

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarlarının (Rubrik) Kullanımına İlişkin Bilgi ve Farkındalık Durumları

Levels of Knowledge and Awareness Regarding the Use of Scoring Rubrics Among Turkish Language and Literature Teacher Candidates

Canan ASLAN, Ayşegül BAYRAKTAR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Makale Geliş Tarihi: 17.09.2016

Yayına Kabul Tarihi: 23.03.2017

Özet

Tarama modelinde betimsel olan bu araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nda öğrenim gören Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretmen adaylarının (n=40) Dereceli Puanlama Anahtarlarına (DPA) ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının cevapladığı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün DPA'lar, türleri, sınırlıkları, kullanım amaçları gibi konularda eksik bilgilere sahip oldukları, kısa zamanda bir dersin konusu olarak verilmesi nedeniyle çok fazla uygulama yapmadıkları, DPA hazırlama ve kullanma konusunda yetersiz oldukları görülmüştür.

***Anahtar Kelimeler:** Derecelendirilmiş puanlama anahtarı, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları, betimsel analiz, pedagojik formasyon.*

Abstract

This qualitative study investigates levels of knowledge and awareness regarding the use of scoring rubrics among 40 Turkish language and literature teacher candidates enrolled in Ankara University's Pedagogical Training Program. Study data was collected by analyzing teacher candidates' responses to a researcher developed Information Form. Data was analyzed through descriptive analysis method. The findings concluded that a majority of these teacher candidates lacked knowledge regarding the types, shortcomings, and purposes of rubrics. The teacher candidates learned about rubrics over a short time in only one course and as a result are not sufficiently trained in preparing and applying rubrics.

***Keywords:** Rubrics, Turkish language and literature teacher candidates, descriptive analysis, pedagogical training*

1. Giriş

Derecelendirilmiş puanlama anahtarı (DPA), öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geldiğini gösteren araçlardır (Tekin, 2009). Öğrenci çalışmalarına ilişkin ölçütlerin, bu ölçütlere yönelik tanımlamaların ve başarı düzeylerinin bulunduğu puanlama araçlarıdır (Andrade, 1997). DPA'lar üç ile altı dereceli olabilmekte ve verilen göreve bağlı olarak özellikleri değişse de yazı eğitiminde genellikle düşünceler, düzenleme, sözcük seçimi, cümle yapısı ve dilbilgisine odaklanılarak hazırlanmaktadır (Tompkins, 2008). Bu anahtarlar, değerlendirme için ulaşılmaması istenen nitelikleri tanımlar ve bunların ne büyüklükte incelendiğine dayanak oluşturur. Öğrencilerin yanıtlarını ve performanslarını belirlenen ölçütlere göre puanlamada kullanılacak birer kılavuzdur, öğrencilerin performanslarının hangi yetkinlikte olduğunu belirtir. Bu anahtarlar sayesinde öğrenciler puanlama sonunda, buldukları başarı durumunu ve ulaştıkları gereken başarı (yetkinlik) düzeyini görebilirler (Bayülgen, 2011; Beyreli ve Arı, 2009; Taşkaya, 2014).

DPA Türleri, DPA Kullanmanın Olumlu Yanları ve Sınırlıkları

Öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir aracın kullanılması gerekir. Belli bir araç kullanılmadan yapılan değerlendirmeler kişisel yargılar çerçevesinde kalabilir. Türkçe dersi gibi yazılı anlatım çalışmalarının çok olduğu derslerde öğrenci çalışmalarına verilecek ayrıntılı geri bildirimler öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Dil derslerinde kullanılacak DPA'ların bazıları genel ve her yazı ödevine uygun olabilirken diğerleri göreve özel olabilmektedir (Tompkins, 2008). DPA'lar aynı zamanda bütüncül ve çözümleyici (analitik) olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Gültekin, 2014).

Bütüncül puanlamada öğrenci performanslarının sahip olduğu nitelikler 3-6 kategori arasında güçlüden zayıfa doğru sıralanır ve tanımlanır; öğrencinin performansı bir bütün olarak değerlendirilir. Bütüncül puanlama yapılırken öğrenci çalışmalarının niteliği DPA'da belirtilen özelliklere bağlı olarak yapılır. Diğer bir deyişle, öğrencinin performansının genel niteliğine ilişkin ve metnin farklı düzeyleri yüzeysel olarak tanımlanarak metnin tümüne tek bir puan atanır (Gültekin, 2014; Weigle, 2002). Bütüncül DPA ile puanlama yapılması çözümleyici DPA'larla puanlama yapılmasına göre daha az zaman alır.

Bütüncül puanlamanın en büyük sınırlılığı, metnin bazı özelliklerinin etkisinde kalıp zayıf yönlerinin göz ardı edilebilmesidir. Örneğin bir metinde kullanılan el yazısının düzgünlüğü ve sayfa düzeni okuyucuda olumlu bir etki yaratabilir ve metin içindeki akış, sözcük seçimi ve içerikte eksikler olmasına karşın değerlendirme yaparken metne yüksek bir puan verilmesine neden olabilir. Diğer bir deyişle öğrenci çalışmalarında bulunan üst düzey sorunlar göz ardı edilebilir. Örneğin, Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014), 226 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin bü-

yük ölçüde biçimsel sorunları; başka bir deyişle, düşük düzeydeki sorunları dile getirdiğini ve yazı öğretiminde içerik boyutunun göz ardı edildiği sonucuna varmışlardır.

Çözümleyici DPA'lar, öğrenci performansında düzeyleri ve farklı özellikleri birbirinden ayırmada en uygun puanlama yönergeleridir. Bu tür ayrıntılı DPA'lar iyi bir performans nitelikleri hakkında hem değerlendirme yaparken öğretmene ışık tutması hem de öğrencilerin çalışmalarında hangi ölçütleri göz önünde bulundurmalarına ilişkin ipuçları vermesi bakımından çok yararlıdır. Örneğin, yazılı bir metnin değerlendirilmesinde farklı ölçütler (dil ve anlatım, düzenleme, sayfa düzeni, el yazısı vb.) ve düzeyleri tanımlanır. Her bir ölçüte ayrı puan verilir ve dolayısıyla değerlendirme daha çok zaman alır (Beyreli ve Arı, 2009; Gültekin, 2014). Ancak bir kompozisyonda örneğin öğrenci sayfa düzeninden tam puan yani 6 alırken sözcük seçiminden 4, cümle akıcılığında 3 alabilir. Özetle, çözümleyici DPA'lar, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde daha etkilidir, denebilir.

