretmenlerin Değerlendirme Yöntemleri

Öğretmenlik, ders saatlerinde belirlenen öğrenim programını öğrencilere aktarmaktan ziyade, öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamak olarak görülmektedir. Bu bakış açısına sahip öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca yazılı ve sözlü sınavlarla sınırlı olmadığını farkındadır. Ayrıca, öğretmenler, ölçme değerlendirme süreçlerinin öğretimin her aşamasında yer alması gerektiğini ve öğrencilerin ilgi ve becerileri göz önünde bulundurularak, alternatif değerlendirme teknikleri ile düzenlenmesi gerektiğini bilmektedirler (Özmen, 2005).

Öğrencilere daha etkili bir eğitim sunabilmek amacıyla yapılan program geliştirme çalışmaları giderek artmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen merkezli ders anlatımından, öğrenci odaklı öğretim yaklaşımına doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Ancak, bu yeni yaklaşımlar, başarılı bir değerlendirme yapılmadığı takdirde verimli olamayacaktır. Öğrencilere kazandırılmak istenenlerin ne kadar öğrenildiği ancak değerlendirme ile ölçülebilir. Değerlendirme yöntemlerinin gelişmesiyle daha etkili bir değerlendirme yapabilme umudu doğmaktadır (Turan Oluk ve Ekmekci, 2017).

Tablo 4. Alternatif ve Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Karşılaştırılması
(Anderson, 1998:9'dan aktaran Dokumacı Sütçü, 2013)

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri		Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri
Evrensel değerlendirme	Bilgi	Çoklu anlamlar
Pasif süreç	Öğrenme	Aktif süreç
Süreçten bağımsız, ürün odaklı	Süreç	Süreç ve ürün odaklı
Bilgi parçalarına odaklı	Odak Nokta	Araştırma odaklı
Öğrenmeyi belgelendirmek	Amaç	Öğrenmeyi kolaylaştırmak
Bilişsel yetenekler, duyuşsal ve psikomotor yeteneklerden ayırır.	Yetenekler	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetenekleri birleştirir.
Değerlendirme objektif, değer yargısız, yansız bir şekilde yapılır.	Değerlendirme	Değerlendirme subjektif ve değer yüklü bir şekilde yapılır.
Hiyerarşik model	Güç ve Kontrol	Paylaşımcı model
Bireysel süreç olarak öğrenme	Bireysel-İşbirlikçi Süreç	İşbirlikçi süreç olarak öğrenme

Kaynak: Anderson, 1998:9'dan aktaran Dokumacı Sütçü, 2013.

2.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Kağıt-kalem testleri olarak bilinen bu yöntemler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için kullanılan araçlardır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin en belirgin özelliği, her soruya yalnızca bir doğru cevabın bulunması ve diğer cevapların yanlış kabul edilmesidir. Bu tür testlerde amaç, yüksek puan alarak başarıyı göstermektir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin tüm sorumluluğu öğretmene aittir (Çepni, 2005'ten aktaran Kirman, 2008).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşmasından önce uzun süre kullanılmıştır. Bu anlayış doğrultusunda kullanılan araçlar, öğrencilerin bilgi

edinim düzeylerini ölçmeye yönelik, sonuç odaklı, pratik ve öğretmen merkezli yöntemler olarak tanımlanır. Ancak bu araçlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, rahatlıkları ya da bilgiyi yapılandırma ve özümseme aşamalarını, gelişim süreçlerini veya sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini belirleme konusunda tek başına yeterli değildir (Kıcır Deral, 2016, s. 750).

Geleneksel değerlendirme yöntemleri, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temelini oluşturmuş ve en yaygın kullanılan yöntemler arasında yer almıştır. Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, öğrenci gelişimi hakkında geri bildirim sağlanması, eğitimde hesap verebilirlik ve sürdürülebilirliğe katkıda bulunması gibi nedenlerle tercih edilmektedir. Bu yöntemler, genellikle kâğıt-kalem testleriyle geniş bir konu alanını kısa sürede değerlendiren sonuç odaklı araçlardır ve “klasik, standart, formal, nesnel” gibi terimlerle tanımlanabilir. Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici amaçlarla farklı zamanlarda kullanılan geleneksel yöntemler, genellikle sözlü sınav, yazılı yoklama, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış ifadeleri, eşleştirme ve çoktan seçmeli testlerden oluşur. Bu araçlar, bireylerin özelliklerini ölçmek için standart sorular içerir ve özellikle başarı ölçümünde sıkça tercih edilir. Bu bölümde, her bir yöntemin özellikleri, avantajları ve sınırlılıkları ele alınmıştır (Koç, 2023).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin ölçülmesi oldukça önemlidir. Ancak, geleneksel yöntemler ağırlıklı olarak bilişsel kazanımların belirlenmesine yönelik bir odak oluşturmuştur. Öğretim hedeflerinin sınıflandırılması bağlamında değerlendirildiğinde, geleneksel yaklaşımla yapılan ölçme ve değerlendirmelerde bilişsel alana daha fazla önem verilmiş, öğrenmenin diğer iki temel unsuru olan duyuşsal ve psikomotor alanlar ise genellikle göz ardı edilmiştir (Doğan, 2024).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kazanımlarını ne derece elde ettiklerini belirlemek ve eksikliklerin, dönütlerle tespit edilip düzeltilmesini sağlamak amacıyla yapılır. Bu yöntemle, öğrenme ürününün kazanılıp kazanılmadığı incelenir. Diğer bir deyişle, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında sürecin yalnızca tek bir aşamada değerlendirilmesi öncelikli kabul edilmiştir.

Temel geleneksel ölçme araçları:

-Yazılı Yoklama

-Çoktan Seçmeli Testler

-Kısa Cevaplı Testler

-Doğru Yanlış Testleri

-Eşleştirme Testleri şeklinde sıralanabilir (Şimşek, 2011).

2.6.1.1. Yazılı Yoklama

Yazılı sınavlar, bireyin özgün ve yaratıcı düşünme yeteneğini, yazılı ifade becerisini, belirli konulara yönelik bakış açısını, ilgisini ve tutumunu değerlendirme açısından oldukça kullanışlı sınav türlerindendir (Tekin, 2004). Yazılı sınavların temel amacı, öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerini ortaya koyabilecek farklı türde ve seviyelerde sorular yöneltmektir (Bektaş ve Kudubeş, 2014).

Yazılı yoklama, eğitim kurumlarında sıkça kullanılan bir sınav türüdür. Bazen açık uçlu sınav olarak da adlandırılan bu sınavlarda, öğrencilere sorular yazdırılır ya da yazılı olarak sunulur ve belirli bir süre içinde bu sorulara yazılı cevaplar verilmesi beklenir. Yazılı yoklamalar, uzun cevaplı az sayıda sorudan oluşan ve kısa cevaplı daha fazla sayıda soruyu içeren olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı yoklamalarda, yanıtlar sınırlandırılmamış olduğundan, bu durum sınavda az soru sorulmasına, puanlamanın yeterince objektif yapılmamasına ve dolayısıyla sınavın geçerlik ile güvenilirlik düzeyinin düşmesine yol açabilir. Öte yandan, kısa cevaplı çok sorulu yazılı yoklamalarda ise, soruların yanıtları sınırlandırılarak soru adedi artırılır ve puanlama daha objektif bir şekilde yapılır. Böylelikle, bu tür sınavların geçerlik ve güvenilirlik seviyeleri yükseltilmiş olur (Tekindal, 2000).

Öğretmenler, geleneksel ölçme araçlarını kullanma alışkanlıklarını bırakma konusunda direnç göstermekte, bununla birlikte öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde klasik ve çoktan seçmeli test tekniklerini tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu tercihin sebebini, söz konusu araçların hazırlanmasının ve değerlendirilmesinin kolay olmasıyla açıklamaktadırlar. Ayrıca, sınıf öğretmenleri alternatif ölçme araçlarının kullanımında ciddi zorluklar yaşadıklarını dile getirerek, bu araçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, uygulanmasının fazla zaman ve maddi kaynak gerektirdiğini, elde edilen sonuçların korunmasıyla ilgili problemlerin bulunduğunu ifade etmektedirler (Anıl ve Acar, 2008; Gerek, 2006).

2.6.1.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, dünya genelinde en yaygın kullanılan değerlendirme araçlarından biridir (Geering, 1993). Bu testlerin popüler olmasının başlıca sebeplerinden biri, öğrencilerin hem bilgi düzeylerini hem de zeka ile ilgili çeşitli becerilerini değerlendirebilmesidir (Gronlund, 1977).

Seçmeli testlerde her bir soru "madde" olarak adlandırılır. Madde, testin bağımsız şekilde puanlanabilen en küçük birimi veya yapılandırılmış testlerin temel ögesi olarak ifade edilebilir. Bir madde, kök ve seçeneklerden meydana gelir. Madde kökü, sorunun sorulduğu ve çözüm için gerekli bilginin sunulduğu bölümdür. Çoktan seçmeli soruların kök kısmı, kısa cevaplı sorularla benzer özellik taşır ve aynı işlevi yerine getirir. Madde kökü, soruya ya da problem durumuna ilişkin bilgiyi içerir ve öğrencilerin doğru cevabı seçenekler arasından işaretlemeleri beklenir. Seçenekler, öğrencilerin tercih edebileceği yanıtlar olup doğru yanıt ve çeldiriciler olarak ikiye ayrılır. Madde kökünde yer alan sorunun cevabı olan seçeneğe "doğru yanıt," cevabı içermeyen diğer seçeneklere ise "çeldirici" adı verilir. Çeldiriciler, test edilen davranışı sergileyemeyen ya da doğru cevabı bilmeyen bireyleri yanıltmak amacıyla hazırlanmış seçeneklerdir (Özçelik, 1992).

Tablo 5. Örnek Çoktan Seçmeli Soru (Kaya ve Kardaş, 2020).

Kök	Amaç: Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.
	Uygulama: Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar.
Seçenekler	Buna göre “amaç” ve “uygulamanın” verildiği okuma türü aşağıdakilerden hangisidir?
	A) Tartışarak okuma (Çeldirici) B) Eleştirel okuma (Doğru Cevap) C) Soru Sorarak okuma (Çeldirici) D) Not Alarak okuma (Çeldirici) E) Özetleyerek okuma (Çeldirici)

Kaynak: Kaya ve Kardaş, 2020.

Çoktan seçmeli maddelerin, nesnel ve kolay puanlanabilir olma avantajlarının yanında, kısmi bilgi ölçmede eksik kalması ve şansa dayalı başarıya açık olması gibi sınırlamaları bulunmaktadır. Bu durum, eğitimcileri bu tür kısıtlamaları azaltacak ve çoktan seçmeli sorulara alternatif olabilecek farklı madde türlerini geliştirme ve deneme çalışmalarına yönlendirmiştir. Bu bağlamda, yapılandırılmış grid maddeleri ile çoktan seçmeli maddeleri karşılaştıran deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle, yapılandırılmış grid ile çoktan seçmeli testlerin madde ve test istatistikleri açısından farklılıklarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Bağcan Büyükturan ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2013).

2.6.1.3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testler, bilgi ölçme açısından oldukça yaygın kullanılır ve çok sayıda sorunun kısa süre içerisinde değerlendirilebilmesini sağlar (Aktın ve Çeken, 2014). Kısa cevaplı testler, öğrencilerin belirli kavramlar veya faktöriyel bilgiler üzerindeki yeterliliklerini değerlendirmek için eğitimde sıkça kullanılan araçlardır. Bu testlerde, öğrenciler genellikle bir kelime ya da kısa bir cümle ile yanıt verir. Sam ve diğerleri (2018), çok kısa cevaplı soruların öğretmenlerin öğrencilerin temel bilgilerini hızlı ve etkili bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Bu soru türleri, farklı içeriklerin kısa sürede incelenmesini ve öğrencilerin bilgi düzeylerinin daha doğru bir şekilde ölçülmesini sağlamaktadır.

Kısa cevaplı soruların birçok avantajı bulunmaktadır. Bu sorular, genellikle hızlı bir şekilde puanlanabilir. Ancak, farklı değerlendiricilerin alternatif yanıtları doğru kabul etme ihtimali, puanlamada bazı farklılıklara yol açabilir. Ayrıca, kısa cevaplı soruların çeşitli değerlendirme yöntemlerine uyarlanması oldukça kolaydır. Bu tür sorular hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Sınav sorularına benzer yapıda olmaları, öğrenciler için tanıdık bir format sunar ve sınav kaygısını azaltabilir (Aktın ve Çeken, 2014).

Kısa cevaplı testlerin etkinliğini artırmak için, soruların doğru şekilde formüle edilmesi gerekmektedir. Brown (2003) tarafından belirtildiği gibi, soru yazımında açıklık ve kesinlik önemlidir. Soruların karmaşık veya belirsiz olması, öğrencilerin ne sorulduğunu anlamamalarına neden olabilir ve bu da yanıtların doğruluğunu etkileyebilir. Ayrıca, bu tür testler ezberlemeyi teşvik edebilir, özellikle sorular yalnızca kolayca hatırlanabilen gerçekler üzerine odaklanıyorsa. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini teşvik

etmek amacıyla, bilgiye dayalı sorularla birlikte, bilgi uygulama veya sentezleme soruları da eklemelidirler.

Kısa cevaplı testler, diğer değerlendirme yöntemleriyle desteklendiğinde daha etkili hale gelir. Brookhart (2010) tarafından savunulduğu gibi, kısa cevaplı testlerin, kompozisyon, çoktan seçmeli sorular veya pratik değerlendirmeler gibi diğer yöntemlerle birleştirilmesi, öğrenci öğrenmesini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için dengeli bir yaklaşım sağlar. Bu strateji hem bilgiyi hem de bu bilginin gerçek dünyada nasıl uygulanabileceğini ölçme olanağı sunar.

Tablo 6. Kısa Cevaplı Test Sorusu (İstanbul Medipol Üniversitesi, 2023).

Kısa cevaplı soru tip 1	Örnek 1. Ölçme kavramını tanımlayınız?
	
	Örnek 2. Ölçme-değerlendirme türleri nelerdir?
	
Kısa cevaplı soru tip 2	1.Soruların kolaylık ve zorluk derecesini belirlemek için hesaplanan istatistiksel indeks nedir?
	
	2.Bir test sorusunun başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırma derecesini belirlemek için hesaplanan indeks hangisidir?
	

Kaynak: İstanbul Medipol Üniversitesi, 2023.

Bununla birlikte, kısa cevaplı testlerin avantajlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. McMillan (2014), bu testlerin hızlı ve genellikle objektif bir şekilde puanlanabildiğini vurgulamıştır. Yanıtların kısa olması, değerlendirme süresini kısaltırken,

doğru yanıtın ne olduğuna dair netlik sunar. Ayrıca, öğretmenler bu testler aracılığıyla öğrencilerin bilgi eksikliklerini kolaylıkla tespit edebilir ve hangi konularda zorlandıklarını belirleyebilirler. Ancak bu testler, daha üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme konusunda sınırlı kalabilir.

Kısa cevaplı testlerin eleştirilen yönlerinden biri, üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmekte yetersiz kalabilmesidir. Biggs ve Tang (2011), kısa cevaplı testlerin genellikle öğrencilerin sadece temel bilgileri hatırlama yeteneğini ölçtüğünü belirtmektedir. Bu tür testler, öğrencilerin analiz yapma, eleştirel düşünme veya bilgiyi karmaşık sorunlara uygulama gibi daha yüksek düzeydeki bilişsel becerilerini ölçmek için genellikle yetersiz kalır. Bu nedenle, kısa cevaplı testler, temel bilgi değerlendirmeleri için etkili olsa da öğrencilerin daha derin anlayışlarını ölçmek için başka değerlendirme yöntemleri ile desteklenmelidir.

Sonuç olarak, kısa cevaplı testler, öğrencilerin temel bilgi ve kavrayış düzeylerini değerlendirmek için etkili bir araçtır. Ancak, bu testler, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi daha yüksek düzey bilişsel becerileri tam olarak ölçemeyebilir. Bu nedenle, kısa cevaplı testler, öğrenci öğrenmesinin derinliğini daha iyi yansıtabilmek için diğer değerlendirme yöntemleriyle birleştirilerek kullanılmalıdır.

2.6.1.4. Doğru Yanlış Testleri

Yetenek, bireyin zekâsının öğrenme sürecinden sonra ulaştığı mevcut durum olarak tanımlanabilir. Sözel yetenek ise, kişinin dili kullanma, sözel ilişkileri fark etme ve okuduğunu anlama becerilerindeki belirli bir zaman dilimindeki durumunu ifade eden bir kavramdır (Karaca, 2015). Sözel yeteneğin değerlendirilmesinde, seçme gerektiren testler yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür testlerde, maddelerin ve testlerin özellikleri sayısal olarak ifade edilebilir. Ayrıca, maddelerin özellikleri ile testin genel özelliklerini ilişkilendiren fonksiyonlar aracılığıyla, testin belirli ölçüde kontrol altında tutulması sağlanabilir. Seçme gerektiren testlerin bu niteliği, önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir (Baykul, 1989, aktaran Karaca, 2015).

Doğru-yanlış test soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Öncelikle, soruların kesin olarak doğru ya da yanlış olduğu ve herhangi bir tereddüt yaratmadığı bir şekilde hazırlanması gereklidir. Her bir madde, tek bir yargıyı

ölçebilecek şekilde düzenlenmelidir. Olumsuz ifadelerden mümkün olduğunca kaçınılmalı ve özellikle çift olumsuz ifadeler kullanılmamalıdır. Soruların uzunlukları arasında büyük farklar olmaması da oldukça önemlidir. Ayrıca, doğru ya da yanlış ifadelerin sayısının mümkünse eşitlenmesi ya da birbirine yakın tutulması önerilmektedir. Sorular, bilgi düzeyindeki öğrenme hedeflerini ölçmeye yönelik olmalı ve gereksiz detaylar içermemelidir. Sorular kesin ve net ifadelerle hazırlanmalı, yanıtlara dair herhangi bir ipucu içeren kelimelerden kaçınılmalıdır. Son olarak, doğru-yanlış testlerinin genellikle en az 50 madde içermesi tavsiye edilmektedir (Yılmaz, 2011, aktaran Karakuş, 2019).

Doğru yanlış testlerinin en büyük avantajı, zaman açısından verimliliğidir. Öğrenciler, kısa sürede çok sayıda soruya yanıt verebilir ve bu da öğretmenlerin öğrencilerin genel bilgi seviyelerini hızlı bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Ayrıca, bu tür testler, öğrencilerin temel bilgi düzeylerini ölçmede etkili olabilir (Tuckman, 1999). Ancak, bu testlerin doğru kullanımı için dikkat edilmesi gereken birkaç önemli nokta vardır. Testlerde kullanılan ifadelerin açık ve net olması, öğrencilerin doğru ya da yanlış kavramları arasında kafa karışıklığına yer bırakmamalıdır.

Doğru yanlış testleri, genellikle yüzeysel bilgi düzeyini ölçerken, derinlemesine düşünme becerilerini değerlendirmekte zorluk yaşar. Bu nedenle, bu tür testler genellikle karmaşık kavramları ve becerileri ölçme noktasında yetersiz kalabilir. Yine de öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki genel bilgi seviyesini hızlı bir şekilde ölçmek için uygun olabilirler (Bennett, 2011). Bu testlerde öğrencilerin yalnızca doğru ya da yanlış olasılıklarını değerlendirmeleri istendiğinden, açık uçlu sorulara göre daha az bilişsel çaba gerektirir.

Doğru yanlış testlerinin bir başka dezavantajı da "yarım doğru" yanıtlar için bir değerlendirme imkanı sunmamasıdır. Öğrenciler, belirli bir ifade hakkında ne kadar bilgi sahibi olsalar da testin doğru yanıtını verebilmek için bu bilgiyi tam olarak kullanmak zorundadır. Bu durum, öğrencilerin bilişsel süreçlerini tam anlamıyla ölçme açısından sınırlamalar yaratabilir (Smith, 2005). Dolayısıyla, bu testlerin yalnızca öğrencilerin bilgi düzeylerini değerlendirmek için kullanılması, daha karmaşık becerilerin ölçülmesi için yetersiz kalabilir.

Doğru yanlış testlerinde yer alan ifadelerin doğruluğu veya yanlışlığı, bazen öğrenciler için yanıltıcı olabilir. Bazı durumlarda, bir ifade yalnızca kısmi olarak doğru ya da yanlış olabilir, ancak testin doğası gereği bu tür ifadeler genellikle geçerli bir yanıt seçeneği sunmaz. Bu durum, öğrencilerin testin içeriğini anlamada zorluk çekmelerine yol açabilir (Stiggins,

2005). Bu nedenle, doğru yanlış testlerini kullanmadan önce, testin içeriğinin ve soruların dikkatlice analiz edilmesi gerekir.

Özetle, doğru yanlış testleri, öğrencilerin bilgi seviyelerinin hızlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanır ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Ancak, bu testlerin tek başına kullanılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini tam anlamıyla yansıtmak için yeterli olmayabilir. Bu nedenle, doğru yanlış testleri, daha kapsamlı değerlendirme araçları ile kullanılmalıdır. Ayrıca, testlerin doğru ve yanlış ifadelerinin net bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin test sırasında karşılaşılabileceği karışıklıkları önlemeye yardımcı olabilir (Kubiszyn ve Borich, 2010).

2.6.1.5. Eşleştirme Testleri

Eşleştirme soruları, öğrencilerin belirli bir açıklamaya dayanarak, iki sütun halinde sunulan ifadeleri veya sembolleri doğru şekilde eşleştirmesini gerektiren bir değerlendirme türüdür. Bu soru formatında, birinci sütunda yer alan ifadeler veya maddeler soru köklerini oluştururken, ikinci sütunda ise bu köklerle ilişkilendirilecek cevaplar sıralanır. Cevap sayısının soru köklerinden fazla olmaması, tesadüfi eşleştirme olasılığını azaltarak daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlar. Bu soru türü, öğrencilerin konuyu kavrayıp ilişki kurma becerilerini geliştirmeyi hedefler ve doğrudan ezbere dayalı olmayan, düşünme süreçlerini ön plana çıkarır (Linn ve Gronlund, 1995; Berberoğlu, 2006; Bahar vd., 2006'dan aktaran Bayrak, 2024).

Eşleştirme türündeki sorular, benzer kavramlar, olaylar veya neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için ideal bir yöntemdir. Sorular ve cevaplar iki ayrı grup halinde sunulur; sorular rakamlarla, cevaplar ise harflerle numaralandırılır. Öğrenciden, her bir sorunun doğru yanıtını bulup, ilgili harfi doğru şekilde işaretlemesi beklenir (Kemertaş, 2003; Tekin, 1993'ten aktaran Gül, 2011). Seçmeli sorulardan sonra en yaygın kullanılan bu tür, hazırlanması kolay, uygulaması pratik ve geniş bir konu yelpazesine uygun bir değerlendirme aracıdır. Ayrıca, öğrencilere ezber bilgi yerine konular arası bağlantı kurma imkanı sunarak, objektif değerlendirme fırsatı tanır (Kemertaş, 2003'ten aktaran Gül, 2011).

Tan ve Erdoğan (2004)'e göre eşleştirme testlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bazı öneriler bulunmaktadır. İlk olarak, seçeneklerin sayısının soru sayısından fazla tutulması gerektiği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, soruların rastgele doğru cevaplanma

ihtimalini azaltarak testin güvenilirliğini artırır. Ayrıca, her eşleştirme grubunun ortak bir özelliği olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sorular ve cevaplar, genellikle iki ayrı sütun halinde düzenlenmeli; sol sütunda sorular, sağ sütunda ise cevaplar yer almalıdır. Madde kökleri ve cevapların uzunluklarının birbiriyle uyumlu olması, dilbilgisi açısından eşdeğerlik taşıması önemli bir diğer husustur. Bunun yanı sıra, cevap seçeneklerinin olabildiğince kısa ve anlaşılır yazılması önerilmektedir. Seçeneklerin belirli bir düzen ve sıralamaya uygun şekilde sunulması hem öğrencilerin dikkatini toplamasını kolaylaştırır hem de testi daha etkili hale getirir. Son olarak, öğrencilerin sorulara doğrudan bir bağlantı ya da ok çıkararak cevap vermesine izin verilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu uygulama, testin daha düzenli ve standart bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Tablo 7. Eşleştirme Testi Sorusu

Matematik terimlerini, kutucuklarda verilen doğru tanımlarla eşleştiriniz. Her terim için doğru harfi kutucuğa yazınız.	Matematik Terimleri	Tanımlar
	1. Çarpma	() A. Bir sayıyı, diğerinden çıkarma işlemi.
	2. Bölme	() B. Bir sayıyı kendisiyle tekrarlı toplama işlemi.
	3. Toplama	() C. İki veya daha fazla sayıyı bir araya getirme işlemi.
	4. Çıkarma	() D. Bir bütünü eşit parçalara ayırma işlemi.
	5. Kesir	() E. Bir bütünün eşit parçalarından birini veya birkaçını gösterme.

Uluslararası alanda eşleştirme testleri, özellikle PISA ve TIMSS gibi programlarda sıkça kullanılmaktadır (OECD, 2019). Bu tür testler, öğrencilerin kavramları ilişkilendirme ve analitik düşünme yeteneklerini ölçmek için etkili bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, farklı ülkelerden katılan öğrencilerin bilişsel yeterliliklerini karşılaştırmada önemli bir araç olarak

görülmektedir (Martin vd., 2016). Böylelikle, eğitim sistemlerinin genel performansına dair karşılaştırmalı bir perspektif sağlanmaktadır.

Eşleştirme testlerinin avantajlarının yanı sıra bazı sınırlamaları da bulunmaktadır. Bu testlerin çoğunlukla hatırlama becerilerine odaklanması, kavramların derinlemesine anlaşılmasını ölçmekte eksikliklere yol açabilmektedir (Brookhart, 2010). Bu nedenle, eşleştirme testleri tek başına yeterli olmayabilir; bunun yerine diğer ölçme araçları ile birlikte uygulanması, daha dengeli bir değerlendirme imkanı sunabilir.

Eşleştirme testleri, eğitimdeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, bu testlerin etkinliği büyük ölçüde hazırlık sürecine bağlıdır. Özenle tasarlanmayan testler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde ölçemeyebilir. Bu nedenle, testlerin tasarımı sırasında konuya uygun içeriklerin belirlenmesi, yanıt seçeneklerinin dikkatle hazırlanması ve testlerin geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin artırılması kritik bir öneme sahiptir (Haladyna, 2004).

Sonuç olarak, eşleştirme testleri hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim hedeflerine ulaşılmasında önemli bir araçtır. Bu testlerin daha etkili hale getirilmesi için dijitalleşme ve modern ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir. Testlerin eğitimdeki yerini koruması ve daha geniş bir uygulama alanı bulabilmesi, hazırlık ve uygulama süreçlerinde gösterilen özenle doğrudan ilişkilidir.

2.6.2. Otantik Değerlendirmeler

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru yanıtın bulunduğu çoktan seçmeli testler gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan tüm yaklaşımları kapsamaktadır. Bu yöntem, klasik ölçme ve değerlendirmeye kıyasla gerçek hayatla daha fazla ilişkilidir ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunar. Alternatif değerlendirme yöntemlerinde, ürünün yanı sıra sürecin de değerlendirilmesi önemsenir. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, problem çözme yetkinliklerini ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarır. Süreç boyunca ortaya çıkan farklı cevaplar, stratejiler ve yaklaşımlar öğretmen tarafından değerlendirilerek onaylanır ve ödüllendirilir. Bu değişimler, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumluluk bilincini artırabilir ve kazandıkları bilgi ile becerilerden gurur duymalarını sağlayabilir (Bahar vd., 2009).

Otantik değerlendirme, öğrencilerin akademik başarılarını yalnızca testler ve sınavlarla ölçmek yerine, gerçek dünya problemlerine yönelik performanslarını gözlemleyerek yapılan

bir değerlendirme biçimidir. Proje tabanlı değerlendirme, bu tür değerlendirmelere örnek teşkil eder, çünkü öğrenciler, öğrenme sürecinde sadece bilgi almakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri anlamlı bir şekilde uygulamayı da öğrenirler. Bu süreçte, öğrenciler, sadece bilgi hatırlamaktan çok, bilgi üzerinde düşünme, analiz yapma ve yaratıcı çözümler geliştirme becerilerini de sergilerler (Wiggins, 1990).

Karakuş (2006), otantik değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Gerçek yaşamda kullanılabilir becerilerin gelişimini desteklemek.
- Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri artırmak.
- Alışılmadık fikirler ve yaratıcı çözümler oluşturmayı teşvik etmek.
- Hem öğrenme sürecine hem de öğrenme ürününe vurgu yapmak.
- Bir proje veya performans çalışmasında farklı becerilerin uyumlu bir şekilde bütünleştirilmesini sağlamak.
- Öğrencinin kendi çalışmasını kişisel değerlendirme yöntemleriyle analiz etmesini teşvik etmek.
- Kazanılan becerilerin gerçek yaşam koşullarına aktarılmasını geliştirmek.

