

KPSS KURSUNA DEVAM EDEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPISTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF PRESERVICE TEACHERS ATTENDING KPSS COURSE AND ASSESSMENT LITERACY

Tuba AKPOLAT¹, Tufan GENÇ²

ÖZ: KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla taşıyan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş KPSS kursuna devam eden 216 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri ile Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS26 istatistik programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre epistemolojik inancın tek bir doğru olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer demografik değişkenlere göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliğinin en yüksek düzeyde ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme alanında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının en yetersiz olduğu ölçme değerlendirme okuryazarlığının ise sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenme sürecini gözden geçirme yeterlik alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı fark bulunurken, diğer demografik özelliklerine göre herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile birinci, ikinci ve üçüncü ölçme değerlendirme yeterlik alanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT: This study, which pupose to analyze the relationship between assessment literacy and epistemological beliefs of teacher candidates attending the KPSS course, was designed in the relational screening model, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 216 pre-service teachers determined by appropriate sampling. The Epistemological Belief Scale and the Assessment Literacy Inventory were used as data collection tools. The analysis of the data was made with the help of SPSS26 statistics program. According to the results obtained from the research, it was seen that there was a significant difference in the belief that epistemological beliefs only one truth sub-dimension as stated by the gender of the teacher candidates. There was no statistically significant difference between the epistemological belief sub-dimensions according to other demographic variables. It has been observed that the assessment literacy of the teacher candidates was in the field of determining the measurement and evaluation methods and techniques at the highest level. It was seen that the most inadequate evaluation literacy of teacher candidates was in the field of teaching and reviewing the learning processes. While there was a significant difference between the assesment literacy of the teacher candidates according to their gender, no significant difference was found according to other demographic characteristics. It has been concluded that there was a low level and positive correlation between the epistemological beliefs of the teacher candidates and their first, second and third assessment literacy competency areas.

Anahtar sözcükler: Ölçme değerlendirme okuryazarlığı, epistemolojik inanç, öğretmen adayı

Keywords: Assessment literacy, epistemological belief, teacher candidate

Bu makaleye atf vermek için:

Akpolat, T. ve Genç, T. (2022). Kpss Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Ölçme Ve Değerlendirme Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (2), 647-662

Cite this article as:

Akpolat, T. & Genç, T. (2022). The Relationships Between the Epistemological Beliefs of Preservice Teachers Attending Kpss Course and Assessment Literacy. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 647-662

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul tuba.sagir@hotmail.com ORCID:0000-0001-5907-6972

² tufangenc34@gmail.com ORCID:0000-0001-6714-7929

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scientific and technological advances are changing the expectations of the world from the individual. In this context, education organizations are expected to train manpower with the competencies required by the age. Teachers, who play a very important role in students' learning, create higher expectations than an average member of society, due to their special roles and responsibilities, despite living as part of the community (Khurshid, 2008). One of the many roles teachers take on is student learning. In this respect, it is critical for teachers to be good measurement and evaluation literate in terms of students' deep learning. Stiggins (1995) states that assessment literate educators are competent about how to best evaluate the gain that is trying to be given, how to produce good examples of student performance, what the potential consequences of poor or wrong evaluation might be, and how to prevent them from happening.

Teacher qualifications entered into force in June 2008 with the approval of the Board of Education (MEB, 2017). Assessment and assessment literacy is defined under the heading of monitoring and evaluating learning and development from these competency areas. In this context, teachers' competencies in evaluating students' development and learning, using the measurement results for a better education, and sharing the results with their stakeholders (MEB, 2017) are defined under four headings. These are defined as four sub-competences: determining assessment and evaluation methods and techniques, measuring student learning using different measurement techniques, analyzing and interpreting data, providing feedback on student development and learning, and reviewing the teaching-learning process according to the results. Mertler (2004) defined assessment assessment literacy as having knowledge of the basic principles of assessment practice, such as the development and use of assessment methods, familiarity with quality standards, and the inclusion of alternatives to traditional assessment. Measurement and evaluation literacy is also important at the point of accountability of the educator. In general, educators should be accountable to bureaucracy and rules, peer and professional norms, and to the general public. Being accountable to the public is possible with student learning outcomes, which are a reflection of student learning. When all these are considered, it can be easily understood why assessment and evaluation literacy can be considered as a possible target for teachers' professional development.