DPA Kullanmanın Öğrenci ve Öğretmen Açısından Önemi

DPA'ları kullanan öğrenciler; kendi kendilerini değerlendirebilir, bireysel olarak birçok öğrenmeyi gerçekleştirebilir ve yaşam boyu öğrenme konusunda sorumluluk alabilirler. DPA'ların kullanımı öğrencileri üstbilişsel becerilerin öz değerlendirilmesi konusunda yüreklendirir (Andrade, Du, ve Mycek, 2010; Goodrich, 2000; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014; Mertler, 2001; Moscal ve Leydens, 2000). Daha da önemli öğrencilerin öğrenme görevlerinin en önemli ögesine odaklanmalarını sağlar. DPA'lar durum belirleme öncesinde öğrencilere görevde kendilerinden ne/neler beklendiğini ve görevlerin nasıl yapılacağını açıkça gösterir (Beyreli ve Arı, 2009). Öğrenci çalışmalarının olabildiğince yanlılıktan uzak değerlendirilmesini, öğrenciye açıklayıcı ve doğru bir geribildirim verilmesini sağlar. Ayrıca öğrencilere verilen notların daha anlamlı ve anlaşılır olmasına da katkıda bulunurlar. Bir öğrenci öğrenmesi gerekenleri eksik öğrenmişse, bu öğrenmelerine ilişkin becerilerini çalışmalarında sergilemektedir. DPA'lar sayesinde öğrenciler hem kendi hem de sınıf arkadaşlarının çalışmalarındaki sorunları ve eksikleri görebilir. Başarılı çalışmalara ilişkin ölçütleri bilen öğrencilerin görevlerini tamamlarken bu ölçütlere dikkat ettiği ve başarılarının da arttığı gözlenmiştir (Culham, 2003). Altıncı sınıfa devam eden 115 öğrencinin *a) dönüt verme ve düzeltme, b) sadece dönüt verme ve c) sadece puan verme* olarak üç gruba ayrıldığı çalışmada öğrencilerin oluşturdukları metinler "*6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği*" ile değerlendirilmiş; sonuçta, yazma başarısının B ve C gruplarına göre A grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır (Yıldız, 2016). Taşkaya (2014), 80 üniversite öğrencisinin Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin 10 dakikalık sunumlarını 11 kategoriden oluşan bir DPA ile değerlendirmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler geri dönüt almaktan memnun olduklarını dile getirmiş; sunu öncesi kendilerine bir DPA verilmesinin yararını dile getirmişlerdir. Ancak öğrencilerin DPA'ları kullanma yoluyla performanslarını geliştirebilmesi için, öğretmenlerin hedeflenen konuya ya da davranışa ilişkin başarılı olma ölçütlerini ve göreve yönelik DPA'ların nasıl hazırlanması gerektiğini bilmesi

gerekir (Arter, 2000).

DPA'lar sayesinde öğretmenler, öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirirken daha standart ve nesnel bir değerlendirme yapıp (Tompkins, 2008), öğrencilerin gösterdikleri ilerleme ve iyileştirilmesi gereken konularda bilgi sahibi olabilirler. Beyreli ve Arı (2009)'nın çalışmasında altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin oluşturduğu öyküleyici metinlerden tesadüfi olarak seçilen 200 öykü altı değerlendirmeci tarafından çözümleyici puanlama yönergesi (DPA) kullanarak puanlanmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre değerlendirmeciler arası uyumun yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaöğretimde 11. sınıfa devam eden 200 öğrencinin fizik dersinde kendilerine sorulan açık-uçlu sorulara verdiği yanıtlar üç öğretim üyesi tarafından SOLO Taksonomiye dayalı olarak hazırlanan DPA ve geleneksel puanlama anahtarlarına göre puanlanmıştır. Araştırma bulgularına göre SOLO Taksonomiye dayalı hazırlanan puanlama anahtarı ile farklı bireylerin puanlamaları arasındaki farklılıklar azalmakta, puanlama daha nesnel olabilmekte ve zamandan tasarruf yapılabilmektedir (Çetin, Boran ve Yazıcı, 2014).

Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında DPA Kullanmanın Önemi ve Gerekliliği

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında öğretimin doğası gereği özellikle yazılı değerlendirmelerde ve ödevlerde çeşitli türde metinler ve bu metinleri anlamaya dönük açık uçlu sorular sorulmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme soruları vb. gibi klasik ölçme yöntemlerinin yanında performans, proje, portfolyo, drama, kavram haritaları ve DPA'lara da gereksinim duyulmaktadır (Göçer, 2014); çünkü bu tür derslerde ödevlerin, kompozisyonların ve açık uçlu sorulara verilen yanıtların güvenilir ve tutarlı bir şekilde puanlanması önemli ve gereklidir (Çetin, Boran ve Yazıcı, 2014; Tompkins, 2008). DPA'lar aracılığıyla öğrencilerin yazılı anlatımda dilin kullanımını ve yaratıcılıklarının belirlenmesi de olanaklı olabilmektedir (Bayülgen, 2011).

Önemli bir öğretmen yeterliği de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki becerileridir. Öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeyleri ve uygulamaları titizlikle araştırılması gereken bir konudur; ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Tuncer ve Yılmaz (2012)'ın yaptığı araştırmada farklı yaş, kıdem ve bransa sahip olan toplamda 286 öğretmenin rubrik, öz-değerlendirme, proje, performans ödevi, yapılandırılmış grid, akran değerlendirmesi gibi yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri bir yana geleneksel değerlendirme tekniklerini bile yeterince kullanmadığı gözlenmiştir. Yazıcı ve Sözbilir (2014), 6-8. sınıflarda görev yapan toplamda 474 branş öğretmenin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma konusundaki yetkinliklerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme testi gibi geleneksel yöntemleri daha sık kullandıklarını bulgulamıştır. Çiftçi, Sünbül ve Köksal (2013)'ın çalışmasında 25 eğitim müfettişinin gözünden sı-

nıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programına ilişkin yaklaşım ve uygulamaları incelenmiştir. Bu uygulamalar içinde yeni programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılma durumları da göz önünde bulundurulmuş; sınıf öğretmenlerinin mevcut programa uygun ölçme değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanamadıkları görülmüştür.