Bu amaçlar, otantik değerlendirmenin öğrenci merkezli ve yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflediğini göstermektedir.

Otantik değerlendirme yöntemleri, diğer değerlendirme yaklaşımlarına kıyasla daha üst düzey bilgi ve becerileri ölçmesiyle dikkat çeker. Bu yöntem, öğrencinin performansını niteliksel olarak ele alır ve ortaya koyduğu her şeyi bir bütün olarak değerlendirir. Öğrenmenin bir süreç olduğu düşünüldüğünde, değerlendirmenin de sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirilmesi ve sürece odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Otantik değerlendirme yaklaşımlarından biri olan öğrenci dosyası yöntemi, geleneksel değerlendirme metotlarına alternatif bir yaklaşım sunarak otantik değerlendirmeyi literatüre kazandırmıştır. Norm referanslı değerlendirme, öğrencilerin bir dönem boyunca veya bazen yıllar içinde öğrendiklerini kısa bir zaman diliminde sergiledikleri performansa göre değerlendirir. Otantik değerlendirmenin en önemli avantajı, öğrenciyi bu tür baskılardan kurtarması ve performansını gösterebilmesi için daha geniş bir zaman aralığı tanımasıdır. Bu, öğrencinin performansındaki değişimleri gözlemlemeyi ve daha iyi bir düzeye ulaşma çabalarını değerlendirme fırsatı sunar (Göçmen, 2004).

2.6.2.1. Kişisel Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Kişisel gelişim dosyası (portfolyo), öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve bireysel gelişimlerini belgeleyen kapsamlı bir değerlendirme aracıdır. Portfolyo, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sadece sonuca dayalı bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda sürecin her aşamasındaki ilerlemeyi ve beceri kazanımlarını göstererek değerlendirilmesini sağlar. Bu dosya, öğrencinin öğrenme sürecini sadece sonuca dayalı bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda sürecin her aşamasındaki ilerlemeyi ve beceri kazanımlarını göstererek değerlendirilmesini sağlar (Gulikers vd., 2004).

Portfolyonun içinde yer alan belgeler, öğrenciye ait çok çeşitli materyalleri içerebilir; bu materyaller yazılı metinler, proje çalışmaları, denemeler, görsel eserler, öğretmen geribildirimleri ve öğrencinin kendine ait yansımalarıdır. Bu çeşitlilik, öğrencinin öğrenme sürecindeki bütüncül gelişimini anlamak adına önemli bir rol oynar (Barrett, 2007). Özellikle öğretmenler, bu dosya aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını, yeteneklerini, ilgilerini ve güçlü yönlerini daha objektif bir biçimde değerlendirebilirler.

Portfolyonun amacı, yalnızca öğrencinin ne öğrendiğini değil, nasıl öğrendiğini de izlemektir. Bu dosya aracılığıyla öğrenci, öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini, duygularını ve kişisel görüşlerini yazılı olarak ifade edebilir. Öğrencinin kendi gelişim sürecini bu şekilde belgelemesi, onun öğrenmeye yönelik tutumlarını, metacognitive becerilerini ve öz düzenleme yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Böylece, portfolyo, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimini de izlemek için etkili bir araç olur (Andrade, 2000).

Kan, (Dubrovich, 2002’den aktaran Kan, 2007), portfolyolardan elde edilen öğrenci performans verilerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- *Genel Geçerlik:* Verilerin yalnızca tek bir kaynaktan ya da öğretmenden alınması yeterli olmayabilir. Farklı kaynaklardan veya uzmanlardan elde edilen verilerin aynı sonuçları üretmesi, geçerliliği kanıtlamak açısından önemlidir. Bu şekilde, portfolyodan elde edilen puanların veya sonuçların, ölçülen özellik doğrultusunda öğrencinin gerçek düzeyini yansıtmayı sağlanabilir. Aynı zamanda, geçerliliği etkileyen sistematik hata kaynaklarından biri olan puanlayıcı yanlılığını önlemek, verilerin geçerliliğini artıracaktır. Bu amaçla, öğrencilere ait çalışmalar değerlendirilirken, değerlendirilen materyalin kime ait olduğunun bilinmeden,

puanlama rehberleri (örneğin rubrik veya kontrol listeleri) kullanılarak değerlendirilmesi önerilir.

- *Güvenirlilik:* Öğretmenler arasında tutarlılık olmadan, öğrencilerden toplanan veriler güvenilir olmayacaktır. Değerlendirme sürecine katılan öğretmenlerin, puanlama öncesinde gerekli eğitimi alması, güvenirliliği artırmada önemli bir rol oynar. Portfolyoda yer alacak parçaların değerlendirilmesine yönelik puanlama rehberlerinin hazırlanması, öğretmenler arasındaki tutarlılığı artırır. Ayrıca, standart bir değerlendirme yaklaşımı sunarak, öğrencilerin ürünlerinde olması gereken özellikler konusunda ortak bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlar.
- *Anlaşılabilirlik:* Elde edilen sonuçlar, mümkün olduğunca basitleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmelidir. Değerlendirme sonuçlarının sistemli bir şekilde ve herkesin kolayca anlayabileceği bir biçimde sunulması gereklidir. Bu, sonuçların etkili bir şekilde değerlendirilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Kan, 2007).

Portfolyo, öğretmenlerin öğrenci başarılarını değerlendirirken, geleneksel sınavlar ve testlerden daha kapsamlı bir yaklaşım sunar. Çünkü geleneksel değerlendirme yöntemleri genellikle sadece öğrencinin bilgi seviyesini ölçerken, portfolyo, öğrencinin yeteneklerini, öğrenme süreçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini de gözler önüne serer. Bu bağlamda, portfolyo, öğrencilerin sadece bilgiye dayalı değil, aynı zamanda beceriye dayalı öğrenmelerini yansıtan bir değerlendirme aracıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, portfolyo aracılığıyla daha net bir şekilde gözlemlenebilir (Wolf, 1991).

Öğrenciler portfolyo dosyası hazırlarken işisel görüşlerini, ilgi alanlarını, değerlerini, beceri ve yeteneklerini, kendi hedefleri ve sezgileriyle ilgili ifadelerini sergileyebilirler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme ve değerlendirme aşamalarında daha aktif bir rol üstlendiklerini hissetmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, portfolyolar öğretmenlere çok boyutlu puanlama yöntemleriyle evrensel düşünme becerilerini değerlendirme fırsatı sunar (Kan, 2007). Bu avantajların yanı sıra Kan (2007), portfolyoların olumlu yönlerini şu şekilde belirtmiştir:

Okulun sorumluluklarını artırır: Eğitim sisteminin, ülke, bölge veya okul seviyesinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla portfolyo değerlendirmelerinden elde edilen verilere sıklıkla başvurulur. Bu yaklaşım, okulların sorumluluklarını genişletir ve eğitim kalitesini artırır.

Ortak bir vizyon oluşturulmasını sağlar: Portfolyo değerlendirme sistemi, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve aileler arasında, öğrencilerin neler öğrenmesi ve dönem sonunda hangi becerilere sahip olması gerektiği konusunda genel bir anlayış ve ortak bir vizyon oluşturulmasına yardımcı olur.

Gerçek öğrenme durumlarını tespit eder: Portfolyolar, öğrencilerin öğrenmelerini tüm detaylarıyla gözler önüne seren ve gerçek bir resim sunan araçlardır. Bu sistem, hemen hemen tüm gözlemlenebilir becerileri ve bilgi alanlarını ölçmek için kullanılabilir. Önceden belirlenmiş puanlama kriterleriyle birlikte geniş bir öğrenci ürünü yelpazesi değerlendirilebilir ve tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılandırılarak güvenilir bir öğrenme tanımı sağlanabilir.

Öğrenme ve öğretimi geliştirir: Portfolyo değerlendirme, öğrenci başarısına dair geniş kapsamlı bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretim süreçlerine olumlu etkiler yapar. Öğretmenler, belirlenen kriterlere dayalı portfolyoları puanlama ve kullanma konusunda eğitim aldıklarında, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelir ve bu modelleri uygulamayı tercih ederler. Bu yöntemler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik eder.

Değerlendirme reformunu destekler: Portfolyo değerlendirme, öğrenci başarısını ve gelişimini daha iyi açıklayan yeni ölçüm yöntemlerine olan ihtiyacı vurgular. Bu sistem, değerlendirme reformunun savunucularının önerdiği daha kapsamlı ve etkili bir anlayışı yansıtır.

Araştırmacılar, portfolyo değerlendirme yönteminin hem olumlu hem de olumsuz yönlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Kan (2007), bu olumsuz yönleri şu şekilde sıralamıştır:

Düşük karşılaştırılabilirlik ve güvenilirlik: Birçok performans tabanlı test, basit bir şekilde tek bir puana dönüştürülemeyebilir. Standart testlerde olduğu gibi net ve karşılaştırılabilir puanların olmayışı, öğrenci ve sistem tarafından daha az değer verilmesine neden olabilir. Portfolyo değerlendirme sürecinde puanlama ve değerlendiriciler arasında tutarlılık sağlanması zordur. Bu bağlamda, puanlayıcılar arasında tutarlılığın yüksek olmaması durumunda elde edilen sonuçların güvenilirliği azalır (Novak, Herman ve Gearhart, 1996).

Standart test durumlarını sağlamadaki güçlük: Portfolyo değerlendirmelerde öğrencilerin performansı, zamanı, ortamı ve çalışma koşulları bireyler arasında değişiklik gösterebilir. Bu durum, öğretmenin objektif olup olmamasıyla birlikte sonuçların geçerliliğini etkileyebilir. Öğrencilere sağlanan destek, çalışma süresi ve çevresel faktörler gibi unsurlar, değerlendirmelerin tutarlılığını olumsuz etkileyebilir (Herman, Gearhart ve Baker, 1993).

Yüksek maliyet: Portfolyo değerlendirme yöntemleri genellikle büyük bütçeler ve ciddi zaman yatırımları gerektirir. Portfolyo dosyalarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi oldukça zaman alıcıdır. Kalabalık sınıflarda bu yöntemi kullanmak ekonomik olmamakla birlikte değerlendirme süreçlerini daha karmaşık hale getirir. Aynı zamanda, kalabalık sınıflarda yapılan değerlendirmelerde öğretmenin hata yapma ihtimali artar.

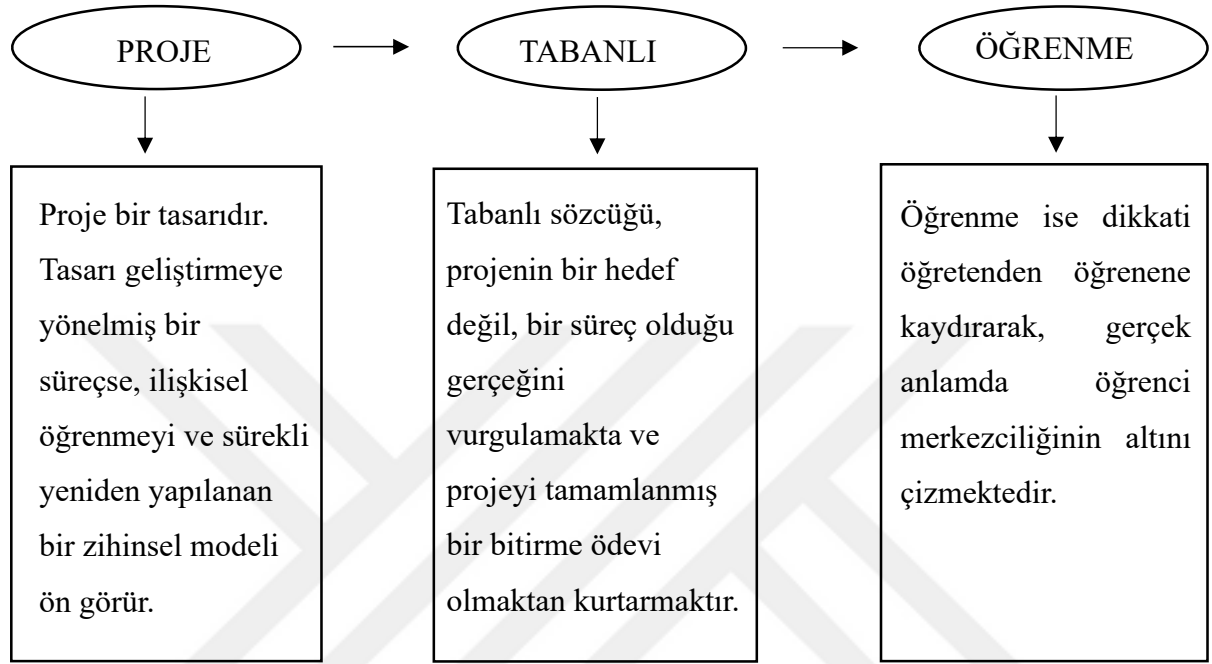
Puanlama zorlukları: Portfolyo değerlendirme, üç ana puanlama sorunuyla karşı karşıyadır. İlk olarak, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması için ek çaba ve eğitime ihtiyaç vardır. İkinci olarak, öğretmenler ve diğer puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı sağlamak adına eğitilmiş personelin desteği gereklidir. Üçüncü olarak, önceden belirlenmiş kriterlere göre portfolyo değerlendirme yapmak, geleneksel test puanlamasına kıyasla daha zorlu bir süreçtir. Buna rağmen, bu yöntem öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeye önemli katkılar sunar.

Sonuç olarak, kişisel gelişim dosyası (portfolyo), öğretmenler ve öğrenciler için çok yönlü faydalar sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Bu araç, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleyebilmek, kendilerini değerlendirme fırsatı bulabilmek ve gelişimlerini belgelerle ortaya koyabilmek için etkili bir yoldur. Eğitimde portfolyonun etkin bir şekilde kullanılması, öğrenme sürecinin daha öğrenci merkezli ve sürekli gelişen bir yapıya dönüşmesini sağlar. Öğrencilerin yalnızca bilgiye dayalı başarılarını değil, aynı zamanda beceri ve tutumlarını da değerlendiren bir yaklaşım, eğitimin daha bütünsel bir hale gelmesine katkı sağlar (Gulikers vd. 2004).

2.6.2.2. Proje Tabanlı Değerlendirme

Proje tabanlı değerlendirme, öğrencilerin belirli bir konu veya problem üzerinde derinlemesine çalışmalarını gerektiren, öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak eğitim alanında önemli bir yer tutmaktadır. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek dünya sorunları ile ilişkilendirerek uygulamalı bir şekilde sergileyebilmelerini sağlar. Proje

tabanlı değerlendirme, öğrenme sürecine katılımı artırırken, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, araştırma yapma, bilgi toplama ve sonuçları analiz etme gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Boud ve Feletti, 1997).



Şekil 3. Proje tabanlı öğrenme süreci (Yavuz, 2006)

Proje tabanlı değerlendirme, öğrencilerin yalnızca bilgiyi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlar. Özellikle öğretmenler için bu değerlendirme türü, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde izleyebilme ve onları yönlendirebilme imkanı sunar. Bu tür bir değerlendirme, öğrencilerin yalnızca belirli bir konuda ne kadar bilgi sahibi olduklarını ölçmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri nasıl kullandıklarını ve problemleri çözme becerilerini de gözler önüne serer (Darling-Hammond, 2008).

Proje tabanlı değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine de olanak sağlar. Grup projeleri, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurarak ve birlikte çalışarak bilgi paylaşımlarını sağlar. Bu işbirliği, öğrencilerin farklı bakış açıları ve çözüm yolları üzerinde düşünmelerine ve karşılaştıkları zorlukları kolektif bir şekilde aşmalarına yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla

kalmaz, aynı zamanda sosyal becerilerini ve takım çalışması yeteneklerini de geliştirir (Jonassen, 2000).

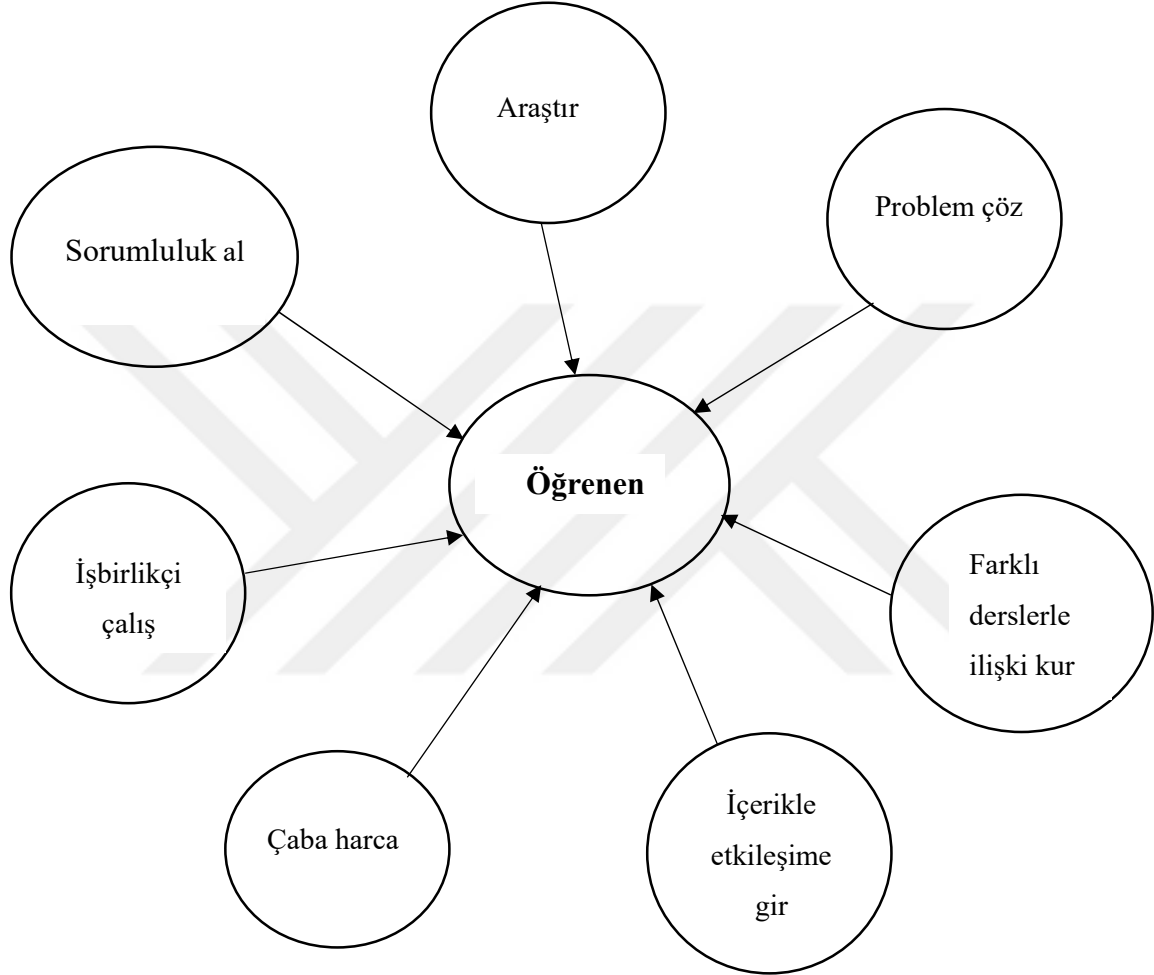
Proje tabanlı değerlendirme, aynı zamanda öğretmenlerin de profesyonel gelişimlerini destekler. Öğretmenler, öğrencilere yönelik projeler hazırlarken, aynı zamanda kendi pedagojik yaklaşımlarını da gözden geçirme ve geliştirme fırsatı bulurlar. Bu süreç, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar. Projelerin tasarımında öğretmenlerin aktif rol alması, eğitimde daha dinamik ve yenilikçi yaklaşımların uygulanmasına olanak tanır (Buck Institute for Education, 2015).

Proje tabanlı değerlendirme, öğretmenlerin, öğrencilerin sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda öğrencilerin grup içindeki etkileşimlerini, sorumluluk paylaşımını ve projeye katkılarını da değerlendirmelerine olanak tanır. Bu, geleneksel sınavlardan farklı olarak, daha geniş bir başarı değerlendirmesi yapmayı mümkün kılar. Ayrıca, projelerde öğrencilere verilen geri bildirim, öğrenme sürecini iyileştirme adına önemli bir role sahiptir. Bu geri bildirimler, öğrencilerin projeleri üzerinde düşünmelerine ve hatalarından öğrenmelerine yardımcı olur (Hattie ve Timperley, 2007).

Yavuz (2006), proje tabanlı öğrenmenin pek çok avantaj sunduğunu ifade etmektedir. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmekte ve zenginleştirmektedir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazandırırken, iş birliğine dayalı grup etkinliklerine katılımı teşvik etmektedir. Öğrencilere bilgilerini yansıtmaları ve katılımlarını artırmaları için çok yönlü fırsatlar sunarak zekanın farklı boyutlarının kullanımına olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğrenci performanslarına ilişkin aile, öğretmen ve okul yönetimine anlamlı geri bildirimler sağlamaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı ürünler oluşturmalarını ve performanslarını birleştirmesini mümkün kılmaktadır. Problem çözme becerilerinin yanı sıra, probleme dayalı öğrenme süreçlerini de desteklemektedir. Bu yöntem, farklı konularla ilgili proje çalışmaları sırasında kazanılan bilgi ve becerilerin uygulamaya dönüştürülmesine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, proje tabanlı öğrenme ile yaşam becerileri, bilişsel süreç yönetimi, öz denetim ve teknoloji kullanımı gibi birçok alanda beceriler kazanırken, tutum, eğilim ve inançlarını da geliştirme fırsatı bulmaktadır.

Proje tabanlı değerlendirme, ayrıca öğrencilerin öz-yeterliliklerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğrenciler, projeler üzerinden kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilir, kararlar alabilir ve sorumluluk üstlenebilirler. Bu süreç, öğrencilerin sadece derslerdeki başarılarını

değil, genel yaşam becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Özellikle, öğrenciler projeler aracılığıyla liderlik, problem çözme ve iletişim gibi temel beceriler üzerinde yoğunlaşırlar (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).



Şekil 4. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenenin rolü (Yurtluk, 2003)

Proje tabanlı değerlendirme, ayrıca öğrencilerin öz-yeterliliklerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğrenciler, projeler üzerinden kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilir, kararlar alabilir ve sorumluluk üstlenebilirler. Bu süreç, öğrencilerin sadece derslerdeki başarılarını değil, genel yaşam becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Özellikle, öğrenciler projeler aracılığıyla liderlik, problem çözme ve iletişim gibi temel beceriler üzerinde yoğunlaşırlar (Krajcik ve Blumenfeld, 2006).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, birçok avantaj sunmasının yanı sıra bazı dezavantajlara da sahiptir. Korkmaz (2004), bu yöntemin öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını artırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrenme sürecine ayrılan zamanın uzayabileceği ve bu durumun planlamayı zorlaştırabileceği ifade edilmektedir. Araştırma konusu sınırlarının net bir şekilde belirlenmediği durumlarda ise, öğrencilerin çalışmada konudan sapma veya dağılma yaşayabileceği gözlemlenebilir. Bu durumlar, proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasında karşılaşılan temel zorluklar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak, proje tabanlı değerlendirme, öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde kullanmalarını sağlayan ve öğrenmeyi derinleştiren etkili bir yöntemdir. Öğrenciler, projeler aracılığıyla sadece akademik bilgi kazanmakla kalmaz, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Eğitimde bu tür bir değerlendirmenin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırarak daha kalıcı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturur.

2.6.2.3. Performans Görevi

Performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam bağlamlarında uygulamalarını gerektiren bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Bu yaklaşım, geleneksel testlerin ötesine geçerek, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı yeteneklerini sergilemelerine olanak tanır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri pratikte nasıl kullandıklarını değerlendirmek, öğrenmenin derinliğini ve kalıcılığını artırmada etkilidir (Palm, 2008).

Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji hem toplumu hem de bireyi çeşitli yönlerden beklentilere maruz bırakmaktadır. Bu beklentiler, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, alışkanlıklar ve farklı koşullara karşı geliştirdikleri yaklaşımlara dayanmaktadır. Çağdaş eğitim programları, bireylerin bu gerekliliklere uyum sağlamasını hedefleyen bir anlayışla tasarlanmaktadır. Türkiye'de uygulanan ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak şekillendirilen ilköğretim programı da, hızlı değişim gösteren dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirme misyonu doğrultusunda, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden uzaklaşarak öğrenmenin kalıcılığını artırmayı amaçlayan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını benimsemiştir. Bu bağlamda, öğrencinin verilen bilgileri analiz ederek kendi anlam dünyasını oluşturduğu ve bu bilgiyi pekiştirdiği öğrenme süreçleri, değerlendirme yöntemleriyle de paralellik göstermektedir. Değerlendirme süreçleri, birbirine bağlı katmanlar şeklinde yapılandırılarak, öğrenme sürecinin bir parçası

haline gelmiştir. Bu nedenle, değerlendirme süreçleri öğrencilerin niteliksel gelişimlerini zaman içinde izlemeyi ve bu gelişimleri destekleyen bir araç olmayı hedeflemektedir (Davies ve Wavering, 1999; Dochy ve McDowell, 1997; Stiggins, 1994; Spady ve Marshall, 1991; Mokhtari vd., 1996'dan aktaran Temur vd., 2014)

2.6.2.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) modeli, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini sistematik bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıyan yapısıyla, otantik değerlendirme yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Gerçek yaşam durumlarını yansıtan görevler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarının ölçülmesi, onların eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, TDA'nın yapılandırılmış değerlendirme süreci, otantik değerlendirme yöntemlerinin temel ilkeleriyle uyumlu bir şekilde, öğrencilerin gerçek dünya senaryolarında karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlanmalarını desteklemektedir (He vd., 2024).

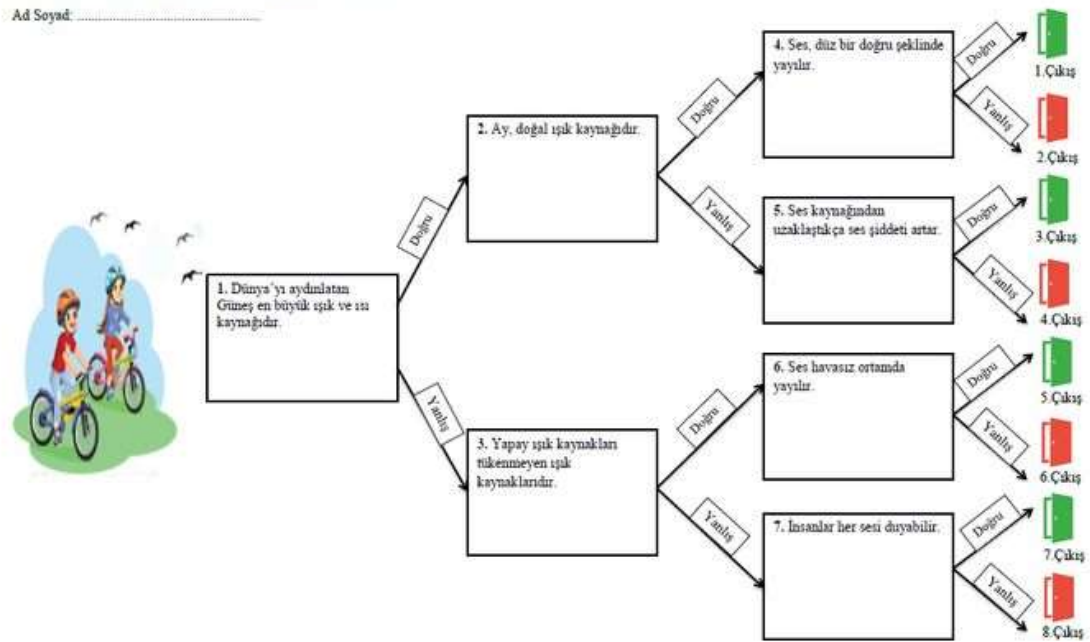
TDA, aslında, öğrenci performansını sadece düz bir şekilde sınıflandırmak yerine, her bir öğrencinin öğrenme yolculuğundaki farklı aşamalarını göz önünde bulundurur. Bu model, öğrencinin başlangıç düzeyinden en yüksek başarı seviyesine kadar olan gelişim sürecini adım adım takip eder ve her bir aşamada ne tür becerilerin kazanıldığını tanımlar. Öğrencinin cevapları, bu dallanmış yapı içinde yer alan bir dizi ölçütle karşılaştırılır ve bu sayede daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir (Sadler, 2005). Ayrıca, TDA'nın kullanımı, sadece öğrenciye ait başarıyı ölçmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim sürecindeki öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme stratejilerinin etkinliğini de değerlendirmeye olanak sağlar.