Schommer (1990) states that epistemological beliefs are subjective beliefs of people about what knowledge is and how learning takes place. He designed the epistemological belief dimensions that he put forward as an independent belief system. This means that there are more than one beliefs that make up the personal epistemology of individuals. Schommer (1990), who collected epistemological beliefs in 4 dimensions; knowledge is specific and simple, knowledge is precise, learning is fast or not, learning ability is innate.

Pre-service teacher training is very important for training new teachers who are competent and confident. Increasing attention to accountability in education, especially with international exams, has further increased the need for teacher competence in the field of student assessment and evaluation. However, pre-service teachers' beliefs about the nature of knowledge will be effective in developing their knowledge and skills regarding assessment and evaluation literacy before the service. Which epistemological beliefs or beliefs of teacher candidates are related to which competency area and to what extent will provide a perspective in gaining pre-service assessment and evaluation competence.

Method

This study was designed in the relational screening model. The working group of the research consists of 216 volunteer teacher candidates who are preparing for the exam in KPSS classrooms in 2020-2021. In order to form the study group, necessary permissions were obtained from the relevant private teaching institutions and the ethical consent form together with the data collection tools were delivered to the prospective teachers, and 216 preservice teachers who volunteered to participate in the study were evaluated in the study group. The data were collected using the Epistemological Belief Scale and the Assessment Literacy Inventory.

Findings

It is seen that there is a low level positive relationship between the beliefs of the teacher candidates that learning depends on effort and the competencies of Determining Measurement and Evaluation Methods and Techniques, Measuring Student's Learning Using Different Measurement Techniques and Analyzing Data, and Providing Feedback on Student Development and Learning. It is seen that there is a low-level

negative relationship between the pre-service teachers' beliefs that learning depends on ability and their competencies of determining Measurement and Evaluation Methods and Techniques. It is seen that there is a negative and low level relationship between the beliefs of the teacher candidates that there is only one truth and the competencies of Determining Measurement and Evaluation Methods and Techniques, Measuring Student's Learning Using Different Measurement Techniques and Analyzing Data, Providing Feedback on Student Development and Learning. At this point, it should be noted that the reason for the negative relationships between epistemological belief sub-dimensions and measurement-assessment literacy is that high scores from the epistemological belief scale show that pre-service teachers have undeveloped beliefs. Therefore, these negative relationships between the two variables express the changes of these variables in the same direction.

Discussion and Conclusion

When the relationships between pre-service teachers' epistemological beliefs and assessment literacy were examined, it was observed that as the pre-service teachers' beliefs that learning depends on effort matured, their assessment and evaluation literacy success increased. As the pre-service teachers' beliefs that learning depends on ability develop, their success in determining measurement and evaluation methods and techniques increases. As the pre-service teachers' beliefs about the existence of a single truth develop, their success in the sub-dimensions of assessment and evaluation literacy determination methods and techniques, measuring student learning using different measurement techniques and interpreting data by analyzing them, giving feedback on student development and learning increase.

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, dünyanın bireyden beklentilerini değiştirmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinden, çağın gerektirdiği yeterliklere sahip insan gücünü yetiştirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin öğrenmesinde çok önemli bir rol oynayan öğretmenler, toplumun bir parçası olarak yaşamalarına rağmen, özel rol ve sorumluluklarından dolayı, toplumun ortalama bir üyesinden beklenenden daha yüksek bir beklenti yaratmaktadır (Khurshid, 2008). Öğretmenlerin üstlendikleri birçok rolden biri de öğrenci öğrenmesidir. Bu bakımdan öğretmenlerin iyi bir ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmaları, öğrencilerin derin öğrenmeleri açısından kritik önem taşımaktadır. Stiggins (1995) ölçme değerlendirme okuryazarı eğitimcilerin, verilmeye çalışan kazanımı en iyi nasıl değerlendirebileceklerine, öğrenci performansına ilişkin iyi örneklerin nasıl üretileceğine, zayıf ya da yanlış değerlendirmenin potansiyel sonuçlarının neler olabileceğine ve bunların olmasının nasıl önleyebileceğine ilişkin yeterlik sahibi olduklarını belirtmektedir.