DPA'lar kullanılmadan yapılan ödevlerin/görevlerin ve yanıtlanan açık uçlu soruların değerlendirilmesinin büyük oranda eksik, tutarsız ve öznel olacağı, değerlendirmede bir dizgeselliğin olmayacağı açıktır. Bu soruların nesnel ve adil değerlendirilebilmesi için Türk Dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının bu anahtarların ne olduğunu, türlerini, her bir anahtar türünün nasıl hazırlanacağını ve bunlardan etkili biçimde nasıl yararlanmaları gerektiğini bilmeleri önemli ve gereklidir. Yapılan araştırmalar sonucunda Türk Dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının DPA'lar konusundaki bilgilerini ve farkındalık durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa Türk Dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının bu konudaki durumlarının bilinmesi önemli ve gereklidir. Belirtilen eksiklikten yola çıkılarak bu çalışmada Türk Dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının DPA'lar konusundaki bilgi ve farkındalık durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nda öğrenim gören Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğretmen adaylarının DPA'lara ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları DPA'ları tanımlayabilmekte midir?
2. Adaylar, DPA'larla nasıl ölçüm yapılacağını ve neyin ölçümünün yapılacağını bilmekte midir?
3. Adaylar, DPA'ların kullanım amaçlarını ve kimler tarafından kullanılabileceğini bilmekte midir?
4. Adaylar, formasyon eğitiminde aldıkları DPA'larla ilgili ders sonunda bu konuda yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünmüşler midir?
5. Adaylar, daha önce DPA görmüşler midir? DPA türlerini ve DPA'ların sınırlıklarını bilmekte midir?
6. Adaylar, DPA hazırlamayı bilmekte midir?
7. Adaylar, öğrencilik yıllarında DPA'lar eşliğinde ödev hazırlamışlar mıdır ya da herhangi bir çalışmalarını bu anahtarlara göre değerlendirilmiş midir?
8. Adaylar, dil ve edebiyat öğretimi açısından DPA'ları kullanmanın önemli ve gerekli olduğunu düşünmekte midir?
9. Adayların DPA'larla ilgili belirtmek istedikleri başka düşünceleri var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nitel çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). Diğer bir deyişle, nitel betimsel araştırma yaklaşımı, araştırma katılımcıları ve ortamına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapmayı gerektirir (Creswell, 2005). Bu çalışmada, toplanan verilere bağlı olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının DPA'lara yönelik bilgi ve farkındalık durumlarını var olduğu biçimiyle ortaya çıkarmak amacıyla bu yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde 53 öğretmen adayı öğrenim görmüştür; ancak bu araştırma doğrultusunda hazırlanan soruları 40 aday yanıtlamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın çalışma grubunu anılan bölümde öğrenim gören 40 Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Görüşlerini bildiren öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, mezun oldukları fakültelere, kayıtlı oldukları enstitülere, lisansüstü derecelerine ve mezun oldukları lisans programlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		
Cinsiyet	Erkek	7
	Kadın	32
	Belirtmeyen	1
Toplam		40
Yaş	20-25	25
	26-31	7
	32-37	6
	38 ve üstü	1
	Belirtmeyen	1
Toplam		40

Değişkenler		
Mezun Olunan ya da Halen Öğrenime Devam edilen Üniversite	AÜ Dil ve Tarih-Coğ.Fakültesi	32
	Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak.	4
	Afyon Kocatepe Üniv	1
	Pristhine Üniversitesi	1
	Belirtmeyen	2
DPA'larla İlgili Ders Alma Durumu	Alan	1
	Almayan	39
Toplam		40
Mezun Oldukları Lisans Programı	Türk Dili ve Edebiyatı	37
	Çağdaş Türk Lehçeleri	2
	Belirtmeyen	1
Toplam		40

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının 32'si kadın katılımcılardan (%80) oluşmakta; 25'i (%62.5) 20-25 yaşları arasında bulunmaktadır. Adayların 32'si (%80) Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nden mezun olmuş ya da halen bu fakültede öğrenim görmektedir. Adayların biri dışında tamamı DPA'larla ilgili bir ders almamıştır. Yine adayların 37'si ise (%92.5) Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim görmüş ya da halen görmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularında, yedi uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda değişiklikler yapılmış; araca son biçimi verildikten sonra adaylara uygulanmıştır. Veriler, bu formda yer alan sorulardan, bir nitel araştırma yöntemi olan "doküman incelemesi" yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Çözümlemesi (Analizi)

Doküman incelemesiyle elde edilen veriler, betimsel olarak çözümlenmiştir. Betimsel çözümleme, nitel araştırma sürecinde elde edilen verilerin, daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi yoluyla gerçekleştirilir. Dört aşamadan oluşan betimsel çözümlemenin temel amacı, var olan durumu doğrudan aktarmak ve tanımlamak, elde edilen ham verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Çözümlemenin ilk aşamasında araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri çözümlemesi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi alt kategoriler altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. İkinci aşamada, elde edilen veriler okunur ve düzenlenir; izleksel çerçeveye uygun olarak işlenir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçi-

lır. Ardından, bulgular tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. En son aşamada ise, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir, anlamlandırılır ve yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada veri kaybının olmaması ve verilerin doğru düzenlenebilmesi için öncelikle ilk olarak kavramsal çerçeve ışığında oluşturulan araştırma sorularından hareketle veri çözümlemesi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra adaylarca yanıtlanan sorular alt kategoriler bakımından dikkatlice okunmuş ve izleksel çerçeveye uygun biçimde işlenmiş ve düzenlenmiştir. Yanıtlardan alınan doğrudan alıntılarının belirlenen alt kategorilere uygun olup olmadığı iki araştırmacı tarafından da yeniden denetlenmiştir. Her bir kâğıda bir numara verilmiş, alıntılarının kime ait oldukları K (Katılımcı) harfinin yanına konarak (Örneğin, üç numaralı katılımcı anlamına gelen “K3” biçiminde) verilmiştir. Son aşamada ise, tanımlanan bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, alıntılanan cümleler arasında bağlantılar kurulmuş ve bulguların yazımı aşamasına geçilmiştir. Güvenirliğin yüksek olması için veriler, her iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiştir. Kimi adaylar her bir kategoriye ilişkin birden fazla görüş bildirmiştir. Bu yüzden bazen görüş sayısı aday sayısından fazla çıkmıştır. Katılımcıların görüşlerinin sunumunda sıklık (frekans) ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yazılı formda bulunan sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçlarını oluşturan soruların sırasına göre sunulmuştur.