TDA'nın temel özelliklerinden biri, her öğrencinin öğrenme süreçlerinin bireysel farklılıklarını tanımaya çalışmasıdır. Bu yaklaşım, eğitimde daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olmayı teşvik eder. Öğrenciler, farklı dallara ayrılmış değerlendirme aşamalarında, kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre ilerleyebilirler. Bu modelde, öğretmenin rolü, öğrencilerin performanslarını doğru bir şekilde gözlemlemek ve onlara uygun geri bildirimler vermek olarak belirlenir (Gagne, 1985). Bu geri bildirimler, öğrencilerin hangi aşamalarda eksiklikleri olduğunu anlamalarına yardımcı olur ve onları gelişim alanlarında yönlendirir.

Bu yöntemde, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Uygulaması kapsamında her öğrenciye bir A ifadesi sunulur. Öğrenci, bu ifadenin doğru olduğunu kabul ederse, ona bu cevaba bağlı olarak bir B ifadesi gösterilir. Eğer öğrenci ifadenin yanlış olduğunu düşünürse, başka bir şekilde ilişkili olan bir C ifadesine yönlendirilir. Süreç, B ifadesinden D veya E ifadesine, ya da C ifadesinden F veya G ifadesine doğru ilerler (Bahar vd., 2006'dan aktaran Köklükaya, 2010).

5. Ünite Çevremizdeki Işık Ve Sesler Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Ad Soyad:



Şekil 5. TDA ile hazırlanmış bir değerlendirme (Aymak, tarih bilinmiyor).

Tanılayıcı dallanmış ağaç aracının sağladığı avantajlar oldukça geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu araç, öğrencilerin hangi ifadelerde hatalar yaptığını belirleyerek, öğretmenlerin doğru bir geri bildirim sunmasına olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin mevcut kavramsal yanlışlarını ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve böylece yanlış anlamalar düzeltilebilir. Eksik veya yanlış öğrenilen konular da bu yöntemle tespit edilebilir, böylece öğretim süreci daha hedeflenmiş hale getirilebilir. Öğrencinin ön bilgileri de tanımlanarak, hangi alanlarda eksiklikler olduğunu belirlemek mümkün olur. Son olarak, öğrencilerin

ifadeleri aracılığıyla öğrenme süreçlerini gözlemlemek, öğretmenlere öğrencilerin bilgi işleme süreçlerini daha iyi anlama fırsatı sunar (Karahana, 2007).

2.6.2.5. Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid, öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak belirli bir konuda oluşturulan sorulara yanıtların numaralandırılmış 9-12 ya da 16-20 kutucuktan oluşan bir tabloya yerleştirilmesiyle oluşturulan bir değerlendirme aracıdır (Kılıç, 2016). Bu tablonun içinde konuya ilişkin bilgi, görsel veya fotoğraflar yer almakta olup, bu içeriklerle ilgili sorular sorulur ve cevaplar belirtilen kutucuklardan seçilir. Hem kavram yanlışlarının belirlenmesinde hem de değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Her bir kutucuk birden fazla sorunun cevabını barındırabilir. Ayrıca, her sorunun doğru cevaplarını içeren kutucuk sayısı eşit olmak zorunda değildir. Örneğin, bir sorunun cevabı dört kutucukta yer alabilirken, başka bir sorunun cevabı yalnızca üç kutucukta bulunabilir (Johnstone vd., 2000).

Çoktan seçmeli maddelerin, nesnel ve kolay puanlanabilir olma avantajlarının yanında, kısmi bilgi ölçmede eksik kalması ve şansa dayalı başarıya açık olması gibi sınırlamaları bulunmaktadır. Bu durum, eğitimcileri bu tür kısıtlamaları azaltacak ve çoktan seçmeli sorulara alternatif olabilecek farklı madde türlerini geliştirme ve deneme çalışmalarına yönlendirmiştir. Bu bağlamda, yapılandırılmış grid maddeleri ile çoktan seçmeli maddeleri karşılaştıran deneysel araştırmaların azlığı nedeniyle, yapılandırılmış grid ile çoktan seçmeli testlerin madde ve test istatistikleri açısından farklılıklarının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Bağcan Büyükturan ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2013).

Grid oluşturulurken, öğretmen öncelikle kendisine bir soru sorar ve bu sorunun yanıtını rastgele seçilen kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Ardından ikinci soru sorulur ve cevabı yine kutucuklara yerleştirilir; ancak bu durumda, ikinci sorunun cevabını oluşturan kutucuklar, birinci sorunun yanıtlarıyla örtüşebilir. Başka bir deyişle, ikinci sorunun cevabındaki bazı kutucuklar birinci sorunun cevabı olabilir. Bu süreçte, kutucuklar tamamen dolana kadar sorular oluşturulup yanıtlar dağıtılır. Sonuç olarak, öğrencilerden her bir soruya karşılık gelen doğru kutucukları bulmaları ve bu kutucuk numaralarını mantıksal ya da işlevsel bir düzende sıralamaları istenir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, konu hakkındaki bilgi düzeylerini, kavramsal bağlantıları, hatalı kavramları ve bilgi eksikliklerini ortaya koyar (Bahar, 2002'den aktaran Karahan, 2007).

Yapılandırılmış gridin avantajları arasında, öğrencilerin bilgi yapılarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlaması yer alır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinlemesine analiz etmeye ve öğretim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmeye olanak tanır. Ayrıca, bu teknik, öğrencilerin kavramları anlamalarını ve uygulamalarını değerlendirmek için etkili bir yöntem sunar (Temizyürek ve Türktan, 2015).

Tablo 8: Yapılandırılmış Grid Örneği (Matematiksel Sunumlar, 2017).

Dörtgenler Özellik.							
	Kare	Dikdörtgen	Eşkenar Dörtgen	Paralelkenar	Yamuk	Dik Yamuk	İkizkenar Yamuk
Karşılıklı iki açısı birbirine eşittir.	✓	✓	✓	✓			✓
Karşılıklı iki kenarı birbirine eşittir.	✓	✓	✓	✓			
Köşegenleri birbirine eşittir.	✓	✓					
Karşılıklı kenar çiftlerinden en az biri birbirine paraleldir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bütün kenarları paraleldir.	✓		✓	✓			
Düzgün çokgendir.	✓						

Kaynak: Matematiksel Sunumlar, 2017.

Bununla birlikte, yapılandırılmış gridin uygulanmasında bazı zorluklar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bu tür bir değerlendirme yöntemine alışık olmamaları, uygulamanın etkinliğini sınırlayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yapılandırılmış gridin nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları önemlidir (Çelikkaya, 2014).

Sonuç olarak, yapılandırılmış grid, öğrencilerin kavramları anlamalarını ve uygulamalarını değerlendirmek için etkili bir yöntem sunar. Bu teknik, öğretmenlerin öğrencilerin bilgi yapılarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarına ve öğretim stratejilerini

buna göre uyarlamalarına olanak tanır. Ancak, bu yöntemin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin uygun eğitim ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir.

2.6.2.6. Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), bireylerin zihinsel yapılarındaki kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu test, öğrencilerin bilgi yapılarını ve kavramlar arasındaki bağlantıları anlamada etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

"Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)", özellikle psikolojik ölçme ve değerlendirme alanlarında sıkça kullanılan, bireylerin bilişsel süreçlerini anlamaya yönelik geliştirilmiş bir araçtır. Bu test, kelimeler arasında anlamlı bağlantılar kurmayı amaçlar ve bireylerin bilgi yapılarını, kavramlar arasındaki ilişkileri nasıl algıladıklarını değerlendirmeye yardımcı olur. KİT, aynı zamanda dil ve hafıza araştırmalarında, öğrenme süreçlerinin analizinde ve bilişsel psikoloji çalışmalarında etkili bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (Miller, 2002).

Kelime İlişkilendirme Testi, temel olarak bir grup kelime sunulup, test katılımcılarının bu kelimelerle ilişkilendirdiği diğer kelimeleri yazması beklenir. Bu testin kullanılma amacı, bireylerin kelimeler arasındaki bağlantıları nasıl kurduğunu anlamaktır. Bağlantıların yapısı, bireyin zihinsel haritasını ve dünyayı nasıl organize ettiğini gösterebilir. Testin özelliği, özgün kelime kombinasyonları ile katılımcının duygu, düşünce ve tecrübelerinin izlerini ortaya çıkarmasıdır (Cohen, 2016).

KİT, genellikle bir anahtar kelime verilip, katılımcıların bu kelimeyle ilişkilendirdiği diğer kelimeleri yazmaları istenerek uygulanır. Bu süreç, bireylerin zihinsel haritalarını ve bilgi organizasyonlarını incelemek için kullanılır. Örneğin, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik bilişsel yapılarını tespit etmek amacıyla KİT kullanılmıştır. Araştırmada, anahtar kavramlar ve katılımcıların yanıtlarıyla oluşturulan kavram ağları analiz edilmiştir. Sonuçlar, KİT'in öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya koymada etkili bir araç olduğunu göstermektedir (Taşdere vd., 2014).

Türkçe eğitiminde de KİT, öğrencilerin dil becerilerini ve kavramlar arasındaki ilişkileri değerlendirmek için kullanılmıştır. Örneğin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamındaki "Sağlık" temasına ilişkin bilişsel yapılarını ve kavramsal değişimlerini incelemek amacıyla KİT uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilerin bilişsel yapılarındaki

değişimleri ve kavramlar arasındaki ilişkileri analiz etmiştir. Sonuçlar, KİT'in Türkçe eğitiminde alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olarak kullanılabilirliğini göstermektedir (Balbağ, 2018).

Tablo 9. Sınıf öğrencileri için Milli Mücadele dönemiyle ilgili hazırlanmış bir KİT örneği.

Anahtar Kavram	İlişkili Kelimeler
Mustafa Kemal Atatürk	Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet, Samsun, Amasya, Erzurum, Sivas, Sakarya, Büyük Taarruz, Lozan, Cumhuriyet Halk Partisi
Kurtuluş Savaşı	Bağımsızlık, Kurtuluş, Çanakkale, Sakarya, Büyük Taarruz, Mudanya, Lozan, Kurtuluş, Zafer, İstiklal
Sakarya Meydan Muharebesi	1921, Zafer, Türk ordusu, Yunan ordusu, Sakarya Nehri, Mustafa Kemal, İnönü, Cephe, Direniş, Kahramanlık
Lozan Antlaşması	1923, Barış, Sınırlar, Egemenlik, Türkiye, Yunanistan, Ermenistan, İngiltere, Fransa, Sovyetler Birliği
İstiklal Marşı	Mehmet Akif Ersoy, Kurtuluş Savaşı, Bağımsızlık, Marş, Milli Mücadele, Kahramanlık, Vatan, Türk milletinin bağımsızlık simgesi
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	
Mustafa Kemal Atatürk	

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) hazırlarken, öğretmen konuyla ilgili 5 ila 10 anahtar kavram seçer ve bu kavramların konuya olan bağlamdaki önemini vurgular. Seçilen anahtar

kelimeler sıralandıktan sonra, her bir kelime, öğrencilerin yanıt çeşitliliğini görmek amacıyla 10 defa alt alta yazılır. Bu tekrar, öğrencilerin cevaplarını daha farklılaştırmalarına ve sıradanlık etkisini engellemeye yardımcı olur. Anahtar kelimeler, birbirini takip etmeyecek şekilde sayfa üzerinde yerleştirilir. Testin ilk sayfasında talimatlar, ikinci sayfasında bir örnek ve sonrasındaki sayfalarda her biri için bir anahtar kavram yer alır. Öğrencilerden, her sayfadaki anahtar kelimenin akıllarına gelen ilgili kelimeleri yazmaları beklenir. Belirli bir süre içinde, öğrenciler bu kelimeleri yazmalıdır. Ancak, ilkökul seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri göz önünde bulundurularak bu süre 10-15 saniyeye kadar uzatılabilir. Öğretmen, her bir sayfadaki anahtar kelime için belirlenen süreyi kontrol eder. Bu yöntem, öğrencilerin konuya ilişkin bağlantıları hızlı ve etkili bir biçimde kurmalarını sağlar (Bahar vd., 2006).

Kelime İlişkilendirme Testinin (KİT) eğitimdeki rolü, öğrencilerin zihinsel yapılarını daha iyi anlamak ve kavramlar arasındaki bağlantıları derinlemesine incelemeye olanak sağlamasıdır. Bu test, öğretmenlerin öğrencilerin bilgi yapılarını daha iyi anlamalarına ve öğretim stratejilerini buna göre uyarlamalarına yardımcı olabilir. Örneğin, fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramları incelemek amacıyla KİT kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin kavram ağlarını analiz ederek, eğitimde KİT'in önemini vurgulamıştır (Timur vd, 2023).

KİT'in kullanımı, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarına ve kavram yanılgılarını tespit etmelerine olanak tanır. Bu süreç, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekler ve öğretim süreçlerini iyileştirir. Örneğin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ağırlık ve kütle kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını incelemek amacıyla KİT uygulanmıştır. Araştırma, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri ve kavram yanılgılarını analiz etmiştir (Balbağ, 2018).

Sonuç olarak Kelime İlişkilendirme Testi, öğrencilerin bilişsel yapılarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamada etkili bir ölçme aracıdır. Eğitimde KİT'in kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerin bilgi yapılarını daha iyi anlamalarına ve öğretim süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir.

2.6.2.7. Kavram Haritası

Kavram haritaları, öğrencilerin bilgi yapılarını görsel olarak temsil etmelerine olanak tanıyan etkili bir değerlendirme aracıdır. Bu araç, kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir yapıda sunarak, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Kavram haritalarının oluşturulması, öğrencilerin bilgiyi organize etmelerine ve anlamlı öğrenmelerine katkı sunar (Novak ve Cañas, 2008).

Kavram haritalarının eğitimdeki rolü, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirerek anlamlı öğrenmelerini desteklemektir. Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi daha etkili bir şekilde organize etmelerine ve yeni bilgilerle ilişkilendirmelerine yardımcı olur (Bahar, 2001). Ayrıca, kavram haritaları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Bahar, 2001).

Kavram haritalarının oluşturulmasında, genellikle en genel kavramdan başlanarak daha spesifik kavramlara doğru bir hiyerarşi kurulur. Bu yapı, öğrencilerin konuyu daha geniş bir perspektiften anlamalarına yardımcı olur (Novak ve Cañas, 2008). Kavramlar arasındaki ilişkiler, bağlantı kelimeleri ve oklar aracılığıyla ifade edilir, bu da öğrencilerin kavramlar arasındaki anlamlı bağlantıları görmelerini sağlar (Bahar, 2001).

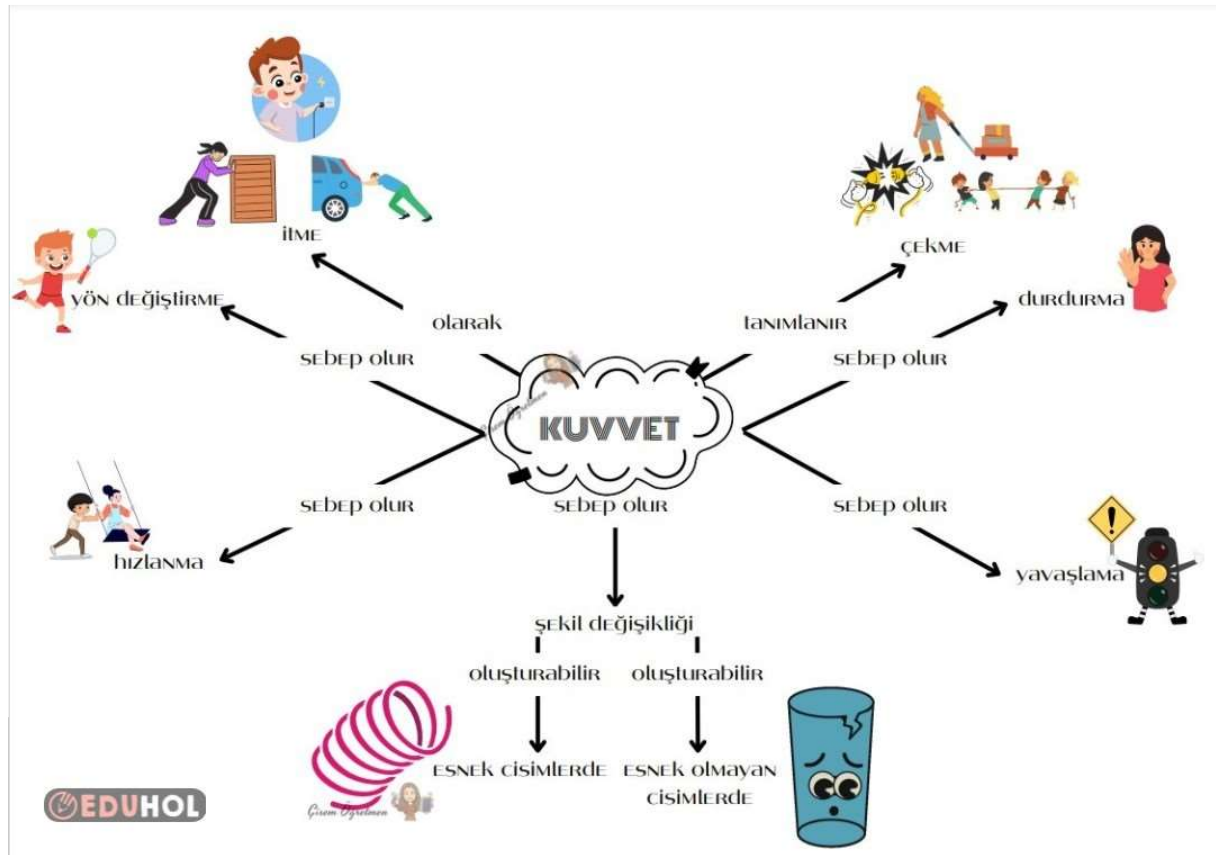
Kavram haritalarının değerlendirilmesinde, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri ne kadar doğru ve anlamlı bir şekilde kurdukları dikkate alınır. Bu değerlendirme, öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını ve bilgiyi ne kadar iyi organize edebildiklerini gösterir (Bahar, 2001). Ayrıca, kavram haritalarının oluşturulması süreci, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hale getirir (Novak ve Cañas, 2008).

Kavram haritaları yöntemi öğretim sürecinde şu avantajları sunmaktadır (Taşpınar, 2005'ten aktaran Doğan, 2012):

- Görsel semboller, hızlı ve kolay bir şekilde tanınabilir.
- Metnin kısa tutulması, bir kelimeyi, ifadeyi ya da ana fikri bulmayı daha kolay hale getirir.
- Kelimelerle ifade edilemeyen anlamların daha rahat anlaşılmasını sağlar.
- Kavram haritaları, öğrenci odaklı bir yaklaşımdır ve öğrenci-öğretmen etkileşimini teşvik eder.
- Öğrencilerin bir konuyu anlamaya çalışırken karşılaştıkları yanlış anlamaları ortaya çıkarmada yardımcı olur.

- Bilgilerin hafızada daha uzun süre kalmasını sağlar.
- Önceden öğrenilen bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurma kolaylığını artırır.
- Öğrenme sürecinde aktif katılımı teşvik eder ve sınıfta tartışma ortamının oluşmasına katkıda bulunur.

Kavram haritalarının kullanmanın en büyük zorluğu ise bu haritaların karmaşıklığıdır. Karmaşıklaşan ve giderek daha zor hale gelen haritaları okumak, bağlantıları anlamak, kavram haritaları yöntemine aşina olmayan öğrenciler için zorlu bir süreç olabilir (Kabaca, 2002).



Şekil. 6. Kavram Haritası Örneği (Çisem Öğretmen, n.d.).

Kavram haritalarının eğitimdeki etkinliği, yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Aydın (2004), kavram haritalarının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini desteklediğini ve bilgiyi daha etkili bir şekilde organize etmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Bahar (2001), kavram haritalarının öğrencilerin kavramlar

arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağladığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Kavram haritalarının oluşturulması, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmelerine katkı sağlar. Bu süreç, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirir (Novak ve Cañas, 2008). Ayrıca, kavram haritalarının kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri nasıl anladıklarını ve bilgiyi nasıl organize ettiklerini değerlendirmelerine olanak tanır (Bahar, 2001).

Sonuç olarak, kavram haritaları, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyen ve bilgiyi etkili bir şekilde organize etmelerine yardımcı olan önemli bir değerlendirme aracıdır. Bu araç, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görselleştirerek, öğrenme süreçlerini daha derinlemesine ve etkileşimli hale getirir (Novak ve Cañas, 2008).

2.6.2.8. Görüşme (Mülakat)

Görüşme (mülakat), eğitimde otantik değerlendirme yöntemlerinden biri olarak, öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim paydaşları ile yapılan birebir görüşmeler aracılığıyla bilgi toplama yöntemidir. Bu yöntem, eğitimdeki uygulamalar hakkında daha derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlar ve katılımcıların görüşlerinin anlaşılmasına olanak tanır (Patton, 2002). Mülakatlar, genellikle yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatlarda gerçekleştirilir. Yapılandırılmamış görüşmelerde katılımcılara açık uçlu sorular sorularak daha esnek ve derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılırken, yapılandırılmış görüşmelerde belirli sorular ve konular üzerinden ilerlenir. Her iki yaklaşım da, katılımcının deneyimlerinin ve algılarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek şekilde tasarlanabilir.

Görüşmelerin avantajlarından biri, katılımcıların düşüncelerini, hislerini ve perspektiflerini doğal bir ortamda ifade etmelerine olanak tanımasıdır. Bu, özellikle eğitim süreçlerinin değerlendirilmesinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimdeki bireysel deneyimlerinin daha ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesini sağlar (Seidman, 2013). Ayrıca, mülakatlar, katılımcıların görüşlerini zenginleştirerek, belirli konularda daha kapsamlı veri toplamak için de kullanışlıdır. Bu süreçte araştırmacı, katılımcılara soruları daha derinlemesine sorma ve yanıtları açıklığa kavuşturma fırsatı bulur.

Mülakatlar, eğitimde daha geniş çapta veri toplamak için genellikle anket ve gözlemle kombinlenerek kullanılabilir. Ancak, mülakatın en belirgin özelliği, katılımcıların sözlü yanıtlarını alarak, katılımcıların düşüncelerini, inançlarını ve değerlerini doğrudan öğrenmeyi mümkün kılmasıdır (Fontana ve Frey, 2005). Bu yöntemle elde edilen veriler, öğretmenlerin sınıf içindeki kararlarını nasıl şekillendirdiği veya öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl deneyimlediği gibi konularda derinlemesine bir anlayış sağlar.

Görüşme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken önemli bir diğer konu ise, görüşmelerin etik açıdan yönetilmesidir. Katılımcılara görüşmenin amacı ve nasıl kullanılacağı hakkında açıklamalar yapılmalı, katılımcıların anonimlikleri korunmalıdır. Ayrıca, görüşme sırasında katılımcılara saygı gösterilmeli ve onların düşüncelerine değer verilmelidir (Creswell, 2014). Eğitimde otantik değerlendirme çerçevesinde yapılan mülakatlarda, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair bakış açıları anlaşılmalı çalışılırken, aynı zamanda onların pedagojik yaklaşımları ve sınıf yönetim stratejileri hakkında da bilgi edinilir.

Mülakatların sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algılarıyla olan ilişkisi, eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu, öğretmenlerin değerlendirme konusundaki düşüncelerinin, uygulamalarına nasıl etki ettiğini ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarına nasıl yansıdığını gösterir. Eğitsel ölçme ve değerlendirme pratiğinin okul kültüründeki yerini anlamak için yapılan mülakatlar, öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine dair tutumlarını daha iyi anlamaya yardımcı olabilir (Airasian, 2005).

Görüşmelerin yapılandırılması da bu süreçte önemlidir. Yapılandırılmış mülakatlar, belirli bir araştırma sorusuna doğrudan yanıt almayı amaçlarken, yapılandırılmamış mülakatlar daha esnek bir yaklaşım sunar. Yapılandırılmamış mülakatlar, katılımcıların kendilerini daha özgürce ifade etmelerine olanak tanır ve daha az yönlendirilmiş cevaplar almayı sağlar. Bu, özellikle katılımcıların doğrudan deneyimlerini paylaştığı durumlar için faydalıdır (Rubin ve Rubin, 2012).

Öğretmenin gözlemlenmesi ve öğretmenle yapılan görüşmeler, öğretmenin sahip olduğu lisansı nasıl kullandığıyla ilgili değerli bilgiler sunar. Bu süreçler, öğretmenin yeterliliği ve niteliği hakkında derinlemesine bir anlayış sağlar ve öğretmenin mesleki gelişimi için gerekli alanları belirler. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, günümüzde mesleğin seçimi, mesleki öğrenim görme, işe yerleşme ve meslekte ilerleme gibi boyutlarda tartışılmaktadır (Işık vd., 2010'dan

aktaran Köybaşı vd, 2018). Bu konular, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin temel unsurlarını oluşturur ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar.

Eğitimde otantik değerlendirme anlayışının bir parçası olarak mülakatlar, yalnızca öğretmenlerin algılarını ve düşüncelerini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda onların mesleki gelişim süreçlerine ışık tutar. Öğretmenler, genellikle kendi öğretim yaklaşımlarını savunurlar ve bu da onları daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır. Bu nedenle, mülakatlar eğitim araştırmalarında kritik bir veri toplama aracı olarak yer alır (Kvale, 1996).

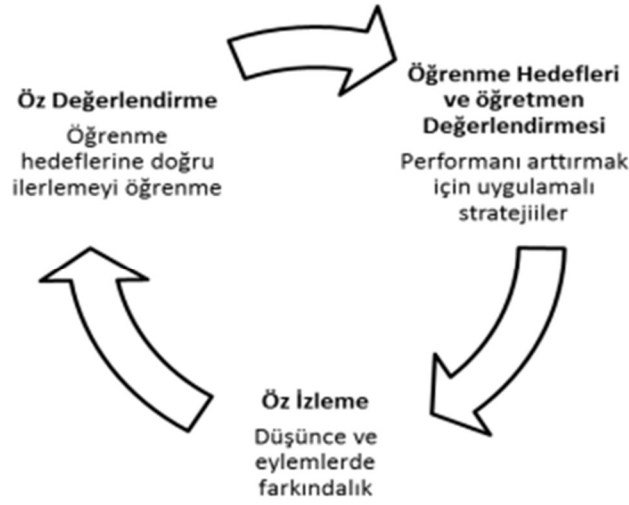
Sonuç olarak, mülakatlar eğitim araştırmalarında, özellikle otantik değerlendirme süreçlerinde önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer eğitim paydaşlarının deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamak açısından büyük bir potansiyel taşır. Eğitimde daha etkili değerlendirme yöntemleri geliştirmek için mülakatlar kullanılarak, öğretmenlerin değerlendirme algılarının ve okul kültürünün anlaşılması sağlanabilir.

2.6.2.9. Öz Değerlendirme

Öz Değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme ve bunun üzerinden kişisel gelişimlerini yönlendirme yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını ve öz farkındalıklarını artırmasını sağlar. Öz değerlendirme, otantik değerlendirme türlerinden biri olup, bireylerin kendi başarılarını, hatalarını ve geliştirilmesi gereken alanlarını objektif bir şekilde gözlemleyebilmelerini mümkün kılar (Boud, 1995). Bu tür bir değerlendirme, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini ve motivasyonlarını da artırmaya yönelik bir araçtır. Özellikle öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak, öğrenmenin öznel yönlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur (McMillan, 2013).

Türk eğitim sisteminde, öz değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi kavramalarına ve sorumluluk almalarına yardımcı olur. Özellikle Türkçe ders kitaplarında, dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde öz değerlendirme etkinliklerine yer verilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, bu etkinliklerin sınırlı sayıda olduğunu ve özellikle okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik öz değerlendirme uygulamalarının yetersiz kaldığını göstermektedir (Süğümlü, 2021).

Öz değerlendirme uygulamalarının etkinliği, öğretmenlerin bu süreçteki rolüne de bağlıdır. Öğretmenlerin öz değerlendirme yöntemlerini kullanma konusundaki tutumları ve bu yöntemleri sınıf içi uygulamalardaki tercihleri, öğrencilerin öz değerlendirme süreçlerinin başarısını etkileyebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik farklı tutumlar sergilediklerini ve bu tutumların öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde belirli etkiler yarattığını göstermektedir (Kılıç ve Eyüp, 2022)



Şekil 7. Öğrencilerin öz değerlendirme döngüsü (McMillan ve Hearn, 2008).

Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma süreçlerinde önemli bir rol oynar. Bu yöntem, öğrencilere kendi performanslarını değerlendirebilme imkanı tanır ve kişisel ya da kişiler arası ölçütler belirleyerek bu değerlendirmeler üzerinden karar almalarını sağlar. Ayrıca, öz değerlendirme, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak, onları daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine olanak verir. Öğrenciler, çeşitli durumlar karşısında davranışlarını kontrol etme yeteneği kazanarak, öğrenme süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenirler (Eğri, 2006).

Sonuç olarak, öz değerlendirme, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini destekleyen önemli bir yöntemdir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri, onlara sorumluluk kazandırırken, aynı zamanda onların öz yönetim ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. Öz değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme

süreçlerinde daha fazla sorumluluk almasını sağlar ve bu da daha kalıcı öğrenme deneyimlerinin oluşmasına yol açar. Bu nedenle, eğitimde öz değerlendirme yönteminin etkin bir şekilde uygulanması, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de kişisel gelişimlerini artırma noktasında kritik bir rol oynar.

Tablo 10. Öz Değerlendirme Formu Örneği (MB Sunu, 2022).

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

HB.2.1.3. Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.

Adım Soyadım :

Numaram:

Aşağıdaki formda yer alan ölçütleri okuyunuz.

"Bunu her zaman yaparım" için 😊, "Bunu bazen yaparım." için 😐, "Bunu hiçbir zaman yapmam." için ☹️ ifadesinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

ÖLÇÜTLER	Her zaman 😊	Bazen 😐	Hiçbir zaman ☹️
Çantamı sonraki günün ders programına uygun olarak önceden hazırlarım.			
Okula gelirken gerekli ders araç gerecimi getiririm.			
Okula öğretmenimin yapmamı istediği çalışmaları yaparak gelirim.			
Okula hazırlıklı gelirimsem daha başarılı olacağımı bilirim.			

Kaynak: MB Sunu, 2022.

2.6.2.10. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, eğitimin temel bir unsuru olarak kabul edilir. Çünkü değerlendirme yapan öğrenciler, aynı zamanda kendi bilgilerini paylaşarak öğrendikleri konuları pekiştirme fırsatı bulurlar. Akran değerlendirmesi, sınıf içindeki iletişimi artırır. Öğrenciler, karşılıklı olarak bilgi alışverişinde bulunur ve bu süreçte öğretmenle birlikte değerlendirmeye katılırlar (Taşkaya, 2018).

Akran değerlendirmesini gerçekleştiren öğrenciler, değerlendirme süreci aracılığıyla kendi öğrenmelerini pekiştirirler. Değerlendirme yaparken kendilerine anlamlı ve düşündürücü sorular sorarak, düşünme, karşılaştırma ve iletişim becerilerini geliştirirler. Akranlarına geribildirimde bulunan öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini sorgular ve bu süreçleri güçlendirir. Değerlendirilen ğrenciler açısından ise, en önemli faydalardan biri, öğretmene kıyasla daha hızlı ve ayrıntılı geribildirim alabilmektir. Ayrıca, değerlendirilen öğrenciler, eksik yönlerini fark edebilir ve güçlü performans ile zayıf performans arasındaki farkları görerek daha kaliteli çalışmalar yapma fırsatı bulurlar. Olumlu geribildirimler, değerlendirilen öğrencinin kaygı seviyesini azaltır ve olumsuz geribildirimlere karşı daha hazırlıklı olmasına yardımcı olur. Bu süreç, öğrencilerin özgüvenlerini artırırken, aynı zamanda empati kurma yeteneğini de geliştirmelerini sağlar (Topping, 1998'den aktaran Bayat, 2010).

Akran değerlendirme, sadece bir değerlendirme ve not verme aracı olmanın ötesinde, öğrencilere belirli davranış ve becerilerin kazandırılmasına yönelik bir süreçtir. Topping (2005) ve Cassidy (2006), akran değerlendirmenin avantajlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Öğrencilerin sorumluluk ve bağımsızlık düzeylerini artırır.
- Becerilerin gelişimini destekler.
- Yapılan çalışmaların kalitesini yükseltir.
- Yzeyssel ğrenme yerine derinlemesine öğrenmeyi teşvik eder.
- Öğrencilerin özgüvenlerini artırır.
- Akranlarının çalışmalarındaki yeterlilikleri değerlendirirken, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişir.

Değerlendirmeye dayalı beceri ve ölçütlerin belirlenmesi konusunda öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırır (aktaran Temizkan, 2009).

Akran değerlendirmesinin olumsuz yönlerinden biri, öğrencilerde yalnızca rekabet duygusunu pekiştiren bir faktör olarak algılanabilmesidir. Bu durum, öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin bu yöntemi tercih etmemelerine, hatta tartışma ve çatışma ortamlarının oluşmasına yol açabilir. Sonuç olarak, bu tür olumsuz durumların meydana gelmemesi için öğretmenlerin değerlendirme sürecini yakından denetlemeleri büyük önem taşır. Uygun kullanım koşulları ve ortam sağlandığında, daha verimli bir akran değerlendirme süreci gerçekleşeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Karateke Bayat, 2018).

Temizkan (2009) ise, bu dezavantajları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin süreci ciddiye almayıp sadece eğlence olarak görmesi,
- Arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirmeye taraflılık katması,
- Öğretmen tarafından belirlenen ölçütlerin yanlış anlaşılması,
- Öğrencilerin öğretmen kadar bilgi ve bilinç düzeyine sahip olmamaları
- Değerlendirmenin güvenilirlik ve geçerlilik açısından zayıf olması (Temizkan, 2009).

Tablo 11. Akran Değerlendirme Formu Örneği (MB Sunu, 2022).

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupla çalışma kurallarına uyar.

Adım Soyadım :

Arkadaşımın Adı Soyadı:

Aşağıdaki formu, arkadaşınızda gözlemlediğiniz davranışları dikkate alarak doldurunuz.

"Arkadaşım bunu her zaman yapar" için 😊, "Arkadaşım bunu bazen yapar." için 😐 ,

"Arkadaşım bunu hiçbir zaman yapmaz." için ☹ ifadesinin bulunduğu sütunu işaretleyiniz

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU	Her zaman 😊	Bazen 😐	Hiçbir zaman ☹
Bir grup üyesi olarak üzerine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirir.			
Bir grup üyesi olarak her zaman dürüsttür.			
Grup arkadaşı olarak güvenilir biridir.			
Yapacağı çalışmalarda bilgi ve becerisiyle yeterli bir grup üyesidir.			

😊 ve ☹ ifadelerini işaretlediğiniz davranışları arkadaşınızın gözden geçirmesi gerekmektedir.

Kaynak: MB Sunu, 2022.

Akran değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini izlemeleri ve değerlendirmeleri açısından da faydalıdır. Öğrenciler arasındaki etkileşim sayesinde, öğretmenler öğrencilere dair daha fazla bilgi edinirler. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Gielen vd. 2010). Ayrıca, akran değerlendirmeleri, öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade etmelerini sağlar ve sınıf içindeki sosyal dinamikleri geliştirir.

Sonuç olarak, akran değerlendirme, öğrencilerin sadece akademik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerini de geliştiren bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilere eleştirel düşünme, empati ve öz değerlendirme becerilerini kazandırırken, aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerinin gelişim süreçlerini daha iyi anlama imkanı sunar. Eğitimde akran değerlendirmesinin yerinin artması, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine ve daha etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturulmasına olanak tanır.

2.6.2.11. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirmesi, öğrencilerin bireysel başarılarının yanı sıra, grup içindeki etkileşim ve katkılarını da değerlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, öğrencilere takım çalışması ve ortak problem çözme becerilerini kazandırmayı hedeflerken, öğretmenlere öğrencilerin sosyal ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini gözlemleme imkanı sunar. Grup değerlendirmesi, öğrenmenin sosyal yönünü vurgulayan ve öğrencilerin grup içindeki rollerini daha iyi kavramalarına yardımcı olan etkili bir değerlendirme aracıdır (Graham, 2016).

Bireysel değerlendirmelerin aksine, grup değerlendirmeleri öğretmenlerin öğrencilerin kolektif başarılarını ve birbirlerine nasıl katkı sağladıklarını ölçmelerini mümkün kılar. Grup değerlendirme süreci, öğrencilere yalnızca akademik beceriler değil, aynı zamanda iletişim, işbirliği ve liderlik gibi sosyal beceriler kazandırmayı amaçlar (Shute, 2008). Bu süreçte öğrencilerin grup içindeki performansları hem bireysel hem de kolektif olarak ele alınır, ve her öğrencinin grup dinamiklerine katkısı ayrı ayrı değerlendirilir.

Ortak değerlendirmede, değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında işbirliği yapılması sağlanır. Bu yaklaşım, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme kriterlerini birlikte belirlemeleri nedeniyle öğrenciler için aynı zamanda bir öğrenme süreci olarak kabul edilir. Değerlendirme, genellikle öğretmenin sorumluluğunda olup,

öğrencilerden değerlendirme becerileri kazanmaları beklenir. Ortak değerlendirme, öğrencilere öğretmenleriyle birlikte çalışma olanağı sunduğundan, aynı zamanda öz ve akran değerlendirme uygulamalarını geliştirmeleri açısından da değerli bir yöntemdir (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Quesada ve Gómez Ruiz, 2019; Stefani, 1992; Yurdabakan, 2011'den aktaran Özpınar, 2021). Grup çalışması, bireylerin sosyal becerilerini ve özgüvenlerini geliştirirken, bilgilerin kalıcılığını artırmada da önemli bir rol oynar. Bu nedenle, uygun şekilde uygulandığında, herhangi bir ders için etkili bir öğrenme stratejisi olabilir (Erman Aslanoğlu, 2017).

Grup değerlendirmesinin en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin grup içindeki işbirlikçi öğrenme süreçlerini fark etmelerini sağlamasıdır. Öğrenciler, grup çalışmasında yalnızca kendi bilgilerini değil, aynı zamanda başkalarının bakış açılarını ve katkılarını da değerlendirme fırsatı bulurlar. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eder (Topping, 2009). Ayrıca, grup değerlendirmesi, öğretmenlerin sadece öğrencilerin nihai başarılarını değil, aynı zamanda sürecin nasıl işlediğini gözlemlemelerine de olanak tanır.

Grup değerlendirmesi, değerlendirme sürecinin daha şeffaf ve adil olmasına katkıda bulunabilir. Öğrenciler, grup içinde birlikte çalışarak ve birbirlerinin performanslarını gözlemleyerek, adil bir değerlendirme yapılmasına katkıda bulunurlar. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca grup üyelerinin bakış açılarını değil, öğretmenin perspektifini de anlamalarına yardımcı olur ve dolayısıyla daha dengeli bir değerlendirme süreci ortaya çıkar (Johnson, 2014). Bu tür bir değerlendirme yaklaşımı, grup içindeki etkileşimi daha derinleştirir ve öğrencilerin birbirlerinin güçlü yönlerini fark etmelerini teşvik edebilir.

Öğrenen özerkliğine dayalı diğer değerlendirme yöntemlerinde olduğu gibi, grup değerlendirmelerinde de öğrencilerin yanlılık gösterme ve arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirme sonuçlarını etkileme gibi sınırlamalar bulunmaktadır. Ancak, bu tür sınırlamaların zaman içinde aşılabileceği, öğrencilerin grup değerlendirmesinden elde edecekleri gelişmeler ve bu yöntemin eğitim sürecine katkıları göz önünde bulundurulduğunda söylenebilir. Öğrenciler, değerlendirme süreçlerine alıştıkça ve kendilerine verilen sorumlulukları daha iyi kavradıkça, objektifliklerini artırarak bu durumu azaltacaklardır (Göçer ve Çaylı, 2017).

Sonuç olarak, grup değerlendirmesi, öğrencilere işbirlikçi öğrenme ve sosyal beceriler kazandırırken, öğretmenlere de öğrencilerin grup içindeki etkileşimlerini gözlemleme fırsatı

sunar. Ancak, bu değerlendirme türünün başarılı olabilmesi için öğretmenlerin dikkatli bir şekilde grup dinamiklerini izlemesi ve adil bir değerlendirme yapabilmesi gereklidir. Grup değerlendirmesinin en etkili olduğu durumlar, öğrencilerin birbirleriyle aktif bir şekilde etkileşimde bulundukları ve öğrenme süreçlerine katkıda bulundukları zamanlardır.

Tablo 12. Grup Değerlendirme Formu Örneği (MB Sunu, 2022).

ÖLÇÜTLER		0	1	2	3	4
1	Grup üyelerinin aktif olarak sürece katılması					
2	Grup üyelerinin birbirlerinin görüşlerine saygılı olması					
3	Amaca yönelik çok sayıda önerinin tartışılması					
4	Amaca yönelik stratejilerin üretilmesi					
5	Grup üyelerinin paylaşılan görevleri yerine getirmesi					
6	Grup üyelerinin bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşması					
7	Grup üyeleri arasında güvenin tesis edilmesi					
8	Grup üyelerinin gerektiğinde diğerleri ile yardımlaşması					
9	Grup üyelerinin diğerlerinin çalışmalarına katkı sağlaması					
10	Grup üyelerinin birbirlerini yönlendirmesi					
11	Grup üyelerinin başarılı çalışmaları desteklemesi					
12	Grup üyelerinin birbirlerinin duygularını anlaması					
13	Görev dağılımı ve sorumlulukların adil olmasına özen gösterilmesi					
14	Birlikte çalışmanın gerektirdiği özveriye sahip olma					
15	Grup üyelerinin çalışmanın tamamlanması için gayret gösterilmesi					
TOPLAM						

Kaynak: MB Sunu, 2022.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma nicel bir araştırma yaklaşımına dayanmaktadır ve ilişkisel desen takip edilmektedir. Bu bağlamda, bağımsız değişken olarak "okul kültürü" belirlenmişken, bağımlı değişken "sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algısı"dır; bu algı, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını (gelişim için değerlendirme, okul hesap verebilirliği için değerlendirme, öğrenci hesap verebilirliği için değerlendirme ve ilgisiz değerlendirme) içermektedir. Araştırma, okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve okul kültürünün farklı boyutlarının (liderlik, öğretmen-öğrenci etkileşimi vb.) bu algıları nasıl etkilediğini araştırmayı hedeflemektedir.

3.2. Araştırma Tasarımı

Bu korelasyonel araştırma deseninde, okul kültürünün ilköğretim öğretmenlerinin değerlendirme anlayışları üzerindeki etkisini açıklayan literatüre dayalı nedensel ilişki modeli test edilmiştir.

3.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Aksaray ili merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Toplamda 1.203 sınıf öğretmeni ve 157 okul yöneticisinin bulunduğu bu evrenden, rastgele seçilen 558 katılımcı, araştırmanın örneklemi oluşturacaktır. Örneklem seçiminde, okulların temsil edilebilirliğini ve çeşitliliğini sağlamak amacıyla Aksaray ili içerisindeki 5 eğitim bölgesinden seçilen okullar dikkate alınarak tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 13. Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f
Cinsiyet	Kadın	273
	Erkek	283
	Kayıp Veri	2
	Toplam	558
Toplam Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	25
	6-10 Yıl	36
	11-15 Yıl	75
	16-20 Yıl	118
	21+ Yıl	301
	Kayıp Veri	3
	Toplam	558
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	16
	Lisans	421
	Yüksek Lisans	113
	Doktora	0
	Toplam	558
Okul Tipi	Kamu	527
	Özel	31
	Toplam	558
Eğitim Bölgesi	1	85
	2	162
	3	95
	4	69
	5	147
	Toplam	558
Ödül Sayısı	1	46
	2	120
	3	116
	4	119
	5+	120
	Kayıp Veri	37
	Toplam	558
Ortalama Sınıf mevcudu	15-20	66
	21-25	118
	26-30	102
	30-35	125
	36+	134
	Kayıp Veri	13
	Toplam	558
Ölçme-Değerlendirmeye ilişkin alınan kurslar, seminerler, mesleki gelişim aktiviteleri vb.	1	65
	2	121
	3	91
	4	49
	5	223
	Kayıp Veri	9
	Toplam	558
Ölçme-Değerlendirme dışında katılınan kurslar, seminerler, mesleki gelişim aktiviteleri vb.	1	27
	2	46
	3	59
	4	54
	5	364
	Kayıp Veri	8
	Toplam	558

Bu yaklaşım, araştırma bulgularının daha genel geçerli sonuçlar üretmesini sağlayarak, okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algıları arasındaki ilişkiyi daha sağlıklı bir şekilde analiz etmeye olanak tanıyacaktır. Araştırmada yer alan, belirlenen sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri, hazırlanan anket çalışmasına katılmıştır. Sosyoekonomik faktörler göz önüne alınarak İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından belirlenen beş eğitim bölgesinde yer alan ilkokullar arasından önce her tabakadan rastgele yöntemle ilkokullar belirlenmiş, arkasından da bu okullarda görev yapan tüm ilkokul öğretmenleri gönüllülük esasına göre örnekleme dahil edilmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımlarını Tablo 15’te gösterilmiştir. Cinsiyet dağılımında, 273 kadın, 283 erkek ve 2 kayıp veri olmak üzere toplam 558 katılımcı bulunmaktadır. Mesleki deneyim açısından, 1-5 yıl deneyime sahip olanların sayısı 25, 6-10 yıl deneyime sahip olanlar 36, 11-15 yıl 75, 16-20 yıl 118 ve 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların sayısı ise 301’dir; bu da öğretmenlerin çoğunluğunun uzun bir deneyime sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyine baktığımızda, 16 öğretmen ön lisans, 421 öğretmen lisans, 113 öğretmen yüksek lisans ve hiç doktora mezunu bulunmamaktadır. Okul tipleri arasında, 527 katılımcı kamu okullarında görev yaparken, yalnızca 31 katılımcı özel okullarda görev almaktadır. Eğitim bölgeleri arasında ise, 1. bölgeden 85, 2. bölgeden 162, 3. bölgeden 95, 4. bölgeden 69 ve 5. bölgeden 147 katılımcı bulunmaktadır. Ödül sayıları incelendiğinde, 1 ödül alan 46, 2 ödül alan 120, 3 ödül alan 116, 4 ödül alan 119 ve 5 veya daha fazla ödül alan 120 öğretmen bulunmaktadır. Sınıf mevcudu açısından, 15-20 öğrencisi olan sınıflar 66, 21-25 öğrencisi olanlar 118, 26-30 öğrencisi olanlar 102, 30-35 öğrencisi olanlar 125 ve 36 ve üzeri öğrencisi olan sınıflar 134 olarak kaydedilmiştir. Son olarak, ölçme-değerlendirme ile ilgili alınan kurslar, seminerler ve mesleki gelişim aktivitelerine katılımda, 1 aktiviteye katılan 65, 2 aktiviteye katılan 121, 3 aktiviteye katılan 91, 4 aktiviteye katılan 49 ve 5 veya daha fazla aktiviteye katılan 223 öğretmen bulunmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin demografik özellikleri ve profesyonel gelişim düzeyleri hakkında kapsamlı bir bakış sunmaktadır.

3.4. Veri Toplanması

Araştırmanın hedeflediği nicel veriler “Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları Envanteri (ÖDA)” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu (AİÖOF)” aracılığıyla toplanmıştır. ÖDA, Brown (2004) tarafından geliştirilmiş bir öz bildirim anketidir. Ölçek; Yeni Zelanda,

Queensland, Hong Kong, Hindistan, Kıbrıs, Mısır, İspanya ve Ekvador gibi çeşitli ülke ve bölgelerde uygulanmış, geçerliği ve güvenilirliği gösterilmiştir. Vardar (2010) tarafından da Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış geçerliği ve güvenilirliği gösterilmiştir. Bu anket öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını “gelişim için değerlendirme”, “okul hesap verebilirliği için değerlendirme”, “öğrenci hesap verebilirliği için değerlendirme” ve “ilgisiz değerlendirme” olmak üzere dört boyutlu olarak ölçmektedir. ÖDA'nın orijinal versiyonu, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen beşli Likert ölçeğine göre derecelendirilmiş 27 maddeden oluşmaktadır.

AIÖOF, Hoy vd. (2006) tarafından sınıf öğretmenlerinin okula ilişkin genel akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş bir öz bildirim anketidir. Akademik vurgu, kolektif öz-yeterlik, ve öğrenci ve velilere güven alt boyutlarına sahip bu ölçeğin farklı bağlamlarda geçerliği ve güvenilirliği gösterilmiştir. 12 maddeden oluşan Öz-yeterlik boyutu okul öğretmenlerin gerekli faaliyetleri gerçekleştirebilme düzeyi, 8 maddeden oluşan akademik vurgu ise okul öğretmenlerince öğrencilerin yüksek akademik başarı göstermesi yönündeki baskı düzeylerini göstermektedir. 10 maddeden oluşan öğrenci ve veliye güven boyutu başarılı olmak için öğrencilerin çalışacağına ve velilerin de öğrencilere destek olacağına ilişkin öğretmenlerin güven düzeyini ölçmektedir. İlk 22 maddesi 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 6 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen altılı Likert ölçeğine göre, son 8 maddesi (Nadiren, Bazen, Sıklıkla, Çok sık) dördümlü likert ölçeğine göre derecelendirilmiş orijinal ölçek, Yıldız (2011) tarafından da Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış ve geçerliği ve güvenilirliği gösterilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada, okul kültürü ile ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci değerlendirme anlayışları arasındaki ilişkiyi ampirik olarak test etmeyi amaçladığından, üç aşamalı bir veri analizi süreci izlenmiştir. İlk aşamada, akademik iyimserlik ve öğretmenlerin değerlendirme kavramları doğrulanmıştır. Bunun için, ölçüm modellerini doğrulamak ve hem okul kültürü hem de değerlendirme anlayışı faktörleri için faktör skorları üretmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz, Likert tipi bir ölçekte ölçülen 52 maddeden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Likert ölçekli verilerin sıralı yapısı göz önüne alındığında, model FACTOR yazılımındaki Ağırlıklı En Küçük Kareler Ortalama ve Varyans Düzeltmeli (WLSMV) tahmincisi kullanılarak tahmin edilmiştir (Ferrando ve Lorenzo-

Seva, 2017). Bu tahminci, çok değişkenli normalliği varsaymadığı için özellikle sıralı kategorik göstergeler için uygundur.

İkinci aşamada, okul kültürünün temel boyutları olan Öğretmenlerin Kolektif Öz Yeterliliği (ÖKÖ), Güven ve Akademik Odaklanma (AO) boyutlarının farklı düzeylerine ve örüntülerine dayalı olarak okulların farklı alt gruplarını belirlemek için Örtük Profil Analizi (LPA) kullanılmıştır. Analizi gerçekleştirmek için Mplus yazılımı sürüm 8.1 (Muthen ve Muthen, 1998-2018) kullanılmış ve verilerdeki potansiyel normal dışılığı hesaba katmak için sağlam bir maksimum olabilirlik (MLR) tahmincisi ile bir karışım modelleme yaklaşımı kullanılmıştır. Modeller, tek profilli bir çözümden başlayarak ve beş profilli bir çözüme kadar artarak, farklı okul türlerinde okul kültürü boyutlarının ifadesindeki heterojenliği hesaba katarak profiller arasında değişen varyanslara ve kovaryanslara izin verecek şekilde iteratif olarak tahmin edilmiştir.

Bu aşamada, en uygun örtük profil sayısını belirlemek için, LPA model seçimi için belirlenmiş kılavuz ilkeler (Berlin vd., 2014; McLachlan ve Peel, 2000) izlenerek istatistiksel uyum endeksleri ve maddi yorumlanabilirlik birlikte değerlendirilmiştir. Modeller Akaike Bilgi Kriteri (AIC), Bayesian Bilgi Kriteri (BIC) ve Örnek Boyutuna Göre Düzeltilmiş BIC (aBIC) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu bilgi kriterlerindeki düşük değerler daha iyi model uyumuna işaret etmekte olup, BIC genellikle LPA'daki basitliği nedeniyle tercih edilmektedir (Nylund-Gibson ve Choi, 2018). Ayrıca, k profilli modelleri k-1 profilli modellerle istatistiksel olarak karşılaştırmak için Bootstrapped Likelihood Ratio Test (BLRT) kullanılmıştır. BLRT için anlamlı bir p-değeri, k-profil modelinin k-1 profil modelinden önemli ölçüde daha iyi bir uyum sağladığını göstermektedir. Sınıflandırma kalitesi, 1'e yakın değerlerin daha net profil ayrımını gösterdiği Entropi ve her profil için 0,70'in üzerindeki değerleri hedefleyen ve yeterli sınıflandırma kesinliğini gösteren Ortalama Son Olasılıklar (AvePP) kullanılarak değerlendirilmiştir (Clark vd., 2013). Son olarak, seçilen modelin hem istatistiksel olarak sağlam hem de okul kültürü araştırması bağlamında anlamlı olmasını sağlamak için önemli yorumlanabilirlik ve profil boyutu dikkate alınmıştır.

Gizli profil çözümünde sınıf belirleme ve ayırma kalitesini değerlendirmek için Entropi, Ortalama Sonsal Olasılıklar (AvePPk), Doğru Sınıflandırma Oranları (OCCk) ve standartlaştırılmış ortalama farklar (d) dahil olmak üzere çeşitli sınıflandırma teşhis göstergelerini inceledik (Masyn, 2013; Sinha vd., 2021). Bu teşhis göstergeleri, model

seçimi için kullanılması da sınıf yapısının netliği ve bireylerin en olası profillerine göre sınıflandırmaların doğru şekilde yapıldığını göstermesi açısından değerli bilgiler sağlar (Masyn, 2013). Yüksek Entropi, AvePP değerleri ve OCC oranları, LPA'nın ölçülen göstergelere dayalı olarak katılımcıları etkili bir şekilde farklı gruplara ayırdığını ve belirlenen profillerin anlamlı ve güvenilir bir sınıflandırma yapısı sağladığını göstermektedir (Sinha vd., 2021). Entropi (Ek), genel sınıflandırma kesinliğinin bir ölçüsüdür ve belirlenen profiller arasında güçlü bir ayırt edicilik derecesi olduğunu ve genel sınıflandırma kalitesinin iyi olduğunu gösterir (Masyn, 2013). Ortalama Son Olasılıklar (AvePPk), bireylerin atanan profillerine doğru şekilde sınıflandırılmalarının ortalama olasılığını temsil eder (Masyn, 2013). Doğru Sınıflandırma Oranı (OCCk), bireylerin belirli bir profile doğru sınıflandırılma olasılığı ile başka bir profile yanlış sınıflandırılma olasılığını temsil eder (Masyn, 2013). Standartlaştırılmış ortalama farkı (d), her bir grup içindeki değişkenliği dikkate alarak iki grup arasındaki ortalama farkının etki büyüklüğünün bir ölçüsünü sağlar.

Bunlara ek olarak, örtük profil modelinin sağlamlığını ve istikrarını sağlamak için, Masyn'in (2013) tavsiyelerini izleyerek model yakınsamasını ve istikrarını değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, rastgele başlatma prosedürü ve nihai çözümün özellikleriyle ilgili çeşitli göstergelerin incelenmesini içermektedir.

Son aşamada, okul kültürü örtük profil üyeliğinin sınıf öğretmenlerinin değerlendirme anlayışlarını yordayıp yordamadığını incelemek için Mplus 8.1'de Bolck-Croon-Hagenaars (BCH) yöntemi kullanılmış ve belirlenen Örtük Profil Analizi (LPA) çözümünün doğasında bulunan sınıflandırma belirsizliği kontrol edilmiştir (Bolck vd., 2004). Örtük profiller boyunca her iki değerlendirme anlayışı değişkeninin ortalamalarında farklılık olup olmadığını test etmek için BCH yöntemi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ön Analiz Bulguları

Doğrulamalı faktör analizi varsayımları için ilk olarak 57 sıralı ölçek değişkenine ait tüm veri seti (n=557) taranmış ve tamamı %1'den daha az kayıp değere sahip 29 sıralı ölçek değişkeni medyan değer ile değiştirilmiştir. Katılım göstermeyen hiçbir katılımcı tespit edilmemiştir. Birden fazla madde genelinde bazı yanıt örüntüleri gözden geçirilerek dört aykırı vaka veri setinden silinmiştir. Tek değişkenli çarpıklık değerleri -1,753 ile 1,443 arasında ve tek değişkenli basıklık değerleri - 1,474 ile 4,842 arasında değişmekte olup, çarpıklığı $\pm 2,0$ arasında olduğu için her bir maddenin normal dağılıma sahip olduğunu kanıtlamaktadır (George ve Mallery 2003). Çok değişkenli bir perspektiften bakıldığında, Mardia'nın (1974) normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık tahmini 72,354 olarak bulunmuştur; bu değer Bentler'in (2005) eşik değeri olan 5'ten yüksektir ve verilerin normal olmayan çok değişkenli dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Faktör Analizine İlişkin Bulgular

ÖDA ve AİÖOF'un boyutsallığı doğrulamalı faktör analizi ile daha da incelenmiştir. Uyarlanan ÖDA modeli, tüm verilere (n=532) model uygunluğu açısından test edilmiştir. Model A, birinci dereceden, dört faktörlü/25 maddeli olarak Türkçe'ye uyarlanmış model AMOS 24 kullanılarak test edilmiştir. Her bir maddenin ilgili örtük faktöre (SchAcc, StuAcc, Improv veya Irrel) yüklenmiştir. Bollen-Stine bootstrap ile maksimum olabilirlik tahmini (MLE) yöntemi, uyum iyiliğini ve model parametrelerini tahmin etmek için 2.000 örnekle kullanılmıştır. İlk dört faktörlü model verilere zayıf bir uyum sağlamıştır: $\chi^2(269) = 1751.964$, $p < .001$, CFI = .73, SRMR = .09. RMSEA = .10 (%90 CI [.096, .105]), Bu sonuç, değerlendirme anlayışlarının dört faktörlü 25 maddelik ölçüm modelini doğrulayan Türk eğitim bağlamındaki önceki raporlarla uyumlu değildir (İzci ve Şardağ, 2016; İzci ve Çalışkan, 2017; Karaman ve Şahin, 2014; Yetkin, 2018).