Ashton'a (1985) göre öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini etkileme potansiyelleri ya da mesleği başarılı bir şekilde icra etmek için gerekli davranışlardır. Dünyada bilgi ve bilginin yapısının yeniden yapılandırılması, değişen sosyal ve ekonomik bağlamlar, eğitimin kalite gereksinimleri konusunda toplumun beklentilerini tamamıyla değiştirmektedir. Kaliteli bir eğitim için fiziksel durum, bilgi teknolojilerinin kullanımı gibi sayısız parametrenin varlığı aşikârdır. Fakat bunların yanı sıra öğrenci ile bire bir ilişkide bulunan öğretmenlerin müfredat, öğretme-öğrenme ve değerlendirme hakkında karar verme, öğrencileri tanıma ve saygı duyma gibi yeterlikleri öğrenciyi ve dolayısıyla eğitimin kalitesini yakından etkileyecek en önemli parametreler haline gelmektedir.

Öğretmen yeterlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından belirlenmiş ve Ölçme değerlendirme okuryazarlığı, bu yeterlik alanlarından öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme başlığı altında tanımlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmeleri, ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanmaları ve paydaşları ile sonuçları paylaşmalarına (MEB, 2017) ilişkin yeterlikleri dört başlık altında tanımlanmıştır. Bunlar ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme başlıkları ile tanımlanmıştır. Ölçme değerlendirme okuryazarlığını Mertler (2004), değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ve kullanımı, kalite standartlarına aşinalık ve geleneksel ölçüme alternatifler dâhil etmek gibi ölçme değerlendirme uygulamasının temel ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmak olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla ölçme değerlendirme okuryazarlığına sahip olmak eğitsel hedeflerin gerçekleşmesine ve buna bağlı olarak eğitimin kalitesini artırılmasına doğrudan katkı sağlayan bir yeterlik alanıdır. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı eğitimcinin hesap verebilirliği noktasında da önem taşımaktadır. Genel olarak eğitimciler bürokrasi ve kurallara, meslektaş ve mesleki normlara ve genel olarak halka hesap verebilir olmalıdırlar.

Halka hesap verebilir olmak, öğrenci öğrenmesinin yansıması olan öğrenci öğrenme çıktıları ile mümkündür. Tüm bunlar düşünüldüğünde ölçme değerlendirme okuryazarlığının öğretmenlerin mesleki gelişimi için neden olası bir hedef olarak kabul edilebileceğini kolayca anlaşılabilir. O halde ölçme değerlendirme okuryazarlığının geliştirilebilmesi için iki tür değerlendirme çerçeve olarak çizilebilir. Bunlar sınıf değerlendirmeleri ve hesap verebilirlik değerlendirmeleridir (Popham, 2009). Sınıf değerlendirmeleri, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine ilişkin karar verebilmeleri için kullandıkları uygulamalardır. Değerlendirme sonuçları öğretim yöntem tekniğini değiştirme ya da program geliştirme için kullanılabilir. Hesap verebilirlik değerlendirmesi ise bir merkez tarafından uygulanan standart test sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki algıları ve yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandığını (Çakan, 2004) ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğunu (Birgin ve Gürbüz, 2008) ortaya koymaktadır. Bu durumu öğretmenlerin, çağın beklentileri ile gerçek durum arasında sıkışmış oldukları şeklinde okumak mümkündür. Söz konusu yetersizliklerin üstesinden gelebilmek için eğitim alanında yaşanan dönüşümlere uyum sağlayacak öğretmenlerin öncelikle zihinsel algılarının değişmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Cheng, 2006). Bu noktada hizmet içindeki öğretmenlerin ya da hizmet öncesi öğretmen adaylarının hizmetölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterlilikleri yanında bilgi ve öğrenme konusundaki algı ve inançları da önem kazanmaktadır.

Basitçe bilgi ve öğrenmenin doğası olarak ifade edilebilen epistemolojik inanç üzerine eğitim alanında yapılan çalışmalar son zamanlarda artmaya başlamıştır (Başbay, 2013; Biçer, Er ve Özel, 2013; Deryakulu, 2004; Izgar ve Dilmaç, 2008; Taşkın, 2012). Perry (1968), epistemolojik inançları araştıran ilk araştırmacılar arasındadır. Birinci sınıftan son sınıfa kadar Harvard lisans öğrencileriyle görüşmeler yapmış ve birinci sınıf öğrencilerinin bilginin basit, kesin ve otorite tarafından verildiğine inanma ihtimalinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenciler, bilginin son derece iç içe geçtiğine, oldukça geçici olduğuna ve mantık, ampirik kanıtlar gibi birçok kaynaktan elde edildiğine olan inançlarının arttığını belirtmiştir. Kişisel epistemoloji araştırmaları için bakış açısı sağlayan Perry'nin (1968) bu çalışmasından sonra epistemolojinin farklı yönlerine odaklanan çalışmaların artmasını sağlamıştır.