1. Adaylar, DPA'ları tanımlayabiliyorlar mı?

Bu soruya 21 aday kabul edilebilir yanıt verirken, sekiz aday sorunun yanıtını bilmediğini yazmış, sekiz adaysa bu soruyu boş bırakmıştır. Adaylardan üçünün yanıtı ise, anlamız olarak kodlanmıştır. Kabul edilebilir yanıt veren adaylardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- *Ölçüm yapılacak öznenin niteliğinin, bilgisinin ya da becerisinin gerçekleştirdiği performansa göre belli ölçütler bağlamında puanlanmasını sağlayan ölçüm anahtarlarıdır. (K10)*
- *Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yetkine doğru belirleyen puanlama anahtarıdır. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. (K14)*

2. Adaylar, DPA'larla nasıl ölçüm yapılacağını ve neyin ölçümünün yapılacağını biliyorlar mı?

DPA'larla nasıl ölçüm yapılabileceğine ilişkin yalnızca 15 aday kabul edilebilir bir görüş belirtmiştir. Soruyu 15 aday boş bırakmış, yedi aday yanıtlamamış ve üç aday ise anlamsız yanıtlamıştır. Kabul edilebilir yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- *Bir tablo hazırlanır, kriterler ve puan karşılıkları belirlenir.* (K2)
- *Farklı alanlarda derecelendirerek puanlama yapılır.* (K36)
- *DPA'lar vasıtasıyla adaletli bir ölçüm* (K37), *objektif bir puanlama yapılır.* (K24)

DPA'larla puanlamanın nasıl yapıldığına ilişkin kabul edilebilir yanıtlar en çoktan en aza doğru; derecelendirilmiş ölçütlere göre (f:12), nesnel olma durumuna göre (f:2), öğretmenin ölçütüne göre (f:1) biçiminde sıralanmıştır. DPA'larla neyin ölçümünün yapılabileceğine ilişkin olarak 21 katılımcı bu soruya yanıt vermemiş, 19 aday kabul edilebilir yanıt vermiştir. Kabul edilebilir yanıt veren adaylar ise, DPA'larla; öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin belirlendiğini (f:7), performans görevlerinin değerlendirildiğini (f:7), hedeflenen kazanımlara ulaşma derecesinin belirlendiğini (f:3), sınav kâğıtlarının (f:3), sözlü sunuların (f:1) ve ödevlerin değerlendirildiğini (f:1) belirtmiştir.

3. Adaylar, DPA'ların kullanım amaçlarının neler olduğunu ve kimler tarafından kullanılabileceğini biliyorlar mı?

Bu soruya 22 aday kabul edilebilir yanıt verirken, 18 aday yanıt verememiştir. Kabul edilebilir yanıt veren adaylar DPA'nın kullanım amaçlarına yönelik olarak; öğrenci performansını ölçmek (f:13), öğrenciye dönüt vermek (f:9), öz değerlendirmeye fırsat vermek (f:3), daha ayrıntılı ölçüm yapmak (f:2), adil puanlama yapmak (f:1) ve güdülemek (f:1) yanıtlarını vermişlerdir.

Adayların DPA'ların kimler tarafından kullanılabileceği sorusuna 19 aday yanıt verememiş, 21 aday kabul edilebilir yanıt vermiştir. Kabul edilen yanıtlar, en çoktan en aza doğru öğretmen (f:16), alanında yetkin kişiler (f:5), öğrenci (f:1), araştırmacı (f:1) ve herkes (f:1) biçiminde sıralanmıştır.

4. Adaylar, formasyon eğitiminde aldıkları DPA'larla ilgili ders sonunda bu konuda yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünmekte midir?

Formasyon eğitimi sürecinde DPA'larla ilgili aldıkları dersin yeterli olduğunu düşünen aday sayısı 10'dur. 24 aday bu eğitimin yetersiz olduğunu düşünürken altı adaysa kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Dersin yeterli olduğu yönünde görüş bildiren adaylar, "sınavdaki performanslarını" (f:5) ve "derste yaptıkları uygulamaları" (f:5) yeterlik göstergeleri olarak belirtmişlerdir.

5. Adaylar daha önce DPA görmüşler midir? DPA türlerini ve DPA'ların sınırlıklarını bilmekte midir?

Adayların daha önce herhangi bir DPA görüp görmedikleri sorusuna adaylardan

20'si yanıt vermezken, 13'ü görmediğini, 7'si ise gördüğünü belirtmiştir. DPA türlerine yönelik olarak dört aday analitik DPA'yı, üç adaysa bütüncül DPA'yı yazabilmiştir. Yalnızca dört adaysa her ikisini birden yazabilmiştir. Soruyu yirmi altı öğrenci boş bırakırken 20 öğrenci "Bilmiyorum" biçiminde yanıtlamıştır. Üç adayın yanıtı ise anlamsız olarak kodlanmıştır. DPA'ların sınırlılıklarına dönük soruya ise 27 aday bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiştir. Sekiz adayın yanıtları anlamsız olarak kodlanırken beş aday DPA'nın sınırlılıkları konusunda hazırlamasının zor olduğunu (f:2) ve uzun zaman aldığını (f:4) belirtmiştir.

6. Adaylar, DPA hazırlamayı bilmekte midir?

Bu soruyu 22 aday "DPA hazırlamayı bilmiyorum" biçiminde yanıtlarken 14 aday DPA hazırlamayı bildiğini ve bu konuda deneyim sahibi olduğunu belirtmiştir. Dört aday ise, bu soruyu boş bırakmıştır. DPA hazırlamayı bildiğini, bu konuda deneyimi olduğunu belirten adayların 10'u daha önce yalnızca final sınavlarındaki bir soruyu yanıtlamak amacıyla DPA hazırladığını belirtirken diğer dört aday farklı konularda DPA'lar hazırladıklarını yazmıştır. DPA'yı bir sınav sorusu olarak hazırladığını yazan adaylardan biri aşağıdaki yanıtı vermiştir:

- *Sınavda hocamız hazırlamamızı istemişti. Konu ise sunum yapan öğrenciyi değerlendirmedeki aşamalardı. (K18)*

7. Adaylar, öğrencilik yıllarında DPA'lar eşliğinde ödev hazırlamışlar mıdır ya da herhangi bir çalışmalarını bu anahtarlar göre değerlendirilmiş midir?