Bu sonuç nedeniyle, model yapısını yeniden yapılandırmak için açımlayıcı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ön analizlerin sonuçları, verilerin genel olarak faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Anti-imaj korelasyon matrisinde 0.30'u aşan çok sayıda korelasyonun varlığı, güçlü KMO değeri (.855) ve anlamlı Bartlett testi ($\chi^2(351) = 4855.9$, $p < .001$), MSA değerleri 0.50'nin üzerinde olan tüm maddeler, verilerin faktörlenebilirliğini desteklemektedir. Bununla birlikte, korelasyon matrisinin büyük belirleyicisi (0.000073953) dikkatli olunmasını gerektirmektedir.

FACTOR yazılımı (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017) kullanılarak, uyarlanmış ÖDA-III ölçeğinden (Vardar, 2010) 27 madde üzerinde bir açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Likert tipi maddeler gibi ordinal veriler için ideal olan polikorik korelasyon matrisinin bir vekili olarak, pozitif olmayan kesin korelasyon matrisi nedeniyle Pearson korelasyon matrisi analiz edilmiştir. Teorik beklentilere dayanarak dört faktörlü bir çözüm önsel olarak belirlenmiştir. Ancak analiz, varsayılan yapının uygulanabilirliğini değerlendirmek için keşfedici bir yaklaşımla ilerlemiştir. FACTOR'da (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017), potansiyel olarak normal olmayan dağılımlara sahip sıralı veriler için genellikle uygun olan sağlam çapraz ağırlıklı en küçük kareler (RDWLS) çıkarma yöntemi kullanılmıştır. Promax rotasyonu ($\kappa = 4$), birçok psikolojik yapıda tam bağımsızlığın olası olmadığını kabul ederek faktörler arasındaki korelasyonlara izin vermek için kullanılmıştır (Fabrigar ve Wegener, 2012).

Kaiser kriteri veya yamaç grafiği (Howard, 2016) gibi geleneksel kriterlerden daha sağlam bir yöntem olan paralel analiz (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) iki faktörlü yapının kabul edilmesini önermiştir. .30'un altındaki yükler gösterilmeden döndürülmüş faktör yükleme matrisi Tablo 16'da sunulmuştur (Aşağıya bakınız). Çapraz yüklemeler nedeniyle b10 ve b17 maddeleri ile düşük yüklemeler nedeniyle b23 ve b26 maddeleri faktör yapısından çıkarılmıştır. b7, b8, b15, b16, b24 ve b25 maddeleri esas olarak Faktör 2'ye yüklenirken, kalan maddeler esas olarak Faktör 1'e yüklenmektedir. İki faktör toplam varyansın %41,4'ünü açıklarken, Faktör 1 %30,4'ünü ve Faktör 2 %10,9'unu açıklamaktadır. İki faktör arasındaki korelasyon -0.37, $p < .001$ 'dir.

Tablo 14. ÖDAIII Ölçeğinin Promax Rotasyonu ile Sağlam Çapraz Ağırlıklı En Küçük Kareler (RDWLS) Analizine Dayalı Faktör Yükleri ve Komunalite Değerleri

Maddeler	Faktör Yükleri		Komunalite
	Hesapverebilirlik ve Gelişim	Faydasız	
b1	.512		.306
b2	.459		.197
b3	.578		.427
b4	.531		.401
b5	.549		.407
b6	.427		.274
b7		.609	.336
b8		.731	.499
b9	.437		.183
b11	.785		.574
b12	.794		.621
b13	.784		.601
b14	.438		.213
b15		.594	.358
b16		.480	.205
b18	.673		.501
b19	.585		.304
b20	.672		.400
b21	.580		.303
b22	.597		.355
b24		.501	.332
b25		.539	.370
b27	.355		.137
Faktör Yüklerinin Karelerinin Toplamı (Eigen değerleri)	6.98867	2.51614	9.50481
Açıklanan Varyans	30.386	10.940	41.325

Not. n= 572. Değişkenler her bir faktör üzerindeki yüklere göre sıralanmıştır.

Tipik olarak doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) kullanılan çeşitli model uyum indeksleri de kısmi doğrulayıcı yaklaşımı taklit eden FACTOR tarafından üretilmiştir (Hoelzle ve Meyer, 2013). Ki-kare'nin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df = 503.439/208 = 2.420$) genel kabul gören eşiği geçmiştir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI = .96) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI = .95) kabul edilebilir uyuma işaret ederken, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA = .059, %95 CI [.053, .061]) adil bir uyuma işaret etmektedir (Brown, 2015). Pearson korelasyonlarının kullanılmasının bu uyum indekslerini etkilemiş olabileceği ve polikorik bir korelasyon matrisinin ordinal maddeler için veri yapısının daha doğru bir temsilini sağlayabileceği unutulmamalıdır (Baglin, 2014). Son olarak, ölçek güvenirliği Cronbach alfa'dan (McDonald, 1999) daha sağlam bir ölçüt olan McDonald's omega (ω) kullanılarak değerlendirilmiş ve 2 faktörlü ölçek için .88 olarak bulunmuştur.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (SAOS) için AMOS 24 ile yapılan DFA sonucunda model uyum indeksleri verilere uygun uyum göstermiştir: $\chi^2(149) = 668.232$, $p < .001$, $\chi^2/df = 4.485$, SRMR = .064, CFI = .882, RMSEA = .080. Tüm SAOS faktörleri kabul edilebilir bileşik güvenirlik göstermiştir: Kolektif Öz Yeterlilik (CR = .608), Güven (CR = .887) ve Akademik Odaklanma (CR = .870).

4.3. Örtük Sınıf Analizi Bulguları

İlk olarak, tanımlayıcı istatistikler (ortalamalar, varyanslar, çarpıklık, basıklık) ve histogramlar Mplus 8.1 (Muthén ve Muthén, 1998-2018) kullanılarak oluşturulmuştur. Normallik varsayımları, belirlenen eşikler kullanılarak değerlendirilmiştir: çarpıklık $> |2|$ ve basıklık $> |2|$ normallik dışı göstergeler olarak (George ve Mallery 2003). Faktör puanları arasında, ÖKÖ güçlü negatif çarpıklık (çarpıklık = -1.50) ve leptokurtosis (basıklık = 2.52) sergilemiştir, bu da yüksek puanların ve ağır kuyrukların yoğunlaştığını göstermektedir. USV2 orta düzeyde negatif çarpıklık (çarpıklık = -0,69) ve anlamlı leptokurtosis (basıklık = 2,92) göstermiştir. ÖKÖ (minimum = -2,93, ortalamanın ~4 SD altında) ve USV2 (minimum = 0,38, ortalamanın ~5,5 SD altında) için uç değerler gözlenmiştir. Güven, AO ve USV1 normale yakın dağılımlar göstermiş, çarpıklık ve basıklık kabul edilebilir aralıklarda kalmıştır. Bu nedenle, sonraki gizli profil analizlerinde sağlam standart hatalarla (MLR) maksimum olabilirlik tahmini, normal dağılım göstermeme durumu halinde tedbiren kullanılmıştır (Muthén ve Muthén, 1998-2018).

Bir ile beş profilli LPA modelleri için model uyum bilgileri Tablo 17'de sunulmuştur. Tablo 16'da gözlemlendiği gibi, BIC değerleri 1 profilli modelden 3 profilli modele doğru önemli ölçüde azalmakta ve üçe kadar artan profil sayılarıyla model uyumunun iyileştiğini göstermektedir. 4 profilli model, 3 profilli modele kıyasla biraz daha düşük AIC ve aBIC gösterirken, BIC artmakta, bu da eklenen karmaşıklık için model uyumunda azalan kazanımlara işaret etmektedir. BLRT p-değeri 2 profilli modele karşı 1 profilli model ve 3 profilli modele karşı 2 profilli model için istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$) ve daha karmaşık modeller lehinedir. Bununla birlikte, 4 profile karşı 3 profilli model için BLRT p-değeri sadece marjinal olarak anlamlıdır ($p = .0239$) ve 5 profile karşı 4 profilli model için istatistiki olarak anlamsızdır ($p = .0845$). Bu da dördüncü ve beşinci profil eklemenin model uyumunu 3 profilli çözümün ötesinde önemli ölçüde iyileştirmedeğini göstermektedir.

Tablo 15. Örtük Profil Analizi Çözümleri için Model Uyum İndeksleri

Model	Log olabilirliği	Parametre sayısı	AIC	BIC	aBIC	Entropi	BLRT p-değeri (vs. k-1)
1	-1457.407	9	2932.814	2971.636	2943.066	-	-
2	-1350.186	13	2726.372	2782.448	2741.180	.955	.0077
3	-1297.002	17	2628.004	2701.334	2647.369	.937	.0006
4	-1265.155	21	2592.31	2689.894	2596.231	.901	.0239
5	-1232.809	25	2515.619	2623.457	2544.096	.922	.0845

Not: AIC = Akaike Bilgi Kriteri; BIC = Bayesian Bilgi Kriteri; aBIC = Örneklem Büyüklüğü Düzeltmiş Bayesian Bilgi Kriteri; BLRT = Bootstrapped Olabilirlik Oranı

4.3.1. Model Yakınsaması ve İstikrarı

3-profilli Örtük Profil Analizi (LPA) çözümünün sağlamlığı ve kararlılığı için rastgele başlatma prosedürü ve nihai çözümün özellikleri değerlendirilmiş ve 3-profilli LPA çözümü

kararlılık ve sağlamlık konusunda güçlü kanıtlar ortaya koymuştur. Model tahmininde 1000 ilk aşama rastgele başlangıç ve 250 son aşama optimizasyonu kullanılmış ve birden fazla başlangıç değerinde en iyi loglikelihood değerine (-1297.002) tutarlı bir şekilde yakınsama sağlanmıştır; bu da yerel optimalarda sıkışıp kalmayan istikrarlı maksimum olabilirlik tahminlerine işaret etmektedir (Masyn, 2013). Bilgi matrisi koşul sayısı (0.141E-03) makul model kararlılığına işaret etmektedir. En küçük sınıf oranı (%3,87) minimum eşikleri (%1-5) aşarak tüm profiller için yeterli örnek temsiliyi doğrulamıştır.

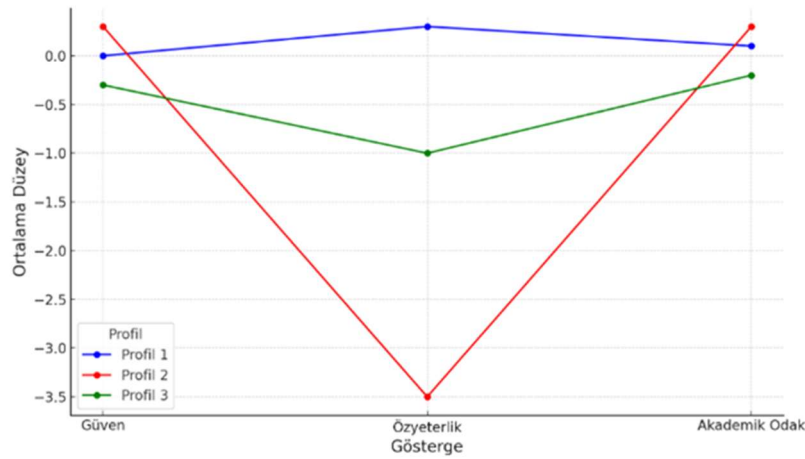
Hem istatistiksel uyum hem de maddi yorumlanabilirlik göz önüne alındığında, 3 profilili çözüm en uygun çözüm olarak kabul edilmiştir. Model karmaşıklığındaki daha fazla artış, AIC ve aBIC'ye dayalı olarak biraz daha iyi uyum istatistikleri sağlayabilirken, BIC 3 profilin ötesinde azalan getirilere işaret etmekte ve BLRT 3 profilili çözümün ötesinde anlamlı olmamaktadır. Ayrıca, 3 profilili model anlamlı ve yorumlanabilir okul kültürü profilleri sunarak model uyumu ve basitlik arasında bir denge sağlamaktadır. 3 profilili model için sınıflandırma göstergeleri genel olarak kabul edilebilirdir ve 0.937'lik Entropi iyi bir sınıflandırma kesinliğine işaret etmektedir. Ortalama Son Olasılıklar (AvePP) 3 profilili çözümdeki her profil için önerilen 0.70 eşığının üzerindedir (Profil 1: 0.981, Profil 2: 0.962, Profil 3: 0.927) ve bu da iyi bir sınıflandırma kalitesine işaret etmektedir. Her profilin örneği temsil ettiği 3 profilili çözüm için profil boyutları da yeterlidir (Profil 1: %83,29, Profil 2: %3,87, Profil 3: %12,85) ve çok küçük, kararsız profillerle ilgili sorunları önler. Doğru Sınıflandırma Oranları tüm profiller için önerilen 5.0 eşığının oldukça üzerindeydi: Profil 1 OCC = 51.63, Profil 2 OCC = 25.32 ve Profil 3 OCC = 12.69. Bu önemli OCC değerleri, belirlenen sınıfların sağlamlığını daha da desteklemekte ve okulların belirlenen profillere sınıflandırılmasına yüksek derecede güven duyulduğunu göstermektedir.

Profil farklılığını gösteren sınıf ayrımı, yapılar arasındaki standartlaştırılmış ortalama farklar (d) kullanılarak da değerlendirilmiştir. Profil 1 ve Profil 2 arasındaki farklara ilişkin olarak, tüm yapılardaki büyük standartlaştırılmış ortalama farklar (ortalama $d = 1.766$) önemli bir ayrıma işaret etmektedir. Öğretmen Kolektif Öz Yeterliliği (ÖKÖ) en büyük farkı ($d = 4.526$) göstererek birincil farklılaştırıcı olarak öne çıkmıştır. Güven (-0.526) ve Akademik Odaklanma (-0.247) da dikkate değer farklılıklar göstermiştir. Diğer taraftan, orta düzeydeki standartlaştırılmış ortalama farklılıkları (ortalama $d = 0.684$) Profil 1 ve 3 arasında net bir ayrıma işaret etmektedir. Öğretmen Kolektif Öz Yeterliliği (ÖKÖ) yine en büyük etkiyi göstermiştir ($d = 1.455$). Güven (0.357) ve Akademik Odaklanma (0.241) orta düzeyde ayrılmaya katkıda bulunmuştur. Profil 2 ve 3 arasındaki farklılığa gelince, orta düzeyde

standartlaştırılmış ortalama farklar (ortalama $d = 1.481$) bu zorlu profiller arasında anlamlı bir ayrıma işaret etmektedir. Öğretmen Kolektif Öz Yeterliliği (ÖKÖ) en büyük etkiye sahipken ($d = 3.071$), bunu Güven (0.884) ve Akademik Odaklanma (0.488) takip ederek bu profilleri öncelikle öğretmen yeterliliği ve güven düzeylerine göre farklılaştırmıştır. Sonuç olarak, standartlaştırılmış ortalama farkları, özellikle Öğretmenlerin Kolektif Öz Yeterliliği ve Güven tarafından yönlendirilen ve 3 profilli çözümün ayırt ediciliğini destekleyen yeterli sınıf ayrımını doğrulamaktadır

4.3.2. Örtük Profillerin Yorumlanması

Belirlenen üç örtük profil, Öğretmenlerin Kolektif Öz Yeterliliği, Güven ve Akademik Odaklanma yapılarına dayalı farklı okul kültürü yapılandırmalarını temsil etmektedir (bkz. Tablo 18). Standartlaştırılmış ortalamalarla, genel örnek ortalamasından (0'a standartlaştırılmış) standart sapma birimleri cinsinden her bir gösterge üzerindeki her bir profilin göreceli durumuna odaklanmak daha etkili ve doğru yorumlamaya imkan sağlamaktadır.



Şekil 8. Okul Kültürünün Gizli Profilleri

Tablo 16. Gözlenen Değişkenlerin 3 Gizli Profil Arasındaki Standartlaştırılmış ve Standartlaştırılmamış Ortalama ve Varyansları (STDYX Standardizasyonu)

İndikatör	Profil 1 (Çalışkan ve Odaklı)	Profil 2 (İlgisiz ve Düşük Odaklanma)	Profil 3 (Orta Derecede İlgili ve Düşük Güven)
Ortalamalar	Standartlaştırılmış (Standartlaştırılmamış)	Standartlaştırılmış (Standartlaştırılmamış)	Standartlaştırılmış (Standartlaştırılmamış)
Güven	0.000 (-0.025)	0.443 (0.468)	-0.318 (-0.378)
ÖKÖ	0.257 (0.258)	-3638 (-2.332)	-0.973 (-0.973)
AO	0.022 (0.022)	0.318 (0.140)	-0.217 (-0.218)
Unstandardized Variances			
Güven	0.610	0.629	0.610
ÖKÖ	0.147	0.276	0.147
AO	0.187	0.195	0.187
Profile Büyüklüğü (%)	83.29	3.87	12.85

Not: ÖKÖ = Öğretmen Kolektif Öz-yeterliliği; AO = Akademik Odaklanma. Standartlaştırılmış Ortalamalar ve Varyanslar STDYX standartlaştırılmış tahminlerdir. Karışım modelleri için STDYX standardizasyonunda standartlaştırılmış varyanslar 1'e sabitlenir ve gizli profil tarafından açıklanan varyansı yansıtır.

4.3.2.1. Profil 1. Katılımcı ve Etkili

Dengeli Bir Ortamda Etkililiğin Geliştirilmesi- Ortalamanın Biraz Üzerinde Etkililik, Güven ve Odaklanmada Dengeli (Okulların %83,29'u)

Okulların çoğunluğunu temsil eden bu yaygın profil, en iyi şekilde, ortalama güven ve akademik odaklanma bağlamında faaliyet gösteren, kolektif öğretmen yeterliliğinin güçlü bir temeli tarafından desteklenen işlevsel bir katılım kültürü olarak anlaşılmaktadır. Bu okulların tüm kültürel boyutlarda istisnai olması gerekmemeyle birlikte, bu tür okulların gücü sağlam bir kolektif öğretmen yeterliliği duygusunda yatmaktadır. Bu yeterlilik,

muhtemelen ortalama düzeydeki güven ve akademik odaklanma düzeylerine rağmen etkili bir şekilde işlev görmelerini ve olumlu bir öğrenme ortamını sürdürmelerini sağlamaktadır.

ÖKÖ için 0,257 olan standartlaştırılmış ortalama, Profil 1'deki okulların Öğretmenlerin Kolektif Öz Yeterliliği konusunda örneklemedeki ortalama okuldan yaklaşık dörtte bir standart sapma daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Bu, kolektif yeteneklerine orta derecede güçlü bir inanca sahip bir öğretim kadrosu yorumunu güçlendirmektedir. Bu, motivasyonu düşük öğrencilerden vazgeçeceklerine inanma, olumlu öğrenci çıktıları elde etme konusundaki kolektif becerilerinden şüphe duyma, disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusunda kendilerini yetersiz hissetme, öğrenci güvenliği endişelerini öğrenmenin önünde önemli bir engel olarak algılama, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini toplumdaki madde bağımlılığı gibi dış faktörlere bağlama olasılıklarının daha düşük olduğu anlamına gelmektedir. Tüm bunlar, sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarında yetkinlik, mesleki yeteneklerine güven duygusu ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlama, okul içi çözümlere odaklanma ve dış etkileri azaltma yeteneklerine olan inançlarının yanı sıra tüm öğrencilerin katılımını sağlamaya yönelik bir ısrar ve bağlılık duygusuna işaret etmektedir.

Güven, 0.000'lık standartlaştırılmış ortalama ile Profil 1'deki Okulların tipik güven dinamikleri sergilediğini göstermektedir. Güvenle ilgili maddelere verilen yanıtlar ne belirgin bir şekilde olumlu ne de olumsuzdur. Bu maddeler, öğretmenlerin ailelere ve sözlerine, desteklerine, öğrencilerin birbirlerini önemsemelerine, dikkate alındıklarını hissetmelerine ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmede etkili olmalarına dengeli bir şekilde güven duyduklarını göstermektedir.

Benzer şekilde, Akademik Odak için 0,022'lik standartlaştırılmış ortalama sıfıra çok yakındır ve Profil 1'deki okulların örneklem için esasen ortalama bir Akademik Odak sergilediğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik yeteneklerine inanan öğretmenlere ve belirlenen hedeflere ulaşan öğrencilere, düzenli öğrenme ortamına, okul tarafından tanımlanan ve değer verilen akademik başarıya, akademik gelişim ve notlar için öğrenci güdüsü ve çabasına ve yüksek başarılı öğrencilere akran saygısına tipik bir vurgu yapıldığını göstermektedir.

4.3.2.2. Profil 2. Güçsüz ve Güvensiz Okullar

Yeterlilik ve Güven Krizi- Ortalamanın Önemli Ölçüde Altında Yeterlilik ve Akademik Odaklanma, Düşük Güven (Okulların %3,87'si)

Bu küçük ölçekli profil, tüm boyutlarda derin endişe verici düzeyde güçsüzlük ve güvensizlik ile karakterize edilen kritik bir kültürel kargaşa durumundaki okulları temsil etmektedir. ÖKÖ için son derece düşük standart ortalama (-3.638), kolektif öğretmen yeterliliğinin derin eksikliğini çarpıcı bir şekilde vurgulamaktadır. Bu okullardaki öğretmenler kolektif güçsüzlüklerini belirten ifadelerle kesinlikle katılmaktadır. Muhtemelen kendilerini bunalmış hissetmekte ve öğrenci motivasyonu, disiplin, güvenlik ve dış toplum sorunlarıyla ilgili temel zorlukları ele alamamaktadırlar. Bu köklü yetersizlik, potansiyel olarak umutsuzluk ve öğrenilmiş çaresizlik hissi yaratan en belirgin özelliktir.

Standartlaştırılmış ortalaması 0,443 olan düşük Güven boyutu, son derece olumsuz kültürel iklimi pekiştirmektedir. Okul topluluğu genelinde önemli bir güven kırılmasına işaret etmektedir. Profil 2 tipi okullardaki öğretmenler, velilerinin güvenilir olmadığı, ailelerin destekleyici olmadığı, öğrencilerin birbirlerini önemsemediği, öğretmenlerin ailelere güvenmediği ve velilerin çocuk yetiştirme konusunda iyi olmadığı konusunda hemfikirdir. Bu yaygın güvensizlik, etkinlik eksikliğini daha da kötüleştirerek son derece işlevsiz ve izole edici bir ortam yaratmaktadır.

Akademik Odak için 0,318 olan ortalamanın altındaki standart ortalama, ÖKÖ'den daha az aşırı olsa da, yine de akademik başarıya verilen önemin zayıfladığını göstermektedir. Bu profildeki okullar muhtemelen akademik dürtü ve düzen eksikliğine işaret eden ifadelerle katılmaktadır. Öğrencilerin akademik potansiyeline olan inanç azalmış olabilir ve daha az yapılandırılmış bir öğrenme ortamı söz konusu olabilir.

4.3.2.3. Profil 3. Düşük Güvene Rağmen Dirençli Bir Şekilde Akademik

- Güven Açıklarının Ortasında Odaklanma Çabası - Ortalamanın Altında Güven, Orta Derecede Düşük Etkinlik ve Akademik Odaklanma (Okulların %12,85'i)

Bu profil daha incelikli bir zorluk biçimini temsil etmektedir - önemli güven eksikliklerine rağmen akademik olarak çabalayan okullar. Orta derecede düşük öğretmen yeterliliği ve genel olarak ortalamanın altında akademik odaklanma sergilerken, en belirgin özellik önemli ölçüde düşük güven seviyesidir. Standartlaştırılmış ortalama ile vurgulandığı üzere, düşük

Güven (-0,318) en belirleyici özelliktir. Bu okullardaki öğretmenler muhtemelen güvenle ilgili maddelere daha düşük katılım göstermekte, bu da velilere, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı daha zayıf bir güven duygusuna işaret etmektedir. Bu güven eksikliği, bu profildeki diğer boyutlardan daha belirgindir.

Ortalamanın altında olmakla birlikte, Profil 3'teki öğretmen yeterliliği seviyesi (-0,973) Profil 2'den daha yüksektir. Bu durum, bu okullardaki öğretmenlerin kolektif kapasiteleri hakkında şüpheleri olsa da (olumsuz ÖKÖ ifadelerine bir ölçüde katılmaktadırlar), güçsüzlük düzeyinin “Güçsüz ve Güvensiz” profilindeki kadar aşırı olmadığını göstermektedir. Fark yaratmak için kolektif yeteneklerine olan inançları orta düzeydedir ve bu da onları Profil 2'deki derin güçsüzlükten ayırmaktadır.

Akademik Odaklanma için -0,217'lik standartlaştırılmış ortalama, Profil 2'ye benzer şekilde hafif bir eksikliğe işaret etmekte ve akademik başarının vurgulanması ve daha yapılandırılmış bir öğrenme ortamı yaratılması konusunda iyileştirmeye yer olduğunu göstermektedir.

4.4. BCH Analizlerinin Sonuçları: Örtük Profil Üyeliği ve Değerlendirme Anlayışları

Örtük profil üyeliğinin öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını yordadığı hipotezini incelemek için her bir değerlendirme anlayışı değişkeni için BCH analizleri gerçekleştirilmiştir: “Hesap verebilirlik ve gelişim için değerlendirmeler” ve “Değerlendirmeler işlevsizdir”. Hesap verebilirlik ve iyileştirme olarak değerlendirme anlayışı faktörü için yapılan analizde, üç örtük profil arasında faktör ortalamaların eşitliğini test eden BCH analizi istatistiksel olarak anlamlıdır $\chi^2(2) = 47.52$, $p < .001$. İkili karşılaştırmalar, Profil 1 (Katılımcı ve Etkin Okullar) ile Profil 2 (Güçsüz ve Güvensiz Okullar) arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur, $\chi^2(1) = 1.21$, $p = .27$. Ancak bu analiz, Profil 1 (Katılımcı ve Etkin Okullar) ile Profil 3 (Düşük Güvene Rağmen Dayanıklı Akademik Okullar) arasında $\chi^2(1) = 30.75$, $p < .001$, ve aynı şekilde ve Profil 2 (Güçsüz ve Güvensiz Okullar) ile Profil 3 (Düşük Güvene Rağmen Dayanıklı Akademik Okullar) $\chi^2(1) = 37.97$, $p < .001$ arasında anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Ortalama USV2 düzeyleri en yüksek Profil 3'te ($M = 3.21$, $SE = 0.04$), ardından Profil 2'de ($M = 2.92$, $SE = 0.03$) ve en düşük Profil 1'de ($M = 2.86$, $SE = 0.05$) bulunmuştur. Düşük Güvene Rağmen Dirençli Akademik Okullardaki (Profil 3) öğretmenlerin değerlendirmeleri hesap verebilirlik ve iyileştirme araçları olarak görme olasılığı en yüksektir.