Schommer (1990) epistemolojik inançların, bilginin ne olduğuna ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin kişilerin öznel inançları olduğunu belirtmektedir. Ortaya koyduğu epistemolojik inanç boyutlarını bağımsız inançlar sistemi olarak tasarlamıştır. Bu durum bireylerin kişisel epistemolojisini oluşturan birden fazla inanç olduğu anlamına gelmektedir. Epistemolojik inançları 4 boyutta toplayan Schommer (1990) bu boyutları; bilgi belirli ve basittir, bilgi kesindir, öğrenme hızlıdır ya da değildir, öğrenme yeteneği doğuştandır şeklinde tanımlamıştır. Söz konusu bu boyutları tanımlamak gerekirse Bilginin belirli ve basit olması bilginin kararlılığı ve yapısı ile ilgilidir. Bilgi kararlılık bakımından sabit olandan geçici olana kadar değişen bir şekilde karakterize edilir. Bilgi yapısal olarak izole küçük parçalardan bütünleşmiş kavramlara kadar dağınık ya da bütünsel olabilir. Bilginin kesin olması bilginin kaynağı ile ilgilidir. Bilgi bir otorite tarafında ya da akıl-mantık yoluyla edinilebilir. Öğrenmenin hızlı ya da yavaş olması bilgi hızı ile ilgilidir. Öğrenen bilgiyi hızlı edinebilir ya da yavaş ve kademeli bir süreç olarak tanımlayabilir. Öğrenme yeteneğinin doğuştan olması bilgiyi edinme kontrolü ile ilişkilidir. Bilgi doğuştan gelen sabit bir yetenek olarak ya da çaba ile geliştirilebilen bir yetenek olarak görülebilir.

Epistemolojik inançlar öğrencilerin çalışmaları sırasında benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına etki ettiğinden öğrencilerin başarı ya da başarısızlığına da etki etmektedir. Dolayısıyla epistemolojik inançlar öğrencinin bilgi ediniminde, muhakeme sürecinde ve akademik başarı seviyelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Ismail, Hassan, Muhammed, Ali ve Konting, 2013). Örneğin öğrenciler bilginin kesin olduğuna ne kadar çok inanırlarsa, mutlak cevap arama olasılıkları o kadar yüksek olacaktır (Kardash ve Scholes, 1996). Ya da bilgiyi yapısal olarak izole parçalar olarak gören öğrencilerin matematiksel bir okumada zorlanacağı düşünülmektedir (Shommer-Aikins, Duell ve Hutter, 2005).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, yetkin ve kendine güvenen işe yeni başlayan öğretmenler yetiştirmek için oldukça önemlidir. Özellikle uluslararası sınavlarla birlikte eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin artan ilgi öğrenci ölçme ve değerlendirme alanında öğretmen yeterliğine ihtiyacı daha da artırmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri dile getirilmektedir. Mertler (2003) öğretmenlerin hizmet içinde deneyimleyerek ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirdiklerini; hizmet öncesi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ölçme değerlendirme okuryazarı olduklarını dile getirmektedir. Bu bağlamda hizmet öncesinde öğretmen

adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesi adına öğretmen yetiştirme programlarına uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin konulması öne çıkmaktadır (Bekiroğlu ve Suzuk, 2014). Eğitim fakültesinden mezun olmuş ya da fen edebiyat fakültesi mezunu olup formasyon eğitimiyle öğretmen olmaya hak kazanmış fakat üniversite sistemi içinde olmayan öğretmen adaylarının ise ölçme değerlendirme okuryazarlığının ne düzeyde olduğu merak konusudur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilginin doğasına ilişkin inançları hizmet öncesinde ölçme değerlendirme okuryazarlığına ilişkin bilgi ve yeteneklerini geliştirme noktasında etkili olacaktır. Öğretmen adaylarının hangi epistemolojik inanç ya da inançlarının hangi yeterlik alanı ile ne düzeyde ilişkili olduğu hizmet öncesi ölçme değerlendirme yeterliği kazandırmada bir bakış açısı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları ile epistemolojik inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma Sorusu 1. KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliği ve epistemolojik inançları, demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