Bu soruyu dört aday boş bırakmış, iki aday ise anlamsız yanıtlamıştır. Adayların altısı DPA eşliğinde ödev hazırladığını ya da ödevlerinin DPA'ya göre değerlendirildiğini belirtirken, 28'i DPA eşliğinde ödev hazırlamadığını ve herhangi bir çalışmasının DPA'ya göre değerlendirilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin yanıtlarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

- *Hayır. Öğrencilik hayatım boyunca üniversiteye kadar DPA'ya göre ödev hazırlamadım. Klasik yöntemler daha ağır basmaktaydı. (K11)*
- *Hayır, hazırlamadım. Böyle değerlendiren hocam olduysa da bize öyle bir bilgi verilmedi. (K37)*

8. Adaylar, dil ve edebiyat öğretimi açısından DPA'ları kullanmanın önemli ve gerekli olduğunu düşünmekte midir?

Katılımcılardan 22'si DPA'ların dil ve edebiyat öğretimi açısından önemli ve gerekli olduğunu düşünürken, beş aday tam tersi yönde yanıt vermiştir. Yedi aday bu konuda bilgisi olmadığını belirtmiş, beş aday soruyu yanıtlamamış, bir adaysa anlamsız yanıt vermiştir. DPA kullanmanın önemli olduğunu düşünen adaylardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- *Önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin kendi eksikliklerini görmesi ve eksikleri doğrultusunda kendisini geliştirmesi açısından çok önemli. (K29)*

- *Evet gerekli olduğunu düşünüyorum, çünkü öğrencilerin hangi alanlarda ne ölçüde yeterli olduğunu ya da olmadığını görmek adına kullanırım. Bu konuda bilgili olmanın gerekliliğini savunuyorum. (K33)*

DPA kullanmanın önemli ve gerekli olduğunu düşünen adaylar; öğrenciye ve öğretmene dönüt vermesi (f:7), nesnel olması (f:4), adil olması (f:3), öz değerlendirmeye (f:2), hızlı değerlendirmeye (f:2), gelişime olanak sağlaması (f:1), güvenilir olması (f:1), çok ölçütlü olması (f:1), ayrıntılı değerlendirmeye fırsat vermesi (f:1) gerekçelerini belirtmişlerdir.

9. Adayların DPA'lara İlişkin belirtmek istedikleri başka düşünceleri

Araştırmanın bu sorusu için 10 aday görüş belirtirken 28 aday herhangi bir görüş belirtmemiştir. Görüş belirten adaylarsa, DPA kullanımının yaygınlaştırılması gerektiği (K2, K11, K12), DPA kullanımının meslek yaşamında kullanılması gerektiği (K20, K36) ve öğretmenlere öğretilmesi (K18, K27, K33) ve okullardaki değerlendirmenin DPA'lara göre yapılması gerektiği (K37, K40) konularına vurgu yapmıştır.

4. Tartışma

Türk Dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının DPA'lara ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın ilk bulgusu adayların neredeyse yarısının (%47,5) DPA'yı tanımlayamamasıdır. Ayrıca adayların yarısından fazlasının (%62,5) DPA'larla nasıl ölçüm yapılacağını bilmediği görülmüştür. Kabul edilebilir yanıtlara bakıldığında ise, her adayın aslında DPA'nın bir tek özelliğine vurgu yaptığı (farklı ölçütler, adil ölçüm, nesnel puanlama vb.), aslında çok tatmin edici yanıtlar vermedikleri söylenebilir. Adayların neredeyse yarısı (%47,5) DPA'larla neyin ölçüldüğüne dönük doğru yanıtlar verirken yine yarısından fazlası (%52,5) bu soruya kabul edilebilir bir yanıt verememiştir. Bu çalışmanın bir başka sonucu, adayların neredeyse yine yarısının (%45) DPA'ların kullanım amaçlarının neler olduğuna ilişkin bir yanıt verememesidir. Kabul edilebilir yanıtlara bakıldığında ise, aslında adayların bu konudaki bilgilerinin sınırlı olduğu, her bir adayın DPA'ların neredeyse birer kullanım amacına değindiği görülmüştür. Adayların yine neredeyse yarısının DPA'ların kimler tarafından kullanıldığını bilmediği, diğer adaylarsa yine birer seçenek üzerinde durdukları görülmüştür. Adayların bu soruya yanıt olarak yazdıkları "alanında yetkin kişiler" ve "herkes" ifadelerinde ise ne anlatıldığı tam olarak anlaşılammaktadır.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu, adayların dörtte birinin formasyon eğitiminde aldıkları ders sonunda kendini yeterli bulduğunu belirtmesidir. Yeterli olduklarını düşünen adaylar, bir sınav sorusuna verdikleri yanıtları ve derste yaptıkları uygulamaları yeterlik göstergeleri olarak belirtmişlerdir. DPA'ların dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında doğru, yerinde ve işlevsel kullanılabilmesi için yalnızca kuramsal bilgilerin verilmesi yetmez; bunun yanı sıra bol bol uygulama çalışmalarının da yapılması gerekir. Başka bir söyleyişle, adayların konuyu pekiştirebilmeleri ve mesleki yaşama-