Üç örtük profil arasında “Değerlendirmeler işlevsizdir” faktöründeki ortalamaların eşitliğini test eden BCH analizi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2(2) = 57.81$, $p < .001$. İkili karşılaştırmalar Profil 1 ve Profil 2 arasında $\chi^2(1) = 47.85$, $p < .001$ ve Profil 1 ve Profil 3 arasında $\chi^2(1) = 52.51$, $p < .001$ anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, bu analiz Profil 2 ve Profil 3 arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir, $\chi^2(1) = 1.32$, $p = .25$. “Değerlendirmeler işlevsidir” faktörü ortalamaları en yüksek Profil 1’de ($M = 2.70$, $SE = 0.08$), ardından Profil 2 ($M = 2.08$, $SE = 0.04$) ve Profil 3’te ($M = 2.00$, $SE = 0.06$) görülmüştür. Katılımcı ve Etkin Okullardaki (Profil 1) öğretmenlerin değerlendirmeleri ilgisiz veya önemsiz olarak algılama olasılığı en yüksektir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Bulguların Mevcut Literatür İle Karşılaştırılması

Bu çalışmada, Örtük Profil Analizi (LPA) okulların tek tip bir modele uymak yerine farklı ve çeşitli okul kültürü oluşumları sergilediğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. İlgili literatürde tartışıldığı üzere (Hoy ve Miskel, 2008) okul kültürünün karmaşık ve çok yönlü doğasını vurgulayan üç farklı profil – i) Katılımcı ve Etkili, ii) Güçsüz ve Güvensiz, ve iii) Düşük Güvene Rağmen Dirençli Akademik - belirlenmiştir.

Belirlenen profiller arasında Öğretmenlerin Kolektif Öz-Yeterliliği (ÖKÖ) ve Güven, farklı okul kültürü türlerini birbirinden ayıran en güçlü psikolojik yapılar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yapılarıdaki varyasyonlar, okul profilleri arasındaki farklılaşmaya önemli ölçüde katkıda bulunmakta ve genel okul kültürünü şekillendirmedeki merkezi önemlerini ortaya koymaktadır. Ulusal literatür, Kolektif Öğretmen Öz-yeterliliği (ÖKÖ) ve güvenin, okullardaki başarı ve etkililik üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Örneğin, Özdemir et al. (2024) ve Demir (2019), kolektif öğretmen yeterliğinin okul iklimi ve öğretmen bağlılığı üzerindeki olumlu etkilerini incelemişler ve bu ilişkilerin, öğretmenlerin bireysel yeterliliklerinden ziyade, grup içindeki etkileşim ve ortak inançların sonucunda güçlendiğini bildirmişlerdir. Aynı şekilde, Yüner ve Özdemir (2020), öğretmenlerin beklenti ve inançlarının, okulun genel performansı üzerinde belirgin etkiler yarattığını belirlemiştir. Ayrıca, farklı çalışmalarda öğretmenlerin işbirliği içinde birbirlerine olan güvenlerinin arttığı ve bunun sonuç olarak kolektif öğretmen yeterliliğini desteklediği belirtilmiştir (Çelik vd. 2018; Tosun ve Çelik, 2024). Özellikle Sütçü ve Oral (2019), öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki güvenin, öğrenme ortamlarında nasıl belirleyici bir unsur olduğunu açıklamışlardır.

Okul ortamında güven, ilişkileri teşvik eden temel unsur olarak, öğrencilerin eğitim deneyimini önemli ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin, araştırmalar, öğretmenler birbirlerine güvendiğinde kaynakları paylaştıklarını ve öğretim stratejileri üzerinde işbirliği yaptıklarını göstermektedir (Allan ve Persson, 2018; Platz, 2021). Allan ve Persson (2018), güven üzerine inşa edilen sosyal sermayenin kapsayıcılığı teşvik ettiğini vurgulamaktadır.

Güven, eğitim süreçlerini iyileştirebilir ve güvenin eksikliği öğretmenler arasında izolasyona ve performans düşüşüne yol açabilir (Zorkić vd., 2021). Öğretmenler açık iletişim kurduğunda, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımı artmaktadır (Toren, 2025; Leighton vd., 2016). Şeffaf ve güven odaklı liderlik, işbirliğini teşvik ederek olumlu okul iklimini desteklemektedir (Romero, 2015; Üker ve Ekşi, 2022). Ebeveynlerin okula güveni, aile katılımını güçlendirmekte ve öğrencilerin öğrenmeye yatırım yapmasını teşvik etmektedir. Bu bütüncül güven yaklaşımı, canlı bir eğitim ekosistemi yaratmaktadır (Toren, 2025; Üker ve Ekşi, 2022; Leighton vd., 2016).

En büyük profil olan “Katılımcı ve Etkili Okullar”, okulların önemli bir çoğunluğunun genel olarak olumlu bir okul kültürü ile karakterize edildiğini ve bunun temelinde güçlü bir öğretmen kolektif yeterliliği duygusunun yattığını göstermektedir. Bu da öğretmenlerin kolektif becerilerine olan inancın Türkiye'deki birçok okulda yaygın bir güç olduğunu göstermektedir. Literatür de bu bulguya katılmakta ve ÖKÖ'nün bu olumlu kültürün arkasındaki itici güç olduğu fikrini desteklemektedir. Örneğin, Zhang vd. (2023), kolektif yeterliliğin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ve daha bütünleşmiş bir personel yarattığını tespit etmiştir. Ayrıca, okul müdürleri kolektif yeterliliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özeren ve arkadaşları (2020), motive edici bir dil kullanan müdürlerin öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve okul iklimi algılarını geliştirdiğini göstermiştir. Öz yeterlilik hem bireysel hem de ekip için de önemlidir. Zhu vd. (2011), destekleyici kültürlerin öğretmen bağlılığını ve refahını artırdığını belirtmiştir. Karaçöp ve İnaltekin (2022) de, yöneticilerin davranışlarının okul kültürü, iş doyumu ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri etkilediğini doğrulamıştır. Tsouloupas vd. (2013) olumlu ortamlardaki öğretmenlerin daha yüksek yeterlik bildirdiğini bulmuştur. Xi ve Li (2023) ise kolektif yeterliği yenilikçi öğretimle ilişkilendirmiştir. Öte taraftan, Oh (2023) tükenmişliğin yeterlilik, coşku ve memnuniyet ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

“Güçsüz ve Güvensiz” profilin tanımlanması, okulların daha küçük bir oranını temsil etse de, kritik bir çıkarımdır. Literatür, güçsüzlük (düşük kolektif öğretmen yeterliliği) ve güvensizlik (düşük öğretmen güveni) ile karakterize edilen okulların, acil ve hedefe yönelik müdahalelere ihtiyaç duyulduğuna işaret eden derin zorluklarla karşı karşıya olduğu fikrini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Örneğin, Goddard vd. (2000) kolektif öz-yeterliliğin düşük olduğu okullarda öğretmen güçsüzlüğünün arttığını, mesleki gelişim ve memnuniyetin ise azaldığını ileri sürmektedir. Destekleyici kültürler ve işbirliği mesleki güveni artırırken (Cucchiara vd., 2013), izolasyon öğretmen güvenliğini aşındırmaktadır (Marco-Bujosa vd.,

2020). Zorlayıcı değerlendirme sistemleri, öğretmenleri inovasyondan ziyade zorunluluklara uymaya zorlayarak baskı yaratmaktadır (Sun ve Shi, 2025). Benzer şekilde, düşük yeterliliğe sahip ortamlardaki öğretmenler yabancılaşma yaşadıklarını, motivasyonlarının ve bağlılıklarının azaldığını bildirmektedir (Çetinkanat ve Kösterelioğlu, 2016). Okul yapıları ise, öğretmen katkılarını marjinalleştirerek korku ve incelemeyi teşvik edebilmektedir (Brooks vd., 2008). Bu durum, güçsüzlüğün kolektif öz-yeterliliğin azalmasına yol açtığı ve öğrencileri olumsuz etkileyen bir döngü yaratmaktadır (Flores ve Clark, 2004). Bunlara ek olarak, öğretmen güvensizliği algılanan özerkliği ve algılanan etkiyi de etkilemektedir. Örneğin, bazı araştırmalar, aşırı idari kontrol ve belirsiz rollerin mesleki yabancılaşma yarattığını göstermektedir (Kelchtermans, 1996). Kapsayıcı karar alma süreçlerinden yoksun okullar, öğretmenlerin seslerini susturarak güvenlerini azaltır (Ehren vd., 2019). Sonuç olarak, öğrenciler için savunuculuk yapamayan bir işgücü ortaya çıkmakta, bu da eğitimden kopmaya ve öğretim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Güvenç, 2015). Araştırmalar, düşük öğretmen güvenini daha yüksek aday öğretmen yıpranması ve azalan öğrenci ilişkilerine bağlamaktadır (Kezar, 2012).

“Düşük Güvene Rağmen Dirençli Bir Şekilde Akademik” profili daha karmaşık bir senaryoyu ortaya koymaktadır. Bu okullar, düşük güven ve orta düzeyde yeterlilikle bile akademik odaklanma için çabalamaktadır; bu da potansiyel olarak farklı itici güçler ve dinamiklerle de olsa, kültürel zorlukların ortasında bile akademik önceliklerin takip edilebileceğini göstermektedir. Öncelikle güven, elverişli bir öğrenme ortamı yaratmanın temeli olarak, öğretmenler, öğrenciler ve yönetim arasında güven düzeyleri düşük olduğunda, bu durum okul topluluğu içindeki işbirliğini ve katılımı önemli ölçüde engelleyebilir. Araştırmalar, yüksek düzeyde öğretmen güvenine sahip okul ortamlarının öğretmenler arasında daha olumlu etkileşimler sağladığını ve genel öğretim yeterliliğini artırdığını göstermektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Buna karşın, güvenin eksik olduğu okullarda, öğretmenler genellikle yeterlik inançlarıyla mücadele etmekte; bu da öğretim yeteneklerine olan güvenlerinin azalmasına ve akademik odaklanmanın azalmasına neden olmaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Bu durum, öğretmenler arasında güven ve akademik iyimserlik arasında güçlü bir korelasyon olduğunu bildiren önceki çalışmalarla da uyumludur; güven eksikliğinin öğrenci yetenekleri konusunda kötümserliğe ve sonuç olarak daha düşük akademik beklentilere yol açabileceğini öne sürmektedir (Tschannen-Moran vd., 2013).

Dahası, çalışmalar, öğretmenler desteklendiklerini veya güvenildiklerini hissetmediklerinde, öğretmen öz-yeterliliği ile akademik odaklanma arasındaki bağlantının daha yüksek akademik standartları zorlama motivasyonlarını düşürdüğünü savunmaktadır. Örneğin, Üzüm ve Ünal (2023) düşük akademik odaklanma sergileyen okullarda, öğretmenlerin pedagojik yenilik yerine uyum sağlamaya öncelik verdiğini ileri süremktedir. Standart testlere yapılan vurgu bu sorunu daha da derinleştirmekte, öğretmenler kendilerini “teste göre öğretmek” zorunda hissederek sadece hesap verebilirlik gerekliliklerini yerine getirmek için sadece yüzeysel seviyede akademik katılım ortaya koymaktadırlar (Jones ve Mueller, 2017). Bu durum, düşük güvenin etkisiz öğretim uygulamalarına katkıda bulunduğu, bunun da kötü öğrenci sonuçlarına ve daha fazla güven erozyonuna yol açtığı döngüsel bir sorun ortaya çıkarmaktadır (Akman, 2020). Ayrıca, bu okullarda gözlemlenen düşük akademik odaklanma düzeyi, sistemik ve bağlamsal zorlukların bir sonucu da olabilir. Örneğin, farklı öğrenci nüfuslarına hizmet veren okullarda, ruh sağlığı sorunları ve farklı öğrenme gereksinimleri olanlar da dahil olmak üzere öğrencilerin çeşitli ihtiyaçları, öğretmenler ve yöneticiler arasında güven eksik olduğunda akademik odaklanmayı zorlaştırabilir (Zendarski vd., 2020).

Örtük profil üyeliğini değerlendirmenin amacı ve uygunluğuna ilişkin farklı görüşlerle ilişkilendiren BCH analizinin de gösterdiği gibi, okul kültürünün öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını önemli ölçüde yordadığı bulgusu, yerleşik teori ve önceki ampirik araştırmalarla da güçlü bir uyum içindedir. Araştırmalar, öğretmenler tarafından benimsenen değerlendirme uygulamalarının genellikle kapsayıcı okul kültürünü yansıttığını göstermiştir. Örneğin, Mutch (2012), Yeni Zelanda'da sürdürülebilir bir değerlendirme kültürünün gelişimini tartışırken eğitim otoritelerinden gelen hesap verebilirlik talepleri ile anlamlı değerlendirmeler yoluyla öğrenci öğrenimini geliştirmeye yönelik içsel amaç arasındaki çatışmayı ortaya koymaktadır. Bu durum, bir okulun ahlaki gelişime öncelik verdiğinde, öğretmenlerin değerlendirmeyi yalnızca bir uyum mekanizması olarak değil, öğrenci öğrenimini kolaylaştıran bir araç olarak algılamalarının daha olası olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenci değerlendirmelerinin gelişim için faydalı olduğu düşüncesi, etkili değerlendirme stratejilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan inançlarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalarla desteklenebilir. Hill ve arkadaşları (2017), biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının yalnızca öğrenci öğrenimini teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda eğitimcilerin pedagojik yöntemleri hakkında daha derinlemesine düşünmelerini gerektirdiğini ve böylece sürekli gelişim kültürüne nasıl katkıda bulunduğunu

ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Bu durum, Archer'ın salt hesap verebilirlik taleplerine boyun eğmeden eğitim çıktılarını geliştirmek için değerlendirme amaçlarını dengelemeyi vurgulayan bulgularıyla da örtüşmektedir (Archer, 2017). Bununla birlikte, Niaoustas (2024) öğretmenlerin öğrenci performans değerlendirmesinin çeşitli amaçlarına ilişkin bakış açılarını araştırmış ve algıların genellikle okul kültürünün kapsamlı değerlendirme önlemlerinin öğretim çerçevesine entegrasyonunu ne kadar iyi desteklediğine bağlı olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak, bulgular bize okul kültürü ile öğretmenlerin değerlendirme anlayışları arasında kompleks bir etkileşim olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, işbirliğine dayalı gelişimi teşvik eden ve öğretmen gelişimini destekleyen kültürler, değerlendirmeye ilişkin daha yapıcı algılara yol açma eğilimindedir. Öte taraftan, uyum ve hesap verebilirliği merkeze alan okul kültürlerindeyse öğretmen algıları daha çok öğrenci değerlendirmelerinin işlevsiz olduğu algısı veya değerlendirme uygulamalarında yeniliğe karşı direnç ortaya çıkarma eğilimindedir. Bağlılığın ve etkililiğin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin dış değerlendirmeleri işlevsiz olarak algılama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulgusu, öğretmen inançları, okul kültürü ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yerleşik teori ve araştırmalarla örtüşmekte ve bunları genişletmektedir. Ekolojik rasyonalite kavramıyla (Brown ve Remesal, 2012) uyumlu olan bu bulgu, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarının kendi okul bağlamları tarafından şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu okullar, standartlaştırılmış dış değerlendirme uygulamaları eğitim felsefeleriyle çatıştığında ve sürdürmeye çalıştıkları destekleyici iklimi baltaladığında, dış değerlendirmeleri işlevsiz olarak görme eğiliminde olmakta, değerlendirmelere direnç göstermekte, buna karşın öğretim uygulamalarını temel değerleriyle çelişmesine ve eleştirel bir duruş sergilemelerine karşın, yine de dış hesap verebilirlik baskılarına uyarlamak zorunda hissetmektedir (Wang vd., 2019; Chzhen vd., 2022).

Okul bağlılığı (school engagement) üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Eğitimcilerden ve ebeveynlerden alınan duygusal destek, öğrencilerin eğitime yönelik olumlu tutumlarıyla ilişkilendirilerek, okul bağlılığını artırabildiği, aynı zamanda okul misyonlarıyla uyumsuz olduğu düşünülen dış değerlendirmelere karşı eleştirel görüşleri de körüklediği ortaya konulmuştur (Chen vd., 2023; Fonseca vd., 2023). Ayrıca, dış değerlendirmeler, okullar bu değerlendirmeleri işlevsiz olarak görmekte ve standart testlere yönelik olumsuz tutumları beslemektedir (Yang ve ark., 2020; Lombardi ve ark., 2019). Okul bağlılığı düşük olan okullar ise büyük olasılıkla eğitim

hedefleriyle ne kadar uyumsuz olsa da dış değerlendirmelere boyun eğeceklerdir (Poorthuis vd., 2015).

Dış değerlendirmelerde okullar kendilerinin yetersiz olduğunu gördüklerinde daha çok stres hissederek okula bağlılıkları daha da düşme potansiyeli bulunmaktadır. Örneğin, dış değerlendirmelere direncin olduğu ortamlardaki öğrenciler, eğitim deneyimlerini yapıcı olmaktan ziyade savunmacı olarak görerek okuldan kopabilirler (Öztekin, 2024). Daha öğrenme odaklı okullarda ise, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bütünsel akademik ve kişisel gelişimlerini yansıtmayan dış değerlendirmelerin önemini sorguladıkları, değerlendirmelerin eleştirel bir şekilde incelendiği bir kültür gelişmektedir (Şimşek ve Günay, 2022; Cuellar ve Fisher, 2022).

“Düşük Güvene Rağmen Dirençli Akademik Okullar”daki öğretmenlerin değerlendirmeleri hesap verebilirlik ve iyileştirme araçları olarak görme olasılığının daha yüksek olduğu bulgusu, düşük güven bağlamlarında resmi değerlendirmelere güvenildiğini düşündürmektedir. Bu gözlem, değerlendirmeler ve eğitimsel hesap verebilirlik mekanizmaları arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulayan ve giderek artan bir literatür tarafından da desteklenmektedir. Buna göre, eğitim paydaşları, değerlendirmeleri yalnızca akademik sonuçların belirlenmesinde değil, aynı zamanda öğretimsel iyileştirmelere rehberlik etmede de giderek daha fazla ayrılmaz bir unsur olarak görmektedir. Örneğin, hesap verebilirlik baskılarını yüksek şekilde hisseden okullar değerlendirmeleri öğrenci performansını artırmak için kurulan karar verme mekanizmasının önemli bir parçası olarak kullanmaya başlamıştır (Woods-Groves ve Hendrickson, 2012). Davis vd. (2007) ise, bu tür uygulamaların öğretmenleri sahip oldukları öğretim yaklaşımları ve yöntemleri üzerinde düşünmelerini ve bunları iyileştirmeye zorladığını; bu da değerlendirmelerin hem hesap verebilirlik hem de iyileştirme için birleşme noktaları olarak görüldüğünü gösterdiğini belirtmektedir. Roach vd. (2008) ise, değerlendirmelerin bu ikili işlevinin özellikle güven eksikliğinin olduğu bağlamlarda daha belirgin olduğunu; öğretmenler, eğitim uygulamaları ve politikaları hakkındaki şüpheciliğin ortasında öğrenci ilerlemesi ve okul etkililiğine dair kanıt gösterme baskısı hissettiklerini savunmaktadır.

Buna ek olark, güvensizlikle karakterize edilen okullarda, öğretim çabalarını ve müfredat kararlarını doğrulamak için genellikle değerlendirme verilerine yoğun bir güven olduğu ileri sürülmektedir (Gawlik, 2015; Gill vd., 2016). Bu ortamlardaki öğretmenler, değerlendirme sonuçlarını yalnızca uyum için değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlarında sürekli

iyileştirmeyi teşvik eden araçlar olarak kullanmaya daha fazla odaklanırlar (Knaus vd., 2021). Ghaffari vd. (2020) ise, değerlendirmelerin iyileştirme mekanizmaları olarak kabul edilmesinin hesap verebilirlikle ilişkili bazı baskıları hafifletebileceğini ve öğretmenlerin eğitim kalitesini yükseltmeyi amaçlayan yansıtıcı uygulamalara daha çok benimsemelerini sağlayacağını belirtmektedir.

Ayrıca, öğrenci değerlendirmelerinin yöneticilerin düşük performansı cezalandırıcı yaklaşımlarının yerine yapıcı bir şekilde kullanıldığı ortamları teşvik etmesi gerektiği sürekli yapılan tartışmalarda öne çıkmaktadır (Braaten vd., 2017). Örneğin, Kogan vd. (2016) hesap verebilirlik merkezli eğitim reformlarının, iyileştirilmesi gereken alanları belirlemek için öğrenci değerlendirmelerini etkili bir şekilde kullanma konusunda öğretmen motivasyonunu artırabileceğini ileri sürmektedir. Aper vd. ise (1990), öğretmenlerin otantik değerlendirmeleri öğretim çerçevelerine dahil ederek, yalnızca hesap verebilirlik zorunluluklarına uymak yerine gerçek öğretimsel gelişimi kolaylaştıran anlamlı veriler üretebileceklerini savunmaktadır.

5.2. Çalışmadaki Sınırlılıklar

Araştırmanın bulgularını yorumlarken göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklar aşağıda alt başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

5.2.1. Bulguların Bölgesel ve Kültürel Bağlama Özgü Yansıması

Araştırma bulguları, Aksaray ilindeki beş farklı eğitim bölgesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, genel anlamda Türkiye'nin eğitim sistemine ışık tutsa da, daha çok çalışmanın yürütüldüğü bölgesel ve kültürel bağlamı temsil etmektedir.

Eğitim bölgelerindeki sosyo-kültürel farklılıklar, öğretmenlerin mesleki algılarını ve ölçme değerlendirme süreçlerine yaklaşımlarını etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul kültürü ile ölçme değerlendirme algıları arasındaki ilişkiye dair görüşleri, bölgenin coğrafi konumu, ekonomik yapısı, öğrenci profili ve okul ortamındaki yönetim anlayışından etkilenmiştir.

Bölgedeki okul kültürü, yerel değerler, paydaşların beklentileri ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri gibi unsurlar tarafından şekillenmektedir. Bu kültür, sınıf öğretmenlerinin

ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarında belirleyici bir rol oynamıştır. Örneğin, belirli bölgelerde okul yöneticilerinin yapılandırıcı bir liderlik sergilediği durumlarda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini daha katılımcı ve öğrenci merkezli algıladığı gözlenmiştir.

Bununla birlikte, çalışmanın bulguları farklı bir bağlamda, örneğin daha büyük bir metropolde veya farklı kültürel özelliklere sahip bir bölgede gerçekleştirilecek bir araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmeyebilir. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ancak, bu bağlam sınırlaması aynı zamanda yerel okul kültürünün ve öğretmen algılarının daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, bölgedeki eğitim politikalarına, okul kültürü geliştirme stratejilerine ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Fakat bu bulguların yalnızca Aksaray ili ve çevresi için geçerli olabileceği, farklı bölgelerde farklı sonuçlar elde edilebileceği unutulmamalıdır.

5.2.2. Zaman-Kesitsel Araştırma Verilerinin Getirdiği Sorunlar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, zaman-kesitsel bir tasarımla gerçekleştirilmiş olup, veriler belirli bir zaman diliminde toplanmıştır. Bu durum, bazı avantajlar sağlamakla birlikte, çeşitli sınırlamaları da beraberinde getirmektedir. Zaman-kesitsel tasarımların en önemli sınırlamalarından biri, nedensel ilişkiyi kesinleştirmekte yetersiz kalmasıdır. Araştırmada, okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme algıları arasındaki ilişkinin yönünü veya neden-sonuç bağlantısını tam olarak belirlemek mümkün değildir. Örneğin, güçlü bir okul kültürü öğretmenlerin algılarını etkileyebileceği gibi, öğretmenlerin algıları da okul kültürünü şekillendirebilir.

Bunun yanı sıra, zaman-kesitsel veri toplama tasarımı, dinamik süreçlerin veya değişimlerin izlenmesine olanak tanımamaktadır. Okul kültürü ve öğretmen algıları, zaman içinde liderlik değişiklikleri, eğitim politikaları ya da toplumsal faktörlerin etkisiyle değişebilir. Ancak bu çalışmada, yalnızca belirli bir zaman dilimindeki mevcut durum ele alınmış ve zaman içerisindeki olası dönüşümler göz ardı edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı dönemdeki sosyo-politik veya ekonomik koşullar da öğretmenlerin algılarını etkileyebilir. Örneğin, ulusal düzeydeki müfredat değişiklikleri, eğitim reformları veya pandeminin etkileri bu dönemde algıların şekillenmesinde belirleyici olmuş olabilir.

Zaman-kesitsel bir tasarımın bir diğer sınırlaması, uzun vadeli stratejiler geliştirme veya değişim süreçlerini değerlendirme konusunda yetersiz olmasıdır. Örneğin, okul kültüründe yapılan değişikliklerin zamanla öğretmen algıları üzerindeki etkisini gözlemlemek, ancak boylamsal bir araştırmayla mümkün olabilir. Bu durum, araştırmanın elde ettiği bulguların geçici bir durumun fotoğrafını sunduğunu ve genellenebilirliğinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Bu sınırlamalar dikkate alındığında, gelecekte boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, okul kültürü ve öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı bir şekilde değerlendirme imkanı sunacaktır. Ayrıca, farklı dönemlerde tekrarlanan çalışmalarla bulguların doğruluğu ve güvenilirliği test edilebilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın sonuçlarının, yalnızca belirli bir bağlam ve zaman dilimindeki durumu yansıttığı, ancak uzun vadeli süreçlere dair kesin bilgiler sunmadığı unutulmamalıdır.

5.2.3. Öz-Bildirim Anketlerinin Ölçümlerinde Olası Yanıt Yanlılığı ve Etkileri

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak öz-bildirim anketi kullanılmıştır. Öz-bildirim anketleri, bireylerin kendi algılarını, tutumlarını, duygularını veya davranışlarını doğrudan ifade etmelerine olanak tanıyan bir veri toplama aracıdır. Katılımcılar, belirli bir konu hakkında kişisel değerlendirmelerde bulunarak, anketin maddelerine yanıt verirler. Bu tür anketler, bireylerin kendi durumlarını veya düşüncelerini daha iyi değerlendirme olanağı sunduğu için pratik ve yaygın bir yöntemdir (Arslan Torba ve ark., 2022). Ancak bu yöntemin bazı sınırlamaları bulunmaktadır ve bu sınırlamalar, ölçümlerde yanıt yanlılığı oluşmasına neden olabilir.

Sosyal beğenirlik yanlılığı, bireylerin, anketteki sorulara veya test maddelerine toplum tarafından daha kabul edilebilir veya beğenilen cevaplar verme eğilimidir. Bu yanlılık, katılımcının kendini idealize etmesi ya da toplumsal normlara uyum sağlamaya çalışmasıyla ortaya çıkar ve hem ölçüm geçerliliği hem de sonuçların doğruluğu üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Kozan, 1984). Örneğin, bir öğretmenin "Sınıfımda her zaman adil bir şekilde davranırım" gibi bir ifadeye olumlu yanıt vermesi, gerçekte bunu yapıp yapmadığından bağımsız olarak, toplumda adil bir öğretmen olmanın beğenilen bir özellik olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu yanlılık, özellikle bireylerin kendilerini daha olumlu göstermek istedikleri durumlarda daha belirgin hale gelir. Sosyal beğenirlik etkisi, kişilik testleri ve öz-bildirim anketlerinde sıklıkla karşılaşılan bir problem olup, bu yanlılığı azaltmak için

anonimlik sağlama, ölçümlerde alternatif yöntemler kullanma ve sosyal beğenirlik ölçekleriyle sonuçları kontrol etme gibi önlemler önerilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1960; Edwards, 1957'den aktaran Kozan, 1984).

Bir diğer olası yanıt yanlılığı türü yanlış hatırlama etkisidir. Katılımcılar, geçmişte yaşadıkları deneyimleri doğru bir şekilde hatırlamakta güçlük çekebilirler ve bu durum, verdikleri yanıtların doğruluğunu etkileyebilir. Özellikle uzun süreli deneyimlere dayanan sorular söz konusu olduğunda, yanlış hatırlama etkisi daha belirgin hale gelebilir.

Deneklerin yanıtlarında samimi ve tarafsız olacakları varsayımı, anket çalışmalarının temel kabul noktalarından biridir. Ancak bu varsayım, insan davranışlarının karmaşıklığı ve sosyal bağlamların etkisi nedeniyle her zaman gerçekçi değildir. Katılımcılar, bazen bilinçli bazen de bilinçsiz bir şekilde, yanıtlarını toplumsal normlara, anketörün beklentilerine veya kendi öz-imajlarına uygun şekilde düzenleyebilirler. Bu durum, araştırma bulgularının geçerliliğini olumsuz etkileyebilir (Arıkan, 2018). Ayrıca, katılımcıların taraflı algıları da yanıtlarını etkileyebilir. Örneğin, okul kültüründen memnun olmayan bir öğretmen, bu memnuniyetsizliğini ölçme-değerlendirme algılarıyla ilişkilendirerek yanıtlarında sistematik bir olumsuzluk gösterebilir. Benzer şekilde, çok memnun olan bir öğretmen ise eleştirel bir değerlendirme yerine daha olumlu yanıtlar verme eğiliminde olabilir.