Araştırma Sorusu 2. KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliği ile epistemolojik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce ilgili üniversitenin Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik Kurulca değerlendirilen çalışmanın yapılması uygun bulunmuştur. Etik Kurulunda 24.12.2020 tarih ve 10129 sayılı belge alınmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılara çalışmanın amacını, toplanacak verilerin bilimsel çalışma kapsamında kullanılacağını, herhangi bir kişisel bilginin talep edilmediğini ve çalışmanın herhangi anında vazgeçme haklarının olduğu belirtilmiş ayrıca tüm bu bilgiler yazılı olarak etik onam formu ile katılımcılara verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında KPSS dershanelerinde sınava hazırlanan gönüllü 216 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak için ilgili dershanelerinden yönetimlerinden gerekli izinler alınmış ve veri toplama araçları ile birlikte etik onam formu öğretmen adaylarına ulaştırılarak, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 216 öğretmen adayı çalışma grubunda değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu demografik özellikleri

Demografik Özellik	Kategori	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	164	% 76
	Erkek	52	% 24
Yaş	20-25	111	% 51
	26-30	68	% 32
	31-35	32	% 15
	36 ve üzeri	5	% 2
Branş	Sayısal Bölüm Öğretmenliği	47	% 22
	Sözel Bölüm Öğretmenliği	138	% 64
	Sanat-Spor Bölümü Öğretmenliği	19	% 9
	Meslek-Teknik Öğretmenliği	12	% 6
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	140	% 65
	Fen Edebiyat Fakültesi +Formasyon	76	% 35
KPSS'ye giriş sayısı	1.	51	% 24
	2.	47	% 22
	3.	51	% 24
	4.	21	% 10
	5 ve üzeri	46	% 21

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri ile toplanmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu alt boyutlar sırasıyla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla $\alpha=.84$, $\alpha=.69$ ve $\alpha=.64$ 'tür. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.81$ 'dir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arttıkça, ilgili boyuta ilişkin inançların olgunlaşma/gelişme düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri, Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından uyarlanmıştır. Envanterin KR-20 güvenilirlik katsayısı. 859, maddelerin ortalama güçlük değeri. 644, ortalama ayırt edicilik değeri. 486'dır. Envanter 4 yeterli alanından oluşmaktadır. Bunlar ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğretmen ve öğrenme sürecini gözden geçirme yeterlik alanlarıdır.

SPSS26 istatistik programı üzerine işlenen veriler için öncelikle normallik varsayımını test etmek için ölçeklerin her bir alt boyutuna ilişkin basıklık çarpıklık değerleri incelenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin basıklık çarpıklık değerlerinin normallik varsayımının sağlanmış olduğu kabul edilen $\pm 1,5$ aralığında (Tabachnick ve Fidel, 2013) olmadığı, bunun yanı sıra Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin alt boyutlarına ilişkin basıklık-çarpıklık değerlerinin ilgili aralıkta olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin verilerin analizi için non-parametrik testler kullanılırken (Mann Whitney U- Kruskal Wallis H); ölçme değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin analizler parametrik testler kullanılarak (T testi- Tek Yönlü Anova) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkileri incelemek için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

KPSS kursuna devam eden öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puan, standart sapmaları ile basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Alt Boyut	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	2.01	.43	1.80	7.73
	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	2.23	.65	1.12	2.36
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	2.77	.59	.718	1.06