rında etkili biçimde kullanabilmeleri için yalnızca bir sınav sorusunun yanıtlanması ve derste birkaç uygulamanın yapılması yeterli değildir. Aslında tüm sonuçların bu şekilde çıkmasının en önemli nedeni, neredeyse adayların tamamının DPA'larla ilgili bir dersi ilk olarak formasyon eğitimi sürecinde, üstelik bir dersin yalnızca bir konusu olarak almaları sonucuna bağlanabilir. Daha önce bu konuda ders almayan adaylar, sadece bir derste aldıkları bilgilerle kendilerini doğal olarak yeterli bulmamaktadır; çünkü amaca uygun bir anahtarın nasıl kullanılması ve hazırlanması gerektiği kısa zamanda anlatılacak ve öğrenilecek bir konu değildir. Zaten kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz bulan adaylar da sorunu ders süresinin kısa olmasına bağlamışlar; sıkıştırılmış bir zaman diliminde derste yapılan birkaç uygulama çalışmasının konuyu anlamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın önemli bir sonucu da adayların büyük bir bölümünün (%82,5) daha önce DPA görmediğini belirtmesidir. DPA türlerine yönelik bilgilerini ortaya çıkarmaya dönük soruya ise yalnızca dört aday tam ve doğru yanıt verebilmiş; adayların büyük bir bölümü DPA türlerini ad bilgisi olarak bile yazamamıştır. Örneğin, göreve özel DPA'lerden söz eden aday olmamıştır. Oysa, DPA'ların çeşitli türleri bulunmaktadır ve öğretmenin yeri geldiğinde görevin niteliğine uygun olarak kullanabilmesi için bunların tümünü bilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde yalnızca bir tür DPA'yı bilmek dil ve edebiyat öğretiminin amaçlarına ulaşmada son derece yetersiz kalır. Anlamsız olarak kodlanan yanıtlara bakıldığında kimi adayların sormaca (anket) ile DPA'yı birbirine karıştırdıkları görülmektedir. Katılımcıların DPA'ların sınırlılıklarına dönük görüşlerine bakıldığında da yine adayların büyük çoğunluğunun görüş bildiremediği görülmüştür. Yalnızca iki aday bu araçların hazırlanmasının zor olduğunu, dört adaysa uzun zaman aldığını belirtmiştir. Bu sonuç da yine çok az sayıda adayın bu süreçten etkili ve verimli biçimde yararlandığını göstermektedir. Oysa yine DPA'ların doğru ve yerinde kullanılabilmesi için adayların bu anahtarların olumlu yanlarını olduğu gibi sınırlılıklarını da bilmesi önemli ve gereklidir.

Adayların yarısından fazlası (%55), DPA hazırlamayı bilmediğini belirtmiştir. Formasyon eğitiminden önce bu konuda hiçbir ders almayan ve formasyon eğitiminde de yalnızca bir dersin konusu olarak ders alan adaylar, yeterli kuramsal bilgiler verilmiş olmakla birlikte çok fazla uygulama yapamadıklarından; başka bir söyleyişle deneyim yokluğu nedeniyle DPA hazırlama konusunda kendilerini elbette yeterli hissedemezler. DPA hazırlayabileceğini belirten adayların ise yalnızca bir sınav sorusunu yanıtlama çabasıyla DPA'lar hazırlayabilmeleri pek olanaklı görünmemektedir. DPA hazırlayabilmek, yine kuramsal bilgilerin verilmesiyle birlikte dil ve edebiyat derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan birçok DPA türünün ayrıntılı biçimde incelenmesiyle ve yine öğretmen eşliğinde öğrencilerle birlikte farklı DPA türlerinin hazırlanmasıyla olanaklı olabilir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, öğrencilik yıllarında DPA'lar eşliğinde ödev hazırlamadıklarını ve herhangi bir çalışmalarının bu anahtarlara göre değerlendirilip değerlendirilmediğini ise bilmediklerini belirtmişlerdir. Eğitim sistemimizin bütün

kademelerinde DPA'ların eğitimcilerce bilinmediği ve kullanılmadığı; değerlendirilmede geleneksel yaklaşımların daha çok benimsendiği bilinen bir gerçektir (Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2003; Göçer, 2015; Tuncer ve Yılmaz, 2012; Yazıcı ve Sözbilir, 2014). Oysa geleneksel yöntemler sürece değil, sonuca odaklı dönütler vermekte; öğrencinin sınav becerisini, neyi ne kadar bildiğini ve sınavdan elde edilen sıralamasını göstermekle yetinmektedir. Dolayısıyla öğrencinin; eksiklerini görebilmesini, kendisini geliştirmesine, bir ürünü nitelikli olarak ortaya koymasına, yeterliklerini sergilemesine katkı sağlayamamaktadır. DPA'lar öğrencinin hangi davranışları göstermesi durumunda hangi performans düzeyinde yer alacağını gösteren, ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesini sağlayan, ayrıntılı geri bildirim sunan ve puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirgeyen araçlardır. Callison (2000)'a göre DPA'lar, öğrenci performansının kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek düzeyi arasında belirlenen ölçütler dizisidir. Öğretmen, hazırladığı ya da kullandığı DPA'ları öğrencilere verdiğinde beklentilerini ve istediği ölçütleri, kabul edilebilir ve kabul edilemez durumları açık bir set biçiminde onlara sunmuş olmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında bu şekilde değerlendirilen öğrenciler, kendisinden beklenenleri bildiğinden çalışmasını bu ölçütlere göre hazırlayacak; böylece daha nitelikli çalışma yapacaktır. Bu araçları her derste ve kademedeki kullanan öğrenciler ise, bir süre sonra bir DPA kullanmasa bile nitelikli bir çalışmanın barındıracağı ölçütleri bildiğinden (Hillocks, 1986) yine daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkarabilirler.

Çok az aday DPA eşliğinde ödev hazırladığını ya da herhangi bir çalışmasının DPA'ya göre değerlendirildiğini belirtmiştir. Eğitim dizgesi içinde çalışan kimi öğretmenlerin DPA'larla ilgili bir ders almamasına karşın ödevleri ya da sunumları DPA eşliğinde değerlendirmesi, öğretmenin bireysel olarak kendisini geliştirmesi/yetiştirilmesi sonucuna bağlanarak açıklanabilir. Adayların büyük bir bölümü, formasyon eğitimi sürecinde aldıkları ders sonrasında kendilerini yeterli görmediğini belirtmiştir. Buna karşın adayların yarısından fazlası; adil, nesnel, güvenilir, ayrıntılı ve hızlı değerlendirmeye, özdeğerlendirmeye olanak tanınması, verilen dönütler yoluyla öğrencilerin başarılı ve zayıf yanlarını göstermesi gibi gerekçelerle dil ve edebiyat öğretimi açısından DPA kullanımının önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir. Alanyazında DPA'ların adil, nesnel, güvenilir bir ölçme sağladığını belirleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Parlak ve Doğan (2014)'ın puanlama anahtarı ve DPA kullanılarak elde edilen puanların uyum düzeylerinin araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin 1. dönem notlarıyla, her iki ölçme aracı ile verilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmış ve DPA ile verilen puanların korelasyonunun daha yüksek çıktığı görülmüştür. Erman Aslanoğlu ve Kutlu (2003)'ün DPA kullanılarak öğrencilerin sunu yapma davranışlarını değerlendirmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin sunulara verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu belirlenmiş; puanların tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Adayların yarısından fazlasının DPA'ların dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında

kullanılması gerektiğini belirtmesi, formasyon eğitimi sürecinde zaman sorunu nedeniyle çok verimli ve yeterli bir eğitimden geçmeseler de adayların DPA'ların dil ve edebiyat öğretimi ortamları açısından önemli ve gerekli olduğunu anladıkları biçiminde değerlendirilebilir. Adayların neredeyse yarısının (f:18) DPA'ların bu ortamlar açısından ne denli önemli ve gerekli olduğunu bile kavrayamadığı söylenebilir. Bu adaylardan bazıları, görüş olarak *dil ve edebiyat hissetmenin/yaşamının ölçme değerlendirme sürecinde yeterli olacağını, dil kullanımının DPA'larla anlaşılamayacağını, sanatta DPA kullanmanın doğru olmadığını* belirtmiştir. Aslında yanıtlar incelendiğinde işin doğasının kavranamadığı, adayların bu konuda büyük bilgi eksiklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, kimi adayların yeni bilgileri öğrenme konusunda güdülenme düzeylerinin düşük olduğu ya da yeniliklere kapalı olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Formasyon grubundaki öğretmen adayları, sertifikayı aldıktan sonra öğretmenliğe başvuru hakkı kazanmaktadır. Kimi adayların öğretmenliğe dönük bilgilenme çabalarına girmektense düşük notlarla da olsa bir an önce sertifika alma ve mesleğe atılma çabasında oldukları gözlenmektedir.

Adayların dörtte üçü DPA'larla ilgili kendilerine sorulan sorular dışında başka bir görüş belirtmemiştir. Yanıt verenlerse bu araçların öğretmen adaylarına öğretilmesinin önemli ve yararlı olduğunu, etkili bir öğretim açısından eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması ve yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişler, aslında yalnızca bildiklerini ve diğer sorulara verdikleri yanıtları yinelemişlerdir. Başka bir deyişle, adayların yanıtları yeni bir düşünce, görüş ya da öneri içermemektedir. Adayların yine büyük çoğunluğunun bu konuda başka herhangi bir fikir ya da görüş belirtmemesi, yanıt verenlerinse yeni bir görüş ve öneride bulunamayışı sonucu da yine adayların ilgisizliğine ve konuya ilişkin bilgi eksikliğine bağlanabilir.

Araştırma amaçları doğrultusunda sorulan tüm soruların yanıtları adayların büyük bir bölümünün DPA'lar konusunda eksik bilgiye sahip olduklarını, öğretmenlik yaşamlarına başladıklarında bu araçları etkili bir biçimde kullanacak donanım ve deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir. DPA konusunun öğretim üyesi tarafından eksiksiz anlatıldığı, kimi adayların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Başka bir söyleyişle, aslında bir dersin konusu olarak kısa bir zaman içinde anlatılsa da ilgili öğrencilerin bu süreçten etkili biçimde yararlandıkları anlaşılmaktadır. Ancak DPA'ları ve türlerini öğretmenlik yaşamlarında işlevsel biçimde kullanabilmeleri için adayların öğretmenle birlikte bol bol uygulama çalışması yapması zorunluluktur; çünkü dil ve edebiyat öğretimi metin odaklı çalışmalar ekseninde yürütülmektedir. Özellikle yazılı anlatım ve sunu başarılarının değerlendirilmesinde DPA'ların kullanılmaması değerlendirmenin büyük oranda eksik, tutarsız ve öznel olmasına neden olabilir.

Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri içinde de yer bulmuştur. "Türk Dili ve Edebiyatı Bilgisi Eğitimi" yeterlik alanı kapsamında "*Bu yeterlik alanı, öğretim sürecini izleyebilme ve değerlendirebilmeyi...*" ifadesi de yer almaktadır. Bu yeterliğin performans

göstergeleri arasında ise, “Ölçme değerlendirme uygulamalarını kazanımlara yönelik olarak hazırlar.”, “Öğrenme eksiklerini belirlemek için izleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.”, “Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için düzey belirleme amaçlı ölçme araçları hazırlar.”, “Öğrencileri çeşitli özellikler açısından tanımak için tanıma amaçlı ölçme araçları hazırlar.”, “Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak becerilerin geliştirilmesini sağlamaya yönelik önlemler alır.” (MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2011) ifadeleri bulunmaktadır. Ayrıca, performans tabanlı değerlendirmeyi esas alan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilen 2006 programında değerlendirme sürecinde DPA’ların kullanılması hemen hemen bütün dersler için önerilmektedir. Yine, Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, “Liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış bilimsel ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek düzeye ulaşmaları”(MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015) amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılabilmesi, değerlendirmede doğru araçların kullanılmasıyla olanaklıdır. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretmenleri ile aday öğretmenlerin açık geri bildirim ve ölçütlere ilişkin bilgi veren bu araçları tüm yönleriyle bilmeleri, göreve özel DPA’ları hazırlayabilmeleri ya da hazır DPA’lar üzerinde değişiklikler yaparak kullanabilmeleri önemli ve gereklidir (Arter, 2000).

Özetlemek gerekirse bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü DPA’lar konusunda eksik bilgilere sahiptir. Bu nedenle DPA’ların öğretimi bir ders içeriğinde küçük bir etkinlik gibi görülmemelidir. Oysa dil ve edebiyat öğretimi, metin odaklı çalışmalar ekseninde gerçekleşmektedir. Özellikle yazılı anlatım ve sunu performanslarının değerlendirilmesinde DPA’ların kullanılmaması değerlendirmenin büyük oranda eksik, tutarsız ve öznel olmasına; başka bir deyişle dizgesel bir değerlendirmenin yapılamamasına neden olabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanılarak şu öneriler getirilebilir. Eğitim-öğretim ortamlarındaki başarının ölçülmesinde DPA’lar her öğretim kademesinde hem öğretmen hem de öğrenci tarafından kullanılmalıdır. Bunun için de eğitim dizgesi içinde çalışan dil ve edebiyat öğretmenlerinin DPA’lar konusunda hizmetiçi eğitim yoluyla eğitilmeleri gerekir. Dil ve edebiyat öğretmeni yetiştiren fakültelerde öğrenim gören adayların ise bol bol uygulama çalışmalarının da yapılacağı bu içerikteki bir dersi etkili ve işlevsel biçimde almaları gerekir. Öğretmenler, kimi DPA’ları öğrencilerle birlikte hazırlamalı, onları da işin içine katarak çalışmalarını yaparken kendilerinden neler beklediğini görmelerini sağlamalıdır. DPA’lar yalnızca dil ve edebiyat derslerinde değil her derste kullanılmalıdır. DPA’ların öneminin anlaşılabilmesi ve eğitim-öğretim ortamlarında etkili biçimde kullanılabilmesi için daha fazla araştırma yapılması ve dil ve edebiyat öğretmenlerinin DPA kullanımına dönük bilgi ve farkındalık durumlarının da ortaya çıkarılması gerektiği bu çalışma kapsamında getirilen diğer bir öneridir.

5. Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya yayıncılık.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational leadership*, 54(4), 14-17.
- Andrade, H., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.
- Arter, J. (2000). *Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning*. Annual New Orleans Meeting of the American Educational Research Association.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), 39-55.
- Beyreli, L., & Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı: Değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 85-125.
- Callison, D. (2000). Rubrics. *School Library Media Activities Monthly*, 17(2), 34-36.
- Creswell, J. W. (2005). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Çetin, B., Boran, A., & Yazıcı, N. (2014). Fizik eğitiminde başarının ölçülmesinde solo taksonomisine göre hazırlanan rubriklerin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-71.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Mersin University Journal of the Faculty of Education)*, 9(1), 281-295.
- Culham, R. (2003). *6+1 traits of writing: The complete guide, grades 3 and up*. New York: Scholastic.
- Erman Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2003) Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 25-36.
- Goodrich, A. H. (2000). What do we mean by using rubrics to promote thinking and learning? *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Göçer, A. (2015) Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmenlerinin pekiştirme ve değerlendirme amacıyla yürüttükleri performans görevi çalışmalarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2), 148-171.
- Gültekin, S. (2014). Performans dayanaklı değerlendirme. İçinde R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition*. Fairfax, VA: National Council of Teachers of English.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemAkademi.

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Öğretim programları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> Bu dosya 05.08.2016 tarihinde indirilmiştir.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2011). *Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/...> Bu dosya 04.08.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014) Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 189-197.
- Taşkaya, S. M. (2014). Türkçe öğretimi dersinin işlenişine ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri. *Journal of Language Academy*, 2(3), 319-336.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Yargı Yayınevi.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 1(4), 41-48.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örnekleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 164-196.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.

Extended Abstract

Scoring rubrics are tools that show students which criteria will be used to grade their performances. Rubrics define the qualities desired to be achieved in terms of evaluation and explain the basis they are examined under. They are guides to be used for scoring students responses and performances according to the determined criteria and they are used as indicators of students' competencies. Through these rubrics, students see both the competence level that they should reach and their success in reaching these levels.

By using these keys, students can evaluate themselves while learning, perform many learning tasks independently, and ultimately take more responsibility for their lifelong learning. Using scoring rubrics can also encourage students to self-evaluate their metacognitive skills. More importantly, scoring rubrics clearly define assignment criterion which allows students to focus their attention on the most important elements of a learning task. Furthermore, scoring rubrics can provide descriptive and accurate feedback to students including helping make grades more meaningful and understandable for students. Teachers can also accomplish a more standardized and objective evaluation when assessing students' works. Teachers also

can be more knowledge about their students' progress and the areas that need improvement. Using scoring rubrics contributes to the development of the teaching process and also provides a clearer and more understandable evaluation score (Cyr, Smith, Broyles, and Holt, 2014; DelleBovi, 2012; Tompkins, 2008).

Purpose: A review of the related research literature yielded that there are not enough studies investigating Turkish language and literature teacher candidates' level of knowledge and awareness regarding scoring rubrics. Thus, the purpose of this study was to determine Turkish language and literature teacher candidates' level of knowledge and awareness regarding scoring rubrics. Research questions of this study were: 1) Are these teacher candidates able to define what scoring rubrics are? 2) Do these candidates know how and what is measured via scoring rubrics? 3) Do these candidates know the purpose of using scoring rubrics? And who can use these rubrics? 4) Did they learn anything about rubrics during their undergraduate education? Do they feel that they learned enough information about scoring rubrics? 5) Did they see any rubrics? And are they knowledgeable about different kinds and shortcomings of scoring rubrics? 6) Do they know how to prepare scoring rubrics? 7) Did they prepare any assignments according to a rubric? Or were their assignments graded based on any kinds of scoring rubrics? 8) Do they think that using scoring rubrics when teaching language and literature is important and necessary? 9) Do they have any thoughts they want to add about scoring rubrics apart from these?

Methods: In this descriptive study, data is collected through a survey answered by Turkish language and literature teacher candidates ($n=40$), enrolled in the pedagogical formation certificate program at Ankara University Faculty of Educational Sciences, regarding their awareness and knowledge about scoring rubrics as well as any importance and/or advantage they recognized in assessing diverse performances. For this purpose, a form containing 9 open-ended questions was distributed to all of the teacher candidates. Data from the study was analysed through the method of content analysis.

Findings: The study findings yielded that almost half of the Turkish language and literature teacher candidates did not have enough knowledge and experience regarding the definition, preparation, and types of scoring rubrics. Only 15 teacher candidates were able to explain how a scoring rubric can be used for assessment. More importantly, 75% of these teacher candidate did not think that they have adequate information regarding scoring rubrics. Furthermore, they were not able to list the advantages and importance of utilizing rubrics in assessing the quality of their own assignments as well as their future students' progresses.

Results and Discussion: Due to the nature of language and literature instruction, especially assessing written work where students are expected to compose different types of texts as well as answer open-ended questions, it is clear that grading these assignments/tasks and open-ended responses without use of scoring rubrics would be incomplete, inconsistent, subjective and unsystematic. In order to accurately, fairly, and objectively grade written work and open-ended questions, Turkish language and literature teacher candidates should know the definition and kinds of rubrics. Also, knowing how to prepare each kind of rubrics and to effectively use them are important and necessary. Thus, teaching about rubrics should not be limited to be seemed as one of the subjects taught in a course. Candidates should have more experiences about different kinds of rubrics, how to prepare such rubrics and how to use them to assess both their own and their peers' performances.