5.3. Gelecekteki Araştırma Yönelimleri

Bu çalışmanın bulgularına ve yorumlarına ve mevcut literatürü göz önünde bulundurarak, gelecekteki araştırmalar için yeni birkaç çalışma önerisinde bulunulabilir. İlk olarak, özellikle “tereddütlü” veya “orta derecede öğrenci merkezli” değerlendiriciler olarak sınıflandırılan öğretmen anlayışlarındaki incelikleri anlamak için nitel araştırmalara ihtiyaç vardır. Mülakatlar ve sınıf gözlemleri gibi yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmalar, bu öğretmenlerin değerlendirme amaçlarına ilişkin anlayışlarını, öğrenci merkezli uygulamaların hayata geçirilmesinde algılanan engelleri, inançları dış baskılarla uzlaştırma stratejilerini ve okul kültürü ile liderliğin etkisini araştırmalıdır (Remesal, 2011; Brown ve Harris, 2009). Bu, söz konusu gruplardaki görünüşte çelişkili yaklaşımlar hakkında kritik içgörüler sağlayacaktır.

İkinci olarak, boylamsal çalışmalar bir öğretmenin kariyeri boyunca değerlendirme anlayışlarının gelişimini izlemek için gereklidir. Bu boylamsal bakış açısı, inanç değişiminin

dinamiklerini anlamak için hayati önem taşımaktadır. Bu tür bir araştırma, özellikle kariyerin erken dönemlerinde inanç ve uygulamalarda zaman içinde meydana gelen değişikliklere odaklanmalı ve mesleki gelişim, mentorluk, politika değişiklikleri ve diğer bağlamsal faktörlerin etkisini araştırmalıdır (Fives ve Buehl, 2012).

Üçüncü olarak, daha derin bağlamsallaştırma içeren kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar daha geniş bir ülke/bağlam yelpazesini içermeli, farklı veri toplama yöntemleri (ör. sınıf gözlemleri, değerlendirme görevlerinin analizi, paydaşlarla görüşmeler) kullanılmalı ve öğretmen eğitimi de dahil olmak üzere değerlendirme uygulamalarını etkileyebilecek belirli kültürel değerleri ve inançları incelemelidir (Brown vd., 2019; Gebril ve Brown, 2014). Bu, kültür, politika ve değerlendirme arasındaki etkileşimin daha incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Dördüncü olarak, bir zihniyet olarak değerlendirme konusunda karma yöntem yaklaşımı kullanılarak daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Beşinci olarak, politikanın kabul edilen rolü göz önünde bulundurulduğunda, gelecekteki araştırmalar özellikle politika müdahalelerinin rolünü incelemeli, uygulamaya uygunluk, öğretmen inançları ve uygulamaları üzerindeki etki ve potansiyel istenmeyen sonuçlara odaklanmalıdır (DeLuca, Chavez ve Cao, 2013).

Altıncısı, bu çalışmada elde edilen bulgular, okul kültürü ile sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme algıları arasındaki ilişkiye dair önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak, okul kültürü profillerinin oluşumunu ve bu profillere üyeliği etkileyen faktörlerin derinlemesine araştırılması, bu ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri (mesleki deneyim, eğitim düzeyi, motivasyon gibi) ile okulun yapısal ve örgütsel faktörleri (liderlik stili, işbirliği düzeyi, değerler ve normlar gibi) bu profillere üyeliği şekillendirebilecek önemli etkenler olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, hem okul kültürü profillerinin daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasını hem de bu profillerin öğretmen davranışları ve algıları üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde ortaya konmasını sağlayabilir.

Son olarak, öğretmen merkezli bir odağın sınırlılıklarının farkında olarak, gelecekteki araştırmalar karma yöntem yaklaşımları yoluyla öğrenci perspektiflerini ve deneyimlerini dahil etmeli, öğretmen öz raporlarının yanı sıra öğrencilerden de veri toplamalıdır. Bu bütüncül yaklaşım, sınıf içi değerlendirmenin karmaşık ortamının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

5.4. Pratik Uygulamalar

Bu çalışmanın bulguları hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar (öğretmenler ve okul liderleri) için önemli çıkarımlar da barındırmaktadır. Daha etkili ve eşitlikçi değerlendirme politikaları ve uygulamalarına yol açabilecek kanıta dayalı içgörüler sunmaktadır. Politika yapıcılar için araştırma, değerlendirme politikası tasarımı ve uygulamasında herkese uydurulmaya çalışılan tek tip bir çözüm yaklaşımından uzaklaşarak makro düzeydeki politikalar ile mikro düzeydeki sınıf gerçeklikleri arasındaki etkileşimi kabul ederek iyi tasarlanmış bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Çalışma, yüksek riskli sınav ortamlarının, öğretmenler üzerinde daha derin öğrenmeden ziyade sınav puanlarına öncelik verme baskısı ve değerli biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının kullanımında potansiyel bir azalma dahil olmak üzere nasıl istenmeyen sonuçlar yaratabileceğini vurgulamaktadır. Politika yapıcılar bu gerilimi anlayarak, öğretmenlerin karşılaştığı baskıları kabul eden ve ele alan politikalar geliştirebilir, güven, işbirliği ve mesleki özerkliği vurgulayan olumlu okul kültürlerinin gelişimini destekleyebilir ve değerlendirme politikalarının eleştirel düşünmeyi teşvik etmek gibi daha geniş eğitim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlayabilir. Özellikle, farklı değerlendirici tiplerinin belirlenmesi, hedeflenen mesleki gelişim programlarının tasarımına destek sağlayarak, çağdaş değerlendirme uygulamalarını hayata geçirmekte zorlanabilecek öğretmenleri desteklemek ve değerlendirmeyle ilgili belirli yanlış anlamaları veya inançları ele almak için kaynak ayrılmasına olanak tanıyabilir. Bu, genel eğitimin ötesinde, potansiyel olarak öğretmenlerin işbirliği yaptığı okul temelli mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla bağlama özgü desteğe geçilmesini önermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul kültürünün öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve okul kültürü profillerini dikkate alarak hedefe yönelik mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Mesleki gelişim programlarının içerikleri, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini artırmanın yanı sıra, okul kültürüne uyum sağlama ve olumlu katkıda bulunma yetkinliklerini de desteklemelidir. Örneğin, işbirliğine dayalı kültürlerin güçlendirilmesi için ekip çalışması eğitimlerine odaklanılabilirken, bireysel başarı odaklı okullarda kişisel gelişimi teşvik eden uygulamalar önceliklendirilmelidir. Bu tür programlar, sadece öğretmenlerin profesyonel gelişimine değil, aynı zamanda okul genelindeki eğitim kalitesinin artırılmasına da katkı sağlayacaktır.

Uygulayıcılar için bu çalışma, kendi değerlendirme inançları ve uygulamaları üzerine düşünceleri için bir çerçeve sunmakta, öz farkındalıklarını artırmakta ve mevcut uygulamalarını en iyi uygulamalar ve bağlamsal faktörler ışığında eleştirel bir şekilde incelemeye teşvik etmektedir. Araştırma, biçimlendirici değerlendirme, yüksek kaliteli geri bildirim ve değerlendirme sürecine öğrenci katılımı gibi olumlu öğrenci çıktılarıyla ilişkili değerlendirme uygulamalarına dair içgörüler sunmaktadır. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin hem okul hem de sistem düzeyinde değerlendirme politikalarında değişiklik yapılmasını savunmak için kullanabilecekleri kanıtlar sunarak değerlendirmenin amacı ve dengeli bir yaklaşıma duyulan ihtiyaç hakkında tartışmaları teşvik etmektedir. Öğretmenler bu bulguları meslektaşları ve yöneticilerle paylaşarak, işbirliğine dayalı tartışmalara ve mesleki öğrenme topluluklarına katılarak değerlendirme için ortak bir vizyon geliştirebilir ve bu vizyonu destekleyen politika değişikliklerini savunabilirler. Nihayetinde, hesap verebilirlik ve gelişim arasındaki gerilimleri ele alarak, bir güven kültürünü teşvik ederek ve öğretmenlere gerekli bilgi, beceri ve desteği sağlayarak, öğrenci öğrenimini ve refahını gerçekten destekleyen değerlendirme sistemleri oluşturabiliriz.

Okul kültürünün öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algıları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, farklı öğretmen profillerinin ihtiyaçlarına uygun destek sistemlerinin oluşturulması gerekmektedir. Her öğretmen, mesleki deneyimleri, bireysel yetkinlikleri ve okul kültürü ile etkileşim düzeyleri açısından farklılık gösterebilir. Bu nedenle, destek sistemleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve güçlü yönlerine göre özelleştirilmelidir. Örneğin, yeni başlayan öğretmenler için mentorluk programları ve mesleki rehberlik sağlanırken, deneyimli öğretmenler için liderlik rolleri ve daha ileri düzey eğitim fırsatları sunulabilir. Ayrıca, farklı okul kültürü profillerinde öğretmenlerin mesleki uyumlarını kolaylaştırmak adına yapılandırılmış işbirliği mekanizmaları ve sosyal destek ağları oluşturulmalıdır. Bu tür destek sistemleri, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmanın yanı sıra, okul genelinde daha güçlü bir öğrenme ve işbirliği kültürünün oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Her okul, farklı dinamiklere ve önceliklere sahip olduğu için, geliştirme stratejilerinin bu bağlama uygun olarak özelleştirilmesi önemlidir. Örneğin, işbirlikçi bir kültürün zayıf olduğu okullarda ekip çalışmasını teşvik eden etkinlikler, ortak hedefler belirleme süreçleri ve iletişim becerilerini güçlendiren atölye çalışmaları uygulanabilir. Öte yandan, bireysel başarı odaklı kültürlerde, öğretmenlerin bireysel motivasyonlarını artıracak ödüllendirme sistemleri ve kişisel gelişim programları önceliklendirilmelidir. Stratejiler belirlenirken, okul

liderliği ve öğretmenler arasında sürekli iletişim sağlanmalı ve tüm paydaşların katılımıyla okulun kültürel vizyonu netleştirilmelidir. Ayrıca, kültür profiline uygun müdahalelerin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, okul kültürünün sürdürülebilir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Bu tür profil odaklı stratejiler, sadece mevcut sorunlara çözüm sunmakla kalmaz, aynı zamanda daha güçlü bir okul kültürünün temellerini atar.

Okul kültürünün ve öğretmenlerin mesleki algılarının geliştirilmesine yönelik önemli bir adım, okullardaki hesap verebilirlik sistemlerinin etkin bir şekilde yapılandırılmasıdır. Hesap verebilirlik, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlarken, kalite standartlarını yükseltmek ve eğitim süreçlerini iyileştirmek için kritik bir mekanizma olarak işlev görür. Etkin bir hesap verebilirlik sistemi, öncelikle şeffaf ve katılımcı bir yaklaşıma dayanmalıdır. Değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerini açıkça anlamalarını sağlamalı ve sürece tüm paydaşların katkıda bulunabileceği bir yapı sunmalıdır. Ayrıca, bu sistemler yalnızca performansı izlemek için değil, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eksik yönlerini güçlendirmek amacıyla yapılandırılmalıdır. Yapıcı geribildirim mekanizmaları ve destekleyici programlar, öğretmenlerin sistemden fayda sağlamalarını ve gelişimlerine odaklanmalarını kolaylaştıracaktır. Bunun yanı sıra, hesap verebilirlik sistemleri adil ve eşitlikçi bir şekilde uygulanmalı; bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun fırsatlar sunulmalıdır. Bu tür bir yapı, yalnızca bireysel performansı değil, okul kültürünün genel anlamda gelişimini ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamının oluşturulmasını da destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*.
https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- Airasian, P. W. (2005). *Classroom assessment: Concepts and applications*. McGraw-Hill.
https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Classroom%20Assessment_%20Concepts%20and%20Applications.pdf
- Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership, trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775–788. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.775>
- Aktaş, N. (2024). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiği: bir meta analiz çalışması*. (Tez No. 846679). [Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allan, J. & Persson, E. (2018). Social capital and trust for inclusion in school and society. *Education Citizenship and Social Justice*, 15(2), 151-161.
<https://doi.org/10.1177/1746197918801001>
- Altın, K., ve Çeken, R. (2014). Kısa cevaplı sorular. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 87-98). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Andrade, H. L. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
https://www.researchgate.net/publication/285750862_Using_rubrics_to_promote_thinking_and_learning
- Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203874851>

- Anıl, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146332>.
- Aper, J., Cuver, S., & Hinkle, D. (1990). Coming to terms with the accountability versus improvement debate in assessment. *Higher Education*, 20(4), 471-483. <https://doi.org/10.1007/bf00136224>
- Archer, E. (2017). The assessment purpose triangle: balancing the purposes of educational assessment. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00041>
- ARG (Assessment Reform Group) (2006). The role of teachers in assessment of learning. Pamphlet Produced for Assessment Systems for the Future Project (ASF), UK. https://www.researchgate.net/publication/323178049_The_Role_of_Teachers_in_the_Assessment_of_Learning
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97–159. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/551880>
- Arslan Torba, T., Aydoğan Gedik, S., Mutlu, A., Sungur, S., Tepetaş, M., Arslantaş, D., ve Ünsal, A. (2022). Turkish validity and reliability of the Self Reporting Questionnaire in the young age group of 18 and over. *Osmangazi Journal of Medicine*, 44(2), 1-10. <https://doi.org/10.20515/otd.1081095>
- Kezar, A. (2012). *Enhancing campus capacity for leadership: An examination of grassroots leaders in higher education*. *ASHE Higher Education Report*, 38(6), 1–143. <https://doi.org/10.1002/aehe.20005>
- Aslıpek, F. (2014). *Öğretmenlerin kişilik tipleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Tez No. 439930). [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2004). Ölçme değerlendirme tekniği olarak yapılandırılmış iletişim gridi ve bilgisayar ortamında uygulanabilirliğine ilişkin görüşler. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Aydiner Boylu, A., Günay, G., ve Doğan, N. (2016). Katılım Engelleri Ölçeği-Genel (KEÖ-G): Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.15869/itobiad.59740>
- Ayık, A., ve Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394. <https://doi.org/10.17051/io.2015.98919>
- Aymak, Özlem. "5. Ünite Çevremizdeki Işık ve Sesler Tanılayıcı Dallanmış Ağaç." Pinterest, Erişim 1 Aralık, 2024. <https://tr.pinterest.com/pin/687291593107654875/>
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Cengage Learning.
- Bağcan Büyükturan, E., ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2013). Comparing the psychometric characteristics of multiple choice tests and structural communication grids. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 395-415. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001289
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 23-38.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı* (2.Baskı), Pegem Akademi.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) Kullanılarak Kütle ve Ağırlık Kavramlarına İlişkin Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/571353>
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E., Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50. Erişim 5 Mayıs, 2025. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88000>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf.
- Bapoğlu Dümenci, S. S., ve Gürsoy, F. (2019). Akran İlişkileri Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 64-70.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/827842>
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios: An overview. In P. D. Pearson ve S. R. Dole (Eds.), *Reading and learning to read* (ss. 347–356). Pearson Education.
- Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K., & Livingstone, D. (2005). *International handbook of educational policy. Springer International Handbooks of Education*, 465. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3>
- Bayat, Ö. (2010). İngilizce yazılı anlatım derslerinde uygulanan akran ve öz değerlendirme etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Dil Dergisi*, 150, 70-81.
https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000139
- Bayrak, S. F. N. (2024). *Matematik ders kitaplarında kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No. 862951). [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers. Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bektaş, M., ve Kudubeş, A. A. (2014). Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak: Yazılı Sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753306>
- Bektaş, N., ve Aras, S. (2024). An Examination of Early Childhood Teachers' Views and Experiences on Assessment as Learning. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 2155-2174. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1445750>.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practices*, 18(1), 5-25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.53678>

- Berlin, K. S., Williams, N. A., & Parra, G. R. (2014). Longitudinal latent class analysis: Testing competing models and predictors. *Psychological Methods*, 19(1), 153–171. <https://doi.org/10.1037/a0034813>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. baskı). Open University Press.
- Bilir, E. (2018). *İlköğretim öğrencilerinin mühendisliğe yönelik ilgi ve tutumları: Ölçek uyarlama çalışması* (Tez No. 527224) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In P. A. Alexander ve P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (ss. 161–169). Routledge. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page Publishers. https://www.researchgate.net/publication/239969990_Enhancing_Learning_Through_Self-Assessment
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bozkurt, Ö., ve Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17 Özel Sayısı*, 251–263. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1124034>
- Braaten, M., Bradford, C., Kirchgassler, K., & Barocas, S. (2017). How data use for accountability undermines equitable science education. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 427-446. <https://doi.org/10.1108/jea-09-2016-0099>

- Broadfoot, P. (1996). *Assessment: A sociological perspective*. Routledge.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brooks, J., Hughes, R., & Brooks, M. (2008). Fear and trembling in the american high school. *Educational Policy*, 22(1), 45-62. <https://doi.org/10.1177/0895904807311296>
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, Article 0097. <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 347–363. <https://doi.org/10.1080/09695940903319737>
- Brown G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210–220 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Brown, G. (2003). *Assessment: A guide for teachers*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/265398364_Assessment_A_Guide_for_Lecturers
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>

- Brown, G. T. L., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 319–337.
<https://doi.org/10.1007/s10212-010-0052-3>
- Brown, G. T. L., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A comparative study across four countries. *International Journal of Testing*, 12(1), 75-94. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.615222>
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (Eds.). (2016). *Handbook of human and social conditions in assessment*. Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/305402216_Handbook_of_Human_and_Social_Conditions_in_Assessment
- Brown, G. T., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Brown, G., & Harris, L. (2016). The future of self-assessment in classroom practice. *Frontiers in Language and Literacy*, 2(1). <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Bülbül, M., Acar, M., ve Özdemir, S. (2021). *Eğitimde hesap verebilirlik* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, M., ve Demirbolat, A. Ö. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk milli eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 39-52.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1559>
- Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices* [Doktora tezi]. Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
<https://doi.org/10.25772/0XTP-8W56>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
DOI:10.1080/14703290601081332
- Ceyhan, V. (t.y.). *Faktör Analizi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Erişim 12 Ocak, 2025.
<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/vceyhan/125687/FAKT%C3%96R%20ANAL%C4%B0Z%C4%B0.pdf>

- Chand, S. P., & Pillay, K. (2024). Understanding the fundamental differences between formative and summative assessment. *Global Scientific and Academic Research Journal of Education and Literature*, 6. <https://gsarpublishers.com/gsarjel-home-page/>.
- Chen, Y., Zhan, S., Zhao, X., Chen, S., & Yin, H. (2023). Emotional neglect and posttraumatic growth among chinese adolescents: a moderated mediation model of psychological suzhi and school engagement. *Psychology in the Schools*, 60(12), 4988-5003. <https://doi.org/10.1002/pits.23027>
- Chzhen, Y., Symonds, J., Devine, D., Mikolai, J., Harkness, S., Sloan, S., & Sainz, G. (2022). Learning in a pandemic: primary school children's emotional engagement with remote schooling during the spring 2020 covid-19 lockdown in ireland. *Child Indicators Research*, 15(4), 1517-1538. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09922-8>
- Clark, S. L., Muthen, B. O., & Curran, P. J. (2013). The robustness of latent class analysis classification to violations of local independence. *Multivariate Behavioral Research*, 48(4), 477-505.
- Cohen, J. (2016). The Role of Word Association in Cognitive Processes. *Cognitive Science Review*, 11(2), 97-105. <https://doi.org/10.1007/BF02356308>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>

- Cucchiara, M., Rooney, E., & Robertson-Kraft, C. (2013). "I've never seen people work so hard!" Teachers' working conditions in the early stages of school turnaround. *Urban Education*, 50(3), 259–287. <https://doi.org/10.1177/0042085913501896>
- Cuellar, M. & Fisher, B. (2022). Securing schools? examining the longitudinal relationships between student behavior and engagement with security measures in urban school systems. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(9-10), 5857-5886. <https://doi.org/10.1177/08862605221079275>
- Çakır, A. (2014). *Faktör analizi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Çelik, K., Gören, T., ve Kahraman, Ü. (2018). The relationship between elementary school teachers' levels of collective efficacy and morale levels: İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri ile moral düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2644. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5651>
- Çelikkaya, T. (2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 195-214). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çeltek, F. M. (2021). *Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 682037). [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkanat, A. and Kösterelioğlu, M. (2016). Relationship between quality of work life and work alienation: research on teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1778-1786. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040806>
- Çevik, A., ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309891>
- Çiçek Erdoğan, D. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Tez No. 645270) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çisem Öğretmen. (n.d.). *Kuvvet kavram haritası*. Eduhol. Erişim 8 Aralık, 2024.
<https://www.eduhol.com/cisemogretmen/documents/kuvvet-kavram-haritasi-46411>
- Dağdeviren Ertaş, B., ve Özdemir, M. (2021). Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği'nin (OSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 851-862.
<https://doi.org/10.33206/mjss.855208>
- Davies, A. (2010). Assessment: Pre-service and In-service Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, (ss. 410–416).
<https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00345-6>.
- Davis, N., Kumtepe, E., ve Aydeniz, M. (2007). Fostering continuous improvement and learning through peer assessment: part of an integral model of assessment. *Educational Assessment*, 12(2), 113-135.
<https://doi.org/10.1080/10627190701232720>
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802.
- Deal, T. E., & Peterson, D. K. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 27–30.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. Jossey-Bass.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeLuca, C., Rickey, N., & Coombs, A. (2021). Exploring assessment across cultures: Teachers' approaches to assessment in the U.S., China, and Canada. *Cogent Education*, 8(1), 1921903. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.1921903>.
- DeLuca, C., Schneider, C., Coombs, A., Pozas, M., & Rasooli, A. (2020). A cross-cultural comparison of German and Canadian student teachers' assessment competence.

Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 27(1), 26–45.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1703171>.

Demir, S. (2019). Kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyumundaki rolü üzerine yapısal eşitlik modellemesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.
<https://doi.org/10.26466/opus.496333>

Demirdağ, S. (2020). Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü, sınıf yönetimi ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 65-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160954>

Demirel Helvacı, G. (2022). *Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki etik değerler ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 754416). [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Deniz, M. (2017). Örgütsel İklimin Çalışan Bağlılığına Etkisi ve Bir Araştırma. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 49-72.

Doğan, M. (2017). Okul kültürü ve etkililik. *Journal of Turkish Studies*, 12(25), 253-264.

Doğan, S. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik Düzeyleri ile Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Tez No. 865032). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dokumacı Sütçü, N. (2013) Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları (Tez No. 357628) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dubrovich, M. (2002). A diversify your assesment portfolio. *Principal*, 82(2), 7-56.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. https://www.mpp.vic.edu.au/wp-content/uploads/2016/12/Professional-Reading-Professional-Learning-Community_R-DuFour-professional-reading.pdf

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=giftedchildren>
- Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In W. D. Hawley ve D. L. Rollie (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (2. baskı, ss. 85–92). Corwin Yayınları. <https://doi.org/10.4135/9781483329512.n6>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2. Baskı). Corwin Press.
https://web.uvic.ca/~thopper/iweb09/GillPaul/Site/Assessment_files/Assessment.pdf
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. Dryden Press.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliği* (Tez No. 191151). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ehren, M., Paterson, A., ve Baxter, J. (2019). Accountability and trust: two sides of the same coin?. *Journal of Educational Change*, 21(1), 183-213.
<https://doi.org/10.1007/s10833-019-09352-4>
- Erdağ, C. (2013). *Okullarda hesap verebilirlik politikaları: bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması*. (Tez No. 344311). [Yüksek Lisan Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdağ, C., ve Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 303-341.
<https://doi.org/10.12711/tjbe.2017.10.2.0004>
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (6. baskı). Beta Yayınları.
- Erman Aslanoğlu, A. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve Öz Değerlendirme. *Bogazici University Journal of Education*, 34(2), 35-50.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/474142>.

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychologist*, 47(1), 45-64. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flores, B. & Clark, E. (2004). A critical examination of normalistas' self-conceptualization and teacher-efficacy. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(2), 230-257. <https://doi.org/10.1177/0739986303262605>
- Fonseca, I., Santos, G., & Santos, M. (2023). School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: direct and indirect effects of parenting practices. *Current Psychology*, 43(4), 3029-3046. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04567-4>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). *The interview: From neutral stance to political involvement*. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-728). Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). Holt, Rinehart ve Winston.
- Gavin W. Fulmer, Iris C.H. Lee ve Kelvin H.K. Tan (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers’ assessment practices: an integrative review of research, *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, (22)4, 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Gawlik, M. (2015). Shared sense-making: how charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393-415. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2013-0092>
- Gebril, A., & Brown, G. T. L. (2013). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers’ conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 21(1), 16–33. doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.831030>
- Geering, M. (1993). *Gender differences in multiple choice assessment* [Unpublished master’s thesis]. University of Canberra, Australia.

- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135–145.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640>
- Gencel, İ. E., ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90519>
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 189379). [Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ghaffari, R., Taghizadieh, A., Behshid, M., Somi, M., Mirzazadeh, A., Baradaran, H., Hosseini, F., & Ranjbarzadeh, F. (2020). Accountability in medical education from theory to practice Tabriz 2018 statement: A step towards the implementation of this social necessity. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*.
<https://doi.org/10.47176/mjiri.34.93>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyf, E. (2010). The influence of formative peer assessment on students' learning outcomes: *A meta-analysis*. *Educational Research Review*, 5(1), 1-19.
- Gill, B., Lerner, J., & Meosky, P. (2016). Reimagining accountability in k-12 education: a behavioral science perspective. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2782611>
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Gonsalvez, C. J., Wahnnon, T., & Deane, F. P. (2016). Goal-setting, Feedback, and Assessment Practices Reported by Australian Clinical Supervisors. *Australian Psychologist*, 52(1), 21–30. <https://doi.org/10.1111/ap.12175>

- Göçer, A. ve Çaylı, C. Ç. (2017). Türkçe Eğitiminde Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına Genel Bir Bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 121-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/410538>
- Göçmen, G. B. (2004). Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır? *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/410.pdf>
- Graham, M. (2016). Authentic assessment in a collaborative setting: An analysis of group assessment. *Journal of Educational Research*, 109(4), 395-402. <https://doi.org/10.14742/apubs.2011.1808>
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 61(6), 18-24. https://www.researchgate.net/publication/253389163_How_Classroom_Assessments_Improve_Learning
- Gül, E. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi. (Tez No. 287075). [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güvenç, H. (2015). The relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences Theory ve Practice*. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2662>
- Haladyna, T. M. (2004). Developing and validating multiple-choice test items. *Lawrence Erlbaum Associates*. <https://doi.org/10.4324/9780203825945>
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 101-123. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/235549>

- Hamurcu, P., Köse, G., Şahin, İ. N., ve Çelik, A. (2023). Dört Faktörlü Yeme Farkındalığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 8(2), 187-198.
<https://doi.org/10.5336/healthsci.2022-93286>
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
https://books.google.com.tr/books?id=yGX8P-O_09QCveprintsec=frontcovervehl=trvesource=gbs_ge_summary_rvecad=0#v=onepageveqvef=false
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213–224.
<https://doi.org/10.1080/03057640500146880>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- He, L. W., Kurniawan, R., & Chandra, Y. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Herman, J. L., Gearhart, M., & Baker, E. L. (1993). Assessing writing portfolios: Issues in the validity and meaning of scores. *Educational Assessment*, 1(3), 201-224.
https://doi.org/10.1207/s15326977ea0103_2
- Hill, M., Ell, F., & Eyers, G. (2017). Assessment capability and student self-regulation: The challenge of preparing teachers. *Frontiers in Education*, 2, Article 21.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00021>
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121.
<https://doi.org/10.1177/109442819800100106>

- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Okul etkililiği, hesap verebilirlik ve geliştirme (A. Aypay, Çev.). S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (1. baskı, ss. 270-299). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
https://www.academia.edu/20007859/Educational_Administration_Theory_Wayne
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P.A. (2002). Toward An Organizational Model Of Achievement In High Schools: The Significance Of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
<https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>.
- İstanbul Medipol Üniversitesi. (2023). *Kısa cevaplı test hazırlama rehberi*. Öğrenme Öğretme Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (İMÖDEM).
https://www.medipol.edu.tr/sites/default/files/2023-08/k%C4%B1sa_cevaplı%C4%B1_test_haz%C4%B1rlama.pdf
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M.-J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J. & Wiliam, D. (2007). Improving learning how to learn – classrooms, schools and networks. *Routledge*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2092.6242>
- Johnson, D. W. (2014). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 624-629.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnstone, A. H., Bahar, M., & Hansell, M. H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34(2), 87-89. <https://doi.org/10.1080/00219266.2000.9655691>

- Jones, M. & Mueller, C. (2017). The relationship among achievement goals, standardized test scores, and elementary students' focus in school. *Psychology in the Schools*, 54(9), 979-990. <https://doi.org/10.1002/pits.22040>
- Kabaca, T. (2002). *Orta öğretim matematik eğitiminde kavram haritalanması tekniğinin kullanımı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144. Erişim 6 Mayıs, 2025. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87611>
- Karaca, E. (2015). Seçme gerektiren, kısa cevaplı ve doğru–yanlış testlerinin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55310>
- Karaçöp, A. ve İnaltekin, T. (2022). Self-efficacy, school culture, and teaching anxiety as predictors of science teachers' job satisfaction. *Kuramsal Eğitimbilim*, 15(3), 526-560. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1059709>
- Karadağ, E., ve Dulay, S. (2019). *Öğretmen tipolojileri: Mesleki tutum ve davranışlar açısından bir inceleme*. Eğitim Yayınevi.
- Karahan, U. (2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritalarının biyoloji öğretiminde uygulanması. (Tez No. 214848). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Tez No. 205449). [Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş, H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi*. (Tez No. 572552). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, P. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Ölçme ve Değerlendirme Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 135-150. <https://doi.org/10.30831/akukeg.426168>

- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Tez No. 503120). [Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M., ve Kardeş, M. N. (2020). Okuma eğitimi (1. baskı). M. Kaya ve M. N. Kardeş (Ed.), *Okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (ss. 254-322). Pegem Akademi.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Kempa, R. (1997). *Assessment in science*. Cambridge University Press.
- Keskin Samancı, N., Özkan İnal, G., Gökbel, H. İ., ve Karakaya, M. (2022). *Okul iklimi nedir?* İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sabancı Vakfı ve Kalkınma Atölyesi.
https://www.sabancivakfi.org/i/content/Okul_Iklimi_Nedir.pdf
- Keskin, A., ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884.
<https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kıcır Deral, K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme (1. baskı). D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (ss. 745-807). Pegem Akademi.
- Kılıç, A. F. (2021). Kategorik veride faktör analizi için kullanılabilecek alternatif bir korelasyon matrisi: Goodman-Kruskal Gamma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(1), 151-168.
<https://doi.org/10.15285/maruaebd.853905>
- Kılıç, M., ve Eyüp, B. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Bir Durum Çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 997-1024.
<https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103848>
- Kılıç, Z. (2016). Değerlendirme etkinliklerinde aile katılımı. A. T. Kumtepe (Ed.), *Çocukları tanıma ve değerlendirme* (Ünite 7). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Kirman, A. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi dersinde, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin, başarı testleri yapılarak karşılaştırılması. (Tez No. 246337). [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315812274>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2008). Professional development and the relationship between teacher learning and teaching effectiveness: A review of the literature. *Educational Research Review*, 3(2), 133-153.
<https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Knaus, M., Kirk, G., Roberts, P., Barblett, L., & Adkin, B. (2021). Improving assessment accountability in initial teacher education programs through benchmarking. *Benchmarking an International Journal*, 28(7), 2299-2314.
<https://doi.org/10.1108/bij-06-2020-0289>
- Koç, A., (2023). Eğitimde geleneksel değerlendirme yöntemleri. *Eğitimde değerlendirme* (ss.101-128). Vizetek Yayınları.
- Kogan, V., Lavertu, S., & Peskowitz, Z. (2016). Do school report cards produce accountability through the ballot box?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(3), 639-661. <https://doi.org/10.1002/pam.21912>
- Kozan, K. (1984). Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10(3), 447-478.
<https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/110948/Kamil%20KOZAN%20%201983-4.pdf>
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 274848). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, M. F. (2021). Okul Performansı Değerlendirme Ölçeği. *Millî Eğitim*, 50(229), 53-71.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1556875>

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Yazıcı, E. C., ve İbiçek, G. (2018). Öğretmen adaylarının mülakat uygulamasına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 305-316. <https://doi.org/10.16992/ksad.314>
- Kuan, L. (2011). *EQUIP2 lessons learned in education: Student assessment*. USAID. <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20LL%20Synthesis.pdf>
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2010). *Educational testing and measurement: A practical approach* (10th ed.). Wiley.
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki* (Tez No. 230659). [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80208-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80208-2)
- Lanza, S. T., Tan, X., & Bray, B. C. (2013). Latent class analysis with distal outcomes: A flexible model-based approach. *Structural Equation Modeling*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.742377>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (Vol. 4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Leighton, J., Seitz, P., Chu, M., & Gómez, M. (2016). Operationalizing the role of trust for student wellbeing, learning and achievement. *International Journal of Wellbeing*, 6(2), 57-79. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i2.467>
- Li, W. S., & Hui, S. K. F. (2007). Conceptions of assessment of mainland China college lecturers: A technical paper analyzing the Chinese version of CoA-III. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 16, 185–198. <https://doi.org/10.3860/taper.v16i2.262>

- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in Psychology, 10*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Looney, J. W. (2011). *Integrating formative and summative assessment*. DOI:
<https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Lopez, L. M., & Allal, L. (2007). Sociomathematical norms and the regulation of problem solving in classroom microcultures. *International Journal of Educational Research, 46*(5), 252-265. DOI:10.1016/j.ijer.2007.10.005
- Marco-Bujosa, L., Friedman, A., & Kramer, A. (2020). Learning to teach science in urban schools: context as content. *School Science and Mathematics, 121*(1), 46-57.
<https://doi.org/10.1111/ssm.12441>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods in psychology, Vol. 2: Statistical analysis* (ss. 551–611). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
- Matematiksel Sunumlar. (2017, Ağustos 18). Dörtgenler ile ilgili yapılandırılmış grid. Matematiksel Materyaller.
<https://matematikselSunumlar.wordpress.com/2017/08/18/dortgenler-ile-ilgili-yapilandirilmis-grid/>
- MB Sunu. (2022, 18 Ağustos). Hayat bilgisi öz değerlendirme formu.
<https://www.mbsunu.com/dosya/1908-hayat-bilgisi-oz-degerlendirme-formu>
- McLachlan, G., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. John Wiley ve Sons.
<https://doi.org/10.1002/0471721182>

- McMillan H., & Hearn J. (2008) *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. Educational Horizons.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815370.pdf>
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Allyn ve Bacon.
https://books.google.com.tr/books/about/Classroom_Assessment.html?id=v9FKAAAYYAAJveredir_esc=y
- McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Higher Ed.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: : Principles and practice for effective standards-based instruction*. (6. baskı). Pearson.
- McMillan, J. H., & Workman, D. (1998). High-Stakes Assessment and the Classroom: Testing Implications for the Classroom. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 17(3), 29-36. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1998.tb00635.x>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Menéndez, I. Y. C., Napa, M. A. C., Moreira, M. L. M., & Zambrano, G. G. V. (2019). The importance of formative assessment in the learning-teaching process. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 238–249.
<https://doi.org/10.29332/ijssh.v3n2.322>
- Miller, G. (2002). Word Association and Semantic Memory. *Psychological Review*, 94(2), 253-269.
https://www.researchgate.net/publication/383770247_What_we_mean_when_we_say_semantic_Toward_a_multidisciplinary_semantic_glossary
- Mogboh, V. E., & Okoye, A. C. (2019). Formative and summative assessment: Trends and practices in basic education. *Journal of Education and Practice*, 10(27), 39–45.
<http://eprints.gouni.edu.ng/id/eprint/2278>.
- Muñoz, A., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*,

- 14(1), 143-158. Erişim 6 Mayıs, 2025.
<https://www.redalyc.org/pdf/1692/169224317010.pdf>
- Mutch, C. (2012). Assessment for, of and as learning: developing a sustainable assessment culture in new zealand schools. *Policy Futures in Education*, 10(4), 374-385.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.4.374>
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998–2018). *Mplus user's guide* (8. baskı). Muthen & Muthen.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(6), 882-891.
<https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2000.tb02070.x>
- Niaoustas, G. (2024). Primary school teacher's views on the purpose and forms of student performance assessment. *International Journal of Elementary Education*, 8(1), 132-140. <https://doi.org/10.23887/ijee.v8i1.49334>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicolay, B., Krieger, F., & Greiff, S. (2023). Interdisciplinary frontiers: Computer-based process data analysis in educational measurement. In *International Encyclopedia of Education* (4. baskı, ss. 417-429). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.10051-X>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools. Erişim 6 Mayıs, 2025. https://www.researchgate.net/publication/215439441_The_Theory_Underlying_Concept_Maps_and_How_to_Construct_Them
- Novak, J. R., Herman, J. L., & Gearhart, M. (1996). Issues in portfolio assessment: The scorability of narrative collections (ÖKÖ Teknik Rapor No. 410). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1), 1-14.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.

- Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis in developmental research. *Developmental Review*, 48, 72–93.
<https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. OECD Publishing.
- Oh, H. (2023). Negative aspects of teacher burnout problem on educational organization.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.1001062>
- Öge, S. (2014). Örgüt İklimi. *Selçuk İletişim*, 1(4), 132-143.
<https://doi.org/10.18094/si.80238>.
- Özçelik, D.A. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM.
- Özdemir, M., Ertaş, B., Şahin, G., Çetin, O., ve Çelik, S. (2024). Collective teacher efficacy and turnover intentions in turkish high schools: mediating role of organizational commitment. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 386-407.
<https://doi.org/10.33400/kuje.1434945>
- Özeren, E., Arslan, A., Yener, S., ve Appolloni, A. (2020). The predictive effect of teachers' perception of school principals' motivating language on teachers' self-efficacy via a cultural context. *Sustainability*, 12(21), 8830. <https://doi.org/10.3390/su12218830>
- Özmen, H. (2005). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. L. Çepni (Ed.). *Fen ve teknoloji eğitimi*. Pegem.
- Özpınar, İ. (2021). Öz, Akran, Grup ve Öğretim Üyesi Değerlendirmesi: Öğretmen Yeterlikleri Penceresinden Bir Bakış. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 949-973. <https://doi.org/10.30703/cije.754885>
- Özsevgeç, T., ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354. İletişim 2003/18. Erişim 6 Mayıs, 2025.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256250>
- Öztekin, G. (2024). Associations between internet addiction and school engagement among turkish college students: mediating role of psychological distress. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1367462>

- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 Mayıs 2009. Erişim 6 Mayıs 2025,
https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 13(1), 4.
<https://doi.org/10.7275/0qpc-ws45>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Sage Publications.
- Pearson, L. C., & Moomaw W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. 29(1), 37-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf>
- Pekaz, Y. (2023). Eğitim kurumlarında örgütsel kültürün örgüt iklimi çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 1-XX.
<https://doi.org/10.52096/usbd.7.28.06>
- Peterson, K., & Deal, T. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 665-681. DOI:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2012). Conceptions of assessment among Iranian EFL teachers. *The Iranian EFL Journal*, 8, 9–23. Erişim 6 Mayıs, 2025.
https://www.researchgate.net/publication/262069581_Conceptions_of_Assessment_among_Iranian_EFL_Teachers
- Platz, M. (2021). Trust between teacher and student in academic education at school. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4-5), 688-697.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12560>

- Poorthuis, A., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J., Castro, B., & Aken, M. (2015). Do grades shape students' school engagement? the psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 842-854. <https://doi.org/10.1037/edu0000002>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon ve Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Ramsey, D. R. (1992). *Secondary Principals Survival Guide*. Prentice Hall.
- Remesal, A., (2007). Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and William (2005). *The Curriculum Journal*. 18(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/09585170701292133>
- Roach, A., Niebling, B., & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: implications and applications for research and practice. *Psychology in the Schools*, 45(2), 158-176. <https://doi.org/10.1002/pits.20282>
- Romero, L. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2013-0079>
- Rubin, H. J., ve Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of the concept of assessment for learning. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 30(2), 85-98. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Sah, K. K. (2021). *Teachers' perceptions on the use of summative assessment at secondary level* [Yüksek lisans tezi, Tribhuvan University]. TUCL eLibrary.
- Sam, A. H., Field, S. M., & Collares, C. F. (2018). Very-short-answer questions: reliability, discrimination and acceptability. *Medical Education*, 52(5), 447-455. <https://doi.org/10.1111/medu.13504>.

- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49–54.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.008>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
<https://doi.org/10.1177/1468794114535050>
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.15365/joce.0802092013>
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91036>
- Seyhan, Ö., Soylu, A., Ercan, M., ve Uçaktürk, İ. H. (2023). Okullarda ve öğretmenlerde akademik iyimserlik inancına yönelik kavramsal bir çerçeve. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 5968–5976. <https://doi.org/10.29228/sssj.67234>
- Seylim, E. (2022). *Öğretmenlerin okul çevresine uyum düzeyleri ve okul kültürü algılarıyla işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 737561). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
<https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Sinha, P., Wayne, G. F., & Sarker, A. (2021). Latent class analysis: Methodological considerations in cancer research. *Cancer Epidemiology, Biomarkers ve Prevention*, 30(6), 1018-1027. <https://doi.org/10.1097/CCM.00000000000004710>
- Smith, P. L. (2005). *Instructional technology: Past, present, and future*. Wadsworth Publishing.

- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
<https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Teachers College Press.
- Stiggins, R. (2007). *Introduction to student-involved classroom assessment* (5th ed.). Pearson Prentice Hall.
- 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. (2005). *Student-involved assessment for learning*. Prentice Hall.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? *Improving Schools*, 2(1), 9–16. <https://doi.org/10.18296/set.0805>
- Sun, X., & Shi, L. (2025). A qualitative study of Chinese teachers' perceptions and practices of meritocracy. *PLOS ONE*, 20(4), e0321424.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321424>
- Suna, E., Şensoy, S., ve Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1614132>
- Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 733-752. <https://doi.org/10.37217/tebd.972445>
- Sütçü, N. ve Oral, B. (2019). Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlere yönelik güven algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134.
<https://doi.org/10.17755/esosder.466793>
- Şen, S. (2023). Faktör Analizi-4. *WordPress.com*. Erişim 12 Ocak, 2025.
<https://sedatsen.com/wp-content/uploads/2023/05/fa4.pdf?utm>

- Şenel, A. S., Bağ, S., Nalbant, İ., ve Uğur, H. (2024). Öğretmen mesleki öğrenmesi üzerine örgüt kültürünün etkisinin incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 413-420. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/download/120/111/345>
- Şimşek, D. ve Günay, U. (2022). The effects of stress on adolescents' school engagement. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 36(1), 35-43. <https://doi.org/10.1111/jcap.12397>
- Şimşek, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanılması: Nitel Bir Çalışma. *Firat University Journal of Social Sciences*, 21(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715853>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tan, Ş., ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Taşdere, A., Özsevgeç, T., ve Türkmen, L. (2014). Bilimin Doğasına yönelik tamamlayıcı bir ölçme aracı: kelime ilişkilendirme testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 129-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2581356>
- Taşkaya, S. M. (2018). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (2. Baskı, ss. 169-206). Pegem Akademi
- Taşköprü, G., ve Ekti, M. (2023). A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 172–184. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1372343>
- Tatar, N., ve Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 70-88. Erişim 5 Mayıs, 2025. <https://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/89739>
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114881>

- Temizkan M (2009) Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
<https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423909472.pdf>
- Temizyürek, F. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
<https://doi.org/10.17860/efd.94443>
- Temur, Ö., Bayındır, N., ve İnan, H. (2014). Öğretmenlerin performans görevlerinin verilme gerekçelerine ilişkin algı düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 247-258.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183294>
- Timur, B., İmer Çetin, N., Timur, S., ve Aslan, O. (2020). Kelime ilişkilendirme testi ile fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 113-137.
<https://doi.org/10.17152/gefad.600942>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Toren, N. (2025). Parents-teachers' trust relationship and student self-esteem and academic achievement: a three sources multiple-step analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/20556365251319868>
- Tosun, A. ve Çelik, K. (2024). Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 1471-1490.
<https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1448700>
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0024>
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R., Mitchell, R., & Moore, D. (2013). Student academic optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R., Mitchell, R., & Moore, D. (2013). Student academic optimism: a confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Tsouloupas, C., Carson, R., & Matthews, R. (2013). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51(2), 164-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21739>
- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Turan-Oluk, N. ve Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *JRES*, 4(2), 172-199. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/393937>
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Üker, H. ve Ekşi, H. (2022). The effect of value climate and trust in the school principal on students' well-being. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 351-364. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1017914>
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), (148-169). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63225>
- Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among chinese adolescents: the mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01587>
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment Research ve Evaluation*, 2(2). Erişim 5 Mayıs, 2025. <https://openpublishing.library.umass.edu/pare/article/1292/galley/1243/view/>
- Wolf, D. P. (1991). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 53(6), 34-37. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198904_wolf.pdf

- Woods-Groves, S. & Hendrickson, J. (2012). The role of assessment in informing our decision-making processes. *Assessment for Effective Intervention*, 38(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/1534508412456200>
- Xi, C. & Li, X. (2023). Research on the relationship between collective teacher efficacy and teaching innovation as a mediator. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(2), 381-388. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i2.1476>
- Yang, C., Sharkey, J., Reed, L., & Dowdy, E. (2020). Cyberbullying victimization and student engagement among adolescents: does school climate matter?. *School Psychology*, 35(2), 158-169. <https://doi.org/10.1037/spq0000353>
- Yavuz, S. (2006). Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi. (Tez No. 182219). [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., ve Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin okullardaki akademik iyimserlik algılarının tercih ettikleri öğretim stilleri açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.4125>
- Yıldırım, Ö., ve Bilican Demir, S. (2022). Inside the black box: do teachers practice assessment as learning?. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 46-71. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132923>
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Tez No. 288410). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurtluk, M. (2003). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersi öğrenme süreci ve öğrenci tutumlarına etkisi*. (Tez No. 132829). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüner, B. and Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389-409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>

- Zendarski, N., Breau, R., Eadeh, H., Smith, Z., Molitor, S., Mulraney, M., Sciberras, E., & Thapar, A. (2020). Peer victimization and poor academic outcomes in adolescents with ADHD: What individual factors predict risk? *Journal of Attention Disorders*, 25(10), 1455–1465. <https://doi.org/10.1177/1087054720914387>
- Zhang, Z., Lee, J., Yin, H., & Yang, X. (2023). Doubly latent multilevel analysis of the relationship among collective teacher efficacy, school support, and organizational commitment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042798>
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zorkić, T., Mičić, K., & Cerović, T. (2021). Lost trust? The experiences of teachers and students during schooling disrupted by the COVID-19 pandemic. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(Special Issue). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1150>

EKLER



Değerli Eğitimci,

Sizin görüşlerinize dayalı olarak öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarının okul kültürleri tarafından nasıl şekillendirildiğini ve bunun da değerlendirme uygulamalarını nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlıyorum. Bu anket formunda A bölümünde 9; B bölümünde 27 madde yer almaktadır. C bölümünde 30 madde yer almaktadır. Anketin tamamlanması yaklaşık 15 dakika sürmektedir.

Bu çalışma bilimsel amaçlarla yapılmakta olup vereceğiniz bilgiler kesinlikle ifşa edilmeyecektir. Bu çalışmaya gönüllü katılımınız ve katkınız için teşekkür ediyorum.

Özgür ERCEK,

Dönüt Alma: Araştırmanın tamamlanmasının ardından üretilecek bilimsel yayınlardan haberdar olmak isterseniz lütfen eposta adresinizi yazınız:

.....

Etik Bilgi ve Çalışmaya Katılım Onayı

Kimliğim ve bilgilerimin gizli kalması ve araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çıkabilme ve bu doğrultuda vermiş olduğum bilgilerin, formların araştırma verilerinden ayıklanması koşuluyla bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet
☐

Hayır
☐

A		Demografik Bilgi				
1	Cinsiyet	Kadın ☐ 1	Erkek ☐ 2			
2	Toplam Mesleki Deneyim	1-5 yıl ☐ 1	6-10 yıl ☐ 2	11-15 yıl ☐ 3	16-20 yıl ☐ 4	21 yıl+ ☐ 5
3	Eğitim düzeyiniz	Ön lisans ☐ 1	Lisans ☐ 2	Yüksek Lisans ☐ 3	Doktora ☐ 4	
4	Okul Tipi	Kamu ☐ 1	Özel ☐ 2			
5	Eğitim Bölgesi	1 ☐ 1	1 ☐ 2	3 ☐ 3	4 ☐ 4	5 ☐ 5
6	Kaç Ödül Aldınız?	1 ☐ 1	2 ☐ 2	3 ☐ 3	4 ☐ 4	5+ ☐ 5
		15-20	21-25	26-30	31-35	36+

7	Ortalama Sınıf Mevcudu	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
8	Ölçme-Değerlendirmeye ilişkin aldığınız kurslar, seminerler, mesleki gelişim aktiviteleri vb.	1 ☐ ₁	2 ☐ ₂	3 ☐ ₃	4 ☐ ₄	5+ ☐ ₅
9	Ölçme-Değerlendirme dışında Katıldığınız kurslar, seminerler, mesleki gelişim aktiviteleri vb.	1 ☐ ₁	2 ☐ ₂	3 ☐ ₃	4 ☐ ₄	5+ ☐ ₅

B	B- Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları Ölçeği Görüşünüzü ifade sonundaki kutucuklardan birine işaret koyarak belirtiniz.	1- Kesinlikle katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Fikrim yok	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle katılıyorum
1	Ölçme ve değerlendirme sonuçları, okulların sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri konusunda ilgili kurum ve kuruluşlara bilgi sağlar.					
2	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılmasına yardımcı olur.					
3	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öğretilenden ne kadarını öğrendiği hakkında bilgi veren bir süreçtir.					
4	Ölçme ve değerlendirme sonuçları, öğrencilere performansları hakkında geribildirim verilmesine yardımcı olur.					
5	Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.					
6	6. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğretmenlerin sınıf içinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapmasına imkân sağlar.					
7	Ölçme ve değerlendirme, öğretmenleri inandıklarına aykırı bir biçimde öğretmeye zorlayan bir süreçtir.					
8	Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yapsalar bile sonrasında ortaya çıkan bulgulardan çok az yararlanırlar.					
9	Ölçme ve değerlendirme sonuçları, bir okulun kalitesi hakkında bilgi veren geçerli bir göstergedir.					
10	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin yaptığı çalışmaların not bazında değerlendirilmesini sağlar.					
11	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendiği hakkında bilgi veren bir süreçtir.					

	B- Öğretmenlerin Değerlendirme Anlayışları Ölçeği Görüşünüzü ifade sonundaki kutucuklardan birine işaret koyarak belirtiniz.	1- Kesinlikle katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Fikrim yok	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle katılıyorum
12	Ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecindeki gereksinimleri hakkında öğrencilere geribildirim verilmesine olanak sağlar.					
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçları, öğretim sürecinin şekillenmesine yardımcı olur.					
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçları tutarlı olmalıdır.					
15	Ölçme ve değerlendirme, öğrenciler için adil olmayan bir süreçtir.					
16	Ölçme ve değerlendirme sonuçları dosyalanır ancak bunlar ne yazık ki daha sonra tekrar kullanılmayarak dosyalarda öylece kalır.					
17	Ölçme ve değerlendirme sonuçları, okulların yaptığı çalışmaları değerlendirmede kullanılır.					
18	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin belirlenen hedef ve davranışları kazanıp kazanmadığı hakkında bilgi verir.					
19	Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine olanak sağlar.					
20	Ölçme ve değerlendirme, öğrencilere öğrenme sürecini nasıl verimli geçirmeleri konusunda yardımcı olur.					
21	Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda seçilecek yollarla öğretim yapılmasına olanak sağlar.					
22	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına itimat edilebilmelidir.					
23	Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesini engeller.					
24	Ölçme ve değerlendirmenin, öğretim süreci üzerinde etkisi yoktur.					
25	Ölçme ve değerlendirme belirsiz bir süreçtir.					
26	Ölçüm hatası nedeniyle değerlendirme sonuçları ihtiyatlı bir şekilde ele alınmalıdır.					
27	Öğretmenler tüm değerlendirmelerde hata ve kesin olmayan durumları dikkate almalıdır.					

C1	C- Akademik İyimserlik Okul Ölçeği Formu (AİÖÖF) Görüşünüzü ifade sonundaki kutucuklardan birine işaret koyarak belirtiniz.	1- Kesinlikle katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Biraz Katılmıyorum	4- Biraz Katılıyorum	5- Katılıyorum	6- Kesinlikle katılıyorum
1	Okulumdaki öğretmenler çok problemlili öğrencilerle başa çıkabilir.						
2	Burada öğretmenler öğrencileri güdüleyebileceklerinden emindirler.						
3	Burada öğretmenler derslerine çalışmayan öğrencilerden umutlarını keserler.						
4	Burada öğretmenler verimli çalışmalar ortaya koyacak becerilere sahip <u>değildirler</u> .						
5	Bu okulda öğretmenler her öğrencinin öğrenebileceğine inanırlar.						
6	Okula gelen öğrenciler öğrenmeye istekli gelirler.						
7	Ev yaşantıları öğrencileri öğrenmeye yönlendiren kolaylıklar sağlar.						
8	Burada öğrenciler öğrenmeye <u>güdülenmemektedir</u> .						
9	Öğretmenler öğrencilerin disiplin sorunlarını çözme becerilerine sahip <u>değildirler</u> .						
10	Çevredeki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.						
11	Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmediklerinden, öğrenimde güçlük yaşarlar.						
12	Çevredeki alkol ve uyuşturucu kullanımı öğrenimi zorlaştırır.						
13	Bu okulda öğretmenler öğrencilerin dürüst davrandıklarına inanırlar.						
14	Öğretmenler velilerin sözlerini tuttıklarına inanırlar.						
15	Öğrenciler birbirlerini korurlar.						
16	Bu okulda velilerin sözlerini tuttıklarına inanılır.						
17	Öğrencilerin ödevlerini yaptıklarına inanılır.						
18	Öğretmenler çalışmalarına velilerin destek olduklarına inanırlar.						
19	Öğretmenler öğrencilerinin yetenekli olduklarına inanırlar.						
20	Öğretmenler velilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünürler.						
21	Öğretmenler velilerin anlattıklarına inanırlar.						
22	Bu okuldaki öğrenciler öğretmenlerine kendilerini açmazlar.						

C2	C- Akademik İyimserlik Okul Ölçeği Formu (AİOÖF) Görüşünüzü ifade sonundaki kutucuklardan birine işaret koyarak belirtiniz.	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çok sık
23	Okulun başarı ölçütleri yüksektir.				
24	Öğrenciler başarılı olan arkadaşlarını takdir ederler.				
25	Öğrenciler yüksek notlar almak için fazladan çalışırlar.				
26	Okulda başarılı olanlar belirlenir ve takdir edilir.				
27	Öğrenciler önceki çalışmalarını geliştirmek için çaba harcarlar.				
28	Öğrenme ortamı düzenlidir.				
29	Bu okulda öğrenciler kendileri için konulan hedefe ulaşabilirler.				
30	Bu okulda öğretmenler öğrencilerin başarılı olacak yetenekte olduklarına inanırlar.				

Anketi tamamlamış bulunmaktasınız.

Teşekkür ederim.

Ek: Veri Toplama ve Anket İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-605.01-98631449
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

12/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi.
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 7.03.2024 tarihli ve E-45333631-605-00000927623 sayılı yazı ve ekleri.

İlgi (b) yazı ile; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Özgür ERCEK'in "Okul Kültürü ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algısı Arasındaki İlişki" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi/Özel İlkokul yönetici ve öğretmenlerine ölçek uygulamak istenmektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Özgür ERCEK'in "Okul Kültürü ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algısı Arasındaki İlişki" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi/Özel İlkokul yönetici ve öğretmenlerine yönelik yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mühürlü ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne vermek ve uygulamanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi Dilekçe ve Ekleri (30 Sayfa)

OLUR

Şeyma POLAT BALAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47
Valilik Ek Nolu Hizmet Binası
Telefon No : 0 (382) 213 68 40
E-Posta: arge68@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nurdan ANDAÇ
Unvan : Programcı
İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr/>
Faks: 3822136814

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden e381-56ae-3f70-a152-73bb kodu ile teyit edilebilir.

Ek: Etik Kurulu İzin Yazısı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000903449

Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Özgür ERCEK

“Okul Kültürü ile Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Algısı Arasındaki İlişki” başlıklı 2023/07-75 protokol numaralı başvuru 26.12.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden f5cb86a0-0e86-4267-9edb-b0cab7b95583 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F5CB86A0-0E86-4267-9EDB-B0CAB7B95583 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Profesör
Telefon No: 2882194



1 / 1

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Özgür ERCEK		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	✓
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	✓
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	✓
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	✓
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	✓
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	✓
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	✓
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	✓
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	✓
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	✓
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	✓
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	✓
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	✓
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	✓
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	✓
Atıf Yöntemi APA 7 ☒ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	✓
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	✓
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	✓
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	✓
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	✓
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	✓
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	✓
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	✓

İmza

Doç. Dr. Coşkun ERDAĞ