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt boyutlarından tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en düşük ortalamaya sahiptirler. Düşük ortalama puanların ilgili epistemolojik inanç alt boyutunda olgunlaşma/gelişme düzeyinin yüksekliğini ifade ediyor olmasından, öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda olgunlaşma/gelişme düzeylerinin en yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış/gelişmemiş epistemolojik inancı ise tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inanç alt boyutundadır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve eğitim durumuna göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	164	105.90	17367.00	3967.000	.487
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Erkek	52	116.71	6069.00		
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Kadın	164	106.82	17518.00	4126.000	.775
	Erkek	52	113.81	5918.00		
	Kadın	164	103.57	16985.50	3349	.023
	Erkek	52	124.05	6450.50		
Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Eğitim Fakültesi	140	112.38	15733.00	4777.00	.487
	FEF+ Formasyon	76	101.36	7703.00		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Eğitim Fakültesi	140	114.18	15985.00	4525.00	.175
	FEF+ Formasyon	76	98.04	7451.00		
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Eğitim Fakültesi	140	109.13	15277.50	5232.50	.387
	FEF+ Formasyon	76	107.35	8158.50		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim durumlarına göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre epistemolojik inançlarını karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaş	N	Ortalama Sıra	Sd	Kruskal Wallis H	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	20-25	111	106.59	3	2.009	.571
	26-30	68	105.99			
	31-35	32	114.64			
	36 ve üzeri	5	145.70			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	20-25	111	109.70	3	1.773	.621
	26-30	68	98.57			
	31-35	32	122.47			
	36 ve üzeri	5	127.50			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	20-25	111	104.42	3	.939	.816
	26-30	68	102.90			
	31-35	32	127.89			
	36 ve üzeri	5	151.10			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşlarına göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre epistemolojik inançlarını karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Branş	N	Ortalama Sıra	Sd	Kruskal Wallis H	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Sayısal Bölüm Öğr.	47	122.17	3	1.119	.772
	Sözel Bölüm Öğr.	138	101.38			
	Sanat- Spor Öğr.	19	121.66			
	Meslek- Teknik Öğr.	12	116.04			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Sayısal Bölüm Öğr.	47	109.73	3	2.551	.466
	Sözel Bölüm Öğr.	138	107.80			
	Sanat- Spor Öğr.	19	116.05			
	Meslek- Teknik Öğr.	12	99.79			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Sayısal Bölüm Öğr.	47	98.14	3	.603	.896
	Sözel Bölüm Öğr.	138	108.46			
	Sanat- Spor Öğr.	19	122.95			
	Meslek- Teknik Öğr.	12	126.67			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının branşlarına göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayısına göre epistemolojik inançlarını karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayısına göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	KPSS'ye giriş sayısı	N	Ortalama Sıra	Sd	Kruskal Wallis H	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1.	51	100.22	4	3.64	.456
	2.	47	102.79			
	3.	51	116.90			
	4.	21	115.24			
	5. ve üzeri	46	111.13			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1.	51	104.57	4	3.37	.514
	2.	47	105.72			
	3.	51	119.50			
	4.	21	94.45			
	5. ve üzeri	46	109.91			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1.	51	96.11	4	3.26	.516
	2.	47	108.51			
	3.	51	115.50			
	4.	21	93.83			
	5. ve üzeri	46	121.16			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayısına göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığına ilişkin ortalama puanları, standart sapmaları ile basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Ölçme değerlendirme okuryazarlığı alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Envanter	Alt Boyut	\bar{X}	Max. Puan	Ss	Basıklık	Çarpıklık
Ölçme Değerlendirme	YA 1: Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri Belirleme	3.05	5	1.18	-.38	-.57
	YA 2: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme	4.66	10	1.72	.03	-.41

Okuryazarlığı Envanteri	YA 3: Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Verme	4.47	10	1.71	-.07	-.21
	YA 4: Sonuçlara Göre Öğretme ve Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme	1.68	5	1.09	.32	-.04

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterlik alanlarından birinci yeterlik alanı olan Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri Belirleme alanında \bar{X} = 3.05 puanla ortalamanın üstünde yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte ikinci yeterlik alanı olan Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme yeterlik alanında \bar{X} = 4.64 puanla ve üçüncü yeterlik alanı olan Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Verme yeterlik alanında \bar{X} = 4.47 puanla ortalamanın biraz altında yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Dördüncü yeterlik alanı olan Sonuçlara Göre Öğretme ve Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme yeterlik alanında ise \bar{X} = 1.67 puanla ortalamanın oldukça altında yeterliğe sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterlik alanlarında anlamlı farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
YA1	Kadın	164	3.07	1.17	214	.456	.649
	Erkek	52	2.98	1.24			
YA2	Kadın	164	4.51	1.67	214	-2.004	.046
	Erkek	52	5.06	1.84			
YA3	Kadın	164	4.51	1.69	214	.540	.590
	Erkek	52	4.36	1.76			
YA4	Kadın	164	1.58	1.02	214	-2.056	.028
	Erkek	52	1.94	1.27			
Değişken	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
YA1	Eğitim Fakültesi	140	3.14	1.17	214	1.627	.096
	Fen Edebiyat Fakültesi+Formasyon	76	2.86	1.20			
YA2	Eğitim Fakültesi	140	4.75	1.77	214	1.235	.226
	Fen Edebiyat Fakültesi+Formasyon	76	4.44	1.61			
YA3	Eğitim Fakültesi	140	4.60	1.66	214	1.443	.194
	Fen Edebiyat Fakültesi+Formasyon	76	4.25	1.76			
YA4	Eğitim Fakültesi	140	1.63	1.08	214	-645	.729
	Fen Edebiyat Fakültesi+Formasyon	76	1.73	1.12			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ikinci yeterlik alanı olan Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme yeterlik alanında ve dördüncü yeterlik alanı olan Sonuçlara Göre Öğretme ve Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme yeterlik alanında erkekler lehine anlamlı farkın bulunduğu görülmektedir. Birinci ve üçüncü yeterlik alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Eğitim durumuna göre ise ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlığı karşılaştırması için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 1:	20-25	11	3.24	1.20	Gruplar arası	10.421	3	3.474	2.512	.060
	26-30	68	2.80	.98	Grup içi	293.116	212	1.383		
	31-35	32	2.97	.144	Toplam	303.537	215			
	36 ve üzeri	5	2.40	1.14						
Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 2:	20-25	11	4.72	1.69	Gruplar arası	12.223	3	4.074	1.381	.249
	26-30	68	4.48	1.74	Grup içi	625.328	212	2.950		
	31-35	32	4.50	1.79	Toplam	637.551	215			
	36 ve üzeri	5	6.00	1.41						
Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 3:	20-25	11	4.50	1.65	Gruplar arası	7.588	3	2.529	.867	.459
	26-30	68	4.65	1.64	Grup içi	618.296	212	2.916		
	31-35	32	4.15	2.00	Toplam	625.884	215			
	36 ve üzeri	5	3.80	1.64						
Değişken	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 4:	20-25	11	1.71	1.05	Gruplar arası	.939	3	.313	.257	.857
	26-30	68	1.05	.100	Grup içi	258.723	212	1.220		
	31-35	32	1.72	1.14	Toplam	259.662	215			
	36 ve üzeri	5	1.40	1.51						

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterli alanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlığı karşılaştırması için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının karşılaştırılması

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 1:	Sayısal Bölüm Öğr.	47	3.11	1.33	Gruplar arası	5.836	3	1.945	1.385	.248
	Sözel Bölüm Öğr.	138	3.12	1.13	Grup içi	297.702	212	1.404		
	Sanat-Spor Öğr.	19	2.63	1.06	Toplam	303.537	215			
	Meslek-Teknik Öğr.	12	2.66	1.30						
Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 2:	Sayısal Bölüm Öğr.	47	4.51	1.45	Gruplar arası	8.327	3	2.776	.935	.425
	Sözel Bölüm Öğr.	138	4.77	1.83	Grup içi	629.224	212	2.968		
	Sanat-Spor Öğr.	19	4.15	1.50	Toplam	637.551	215			
	Meslek-Teknik Öğr.	12	4.41	1.78						
YA 3:	Sayısal Bölüm Öğr.	47	4.60	1.55	Gruplar arası	3.439	3	1.146	.390	.760
	Sözel Bölüm Öğr.	138	4.42	1.78	Grup içi	622.445	212	2.936		
	Sanat-Spor Öğr.	19	4.73	1.56	Toplam	625.884	215			
	Meslek-Teknik Öğr.	12	4.16	1.69						
YA 4:	Sayısal Bölüm Öğr.	47	1.45	1.17	Gruplar arası	3.446	3	1.149	.951	.417
	Sözel Bölüm Öğr.	138	1.71	1.06	Grup içi	256.216	212	1.209		
	Sanat-Spor Öğr.	19	1.84	1.21	Toplam	259.662	215			
	Meslek-Teknik Öğr.	12	1.83	1.03						

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının branşlarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayısına göre ölçme değerlendirme okuryazarlığı karşılaştırmasını için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayısına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının karşılaştırılması

Değişken	KPSS'ye Giriş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 1:	1.	51	3.33	1.12	Gruplar arası	8.639	4	2.160	.190	.417
	2.	47	2.83	1.31	Grup içi	294.898	211	1.398		
	3.	51	3.13	1.09	Toplam	303.537	215			
	4.	21	3.04	1.24						
	5. ve üzeri	46	2.84	1.17						

Değişken	KPSS'ye Giriş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 2:	1.	51	4.67	1.70	Gruplar arası	13.141	4	3.282	1.110	.353
	2.	47	4.80	1.71	Grup içi	624.410	211	2.959		
	3.	51	4.21	1.64	Toplam	637.551	215			
	4.	21	4.80	1.72						
	5. ve üzeri	46	4.84	1.82						
Değişken	KPSS'ye Giriş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 3:	1.	4.68	1.40	4.68	Gruplar arası	3.666	4	.917	.311	.871
	2.	4.42	1.95	4.42	Grup içi	622.218	211	2.949		
	3.	4.49	1.59	4.49	Toplam	625.884	215			
	4.	4.28	1.58	4.28						
	5. ve üzeri	4.37	1.95	4.37						
Değişken	KPSS'ye Giriş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
YA 4:	1.	51	1.61	.89	Gruplar arası	1.781	4	.445	.364	.834
	2.	47	1.68	1.18	Grup içi	257.881	211	1.222		
	3.	51	1.82	1.14	Toplam	259.662	215			
	4.	21	1.57	1.16						
	5. ve üzeri	46	1.61	1.16						

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının KPSS'ye giriş sayılarına göre ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi

	YA 1	YA 2	YA 3	YA 4	Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç
YA 1	rho	1	-.253**	-.211**	-.103	-.204**	-.199**
YA 2	rho		1	-.255**	-.176**	-.165*	-.189**
YA 3	rho			1	-.095	-.269**	-.150*
YA 4	rho				1	-.077	-.039
Çaba	rho					1	.543**
Yetenek	rho						1
Tek doğru	rho						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları ile Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri belirleme, Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme ve Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Verme yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları ile Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri belirleme yeterlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir

ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna inançları ile Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri Belirleme, Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmesini Ölçme ve Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Verme yeterlikleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu noktada epistemolojik inanç alt boyutları ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkilerin negatif olmasının nedeninin epistemolojik inanç ölçeğinden alınan yüksek puanların öğretmen adaylarının gelişmemiş inançlara sahip olduğunu göstermesinden kaynaklandığını belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla iki değişken arasındaki negatif yönlü bu ilişkiler, söz konusu değişkenlerin aynı yönde değişimini ifade etmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en gelişmiş düzeydedir. Bununla birlikte en az gelişmiş oldukları epistemolojik inanç alt boyutu ise tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutundadır. Bu sonuç alanyazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Biçer, Er ve Özel, 2013; Chan, 2003; Türkan, Aydın ve Üner, 2016; Yılmaz, 2007). Öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları öğrenmenin süreç içinde belirli bir çaba harcayarak gerçekleştiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte tek bir doğru olduğuna inanç konusunda gelişmemiş epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının bilginin bir otorite tarafından aktarılması gerektiğine ve her probleme ilişkin tek bir doğru cevabın olduğuna inanmaları daha olasıdır (Aksan ve Sözer, 2007). Bu bağlamda öğretmen adaylarının herhangi bir konuda düşünce geliştirebilmeleri için bilginin karmaşık ve değişken yapısına ilişkin inançlarının geliştirilmesine olanak tanıyan ortamlar yaratılmalıdır. Bununla birlikte Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), öğretmen adaylarının en az gelişme gösterdikleri epistemolojik inanç alt boyutunun öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve en yüksek düzeyde gelişme gösterdikleri epistemolojik inanç alt boyutunun ise tek bir doğrunun var olduğuna inanç olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu çalışma bulgusunu desteklememektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, demografik değişkenlere göre incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim durumlarına, yaşlarına, branşlarına ve KPSS'ye giriş sayısına göre epistemolojik inanç alt boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durum erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre tek bir doğrunun olduğuna ilişkin inançlarının daha az gelişmiş olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla erkek öğretmen adaylarının bilginin mutlak bir otorite tarafından sağlandığına ilişkin inanışları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının daha olgunlaşmış olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu çalışma bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre epistemolojik inançlarının farklılaşmadığını söyleyen (Biçer, Er ve Özel, 2013; Özşaker, Canpolat ve Yıldız, 2011) ve tek bir doğru olduğuna inanç boyutunda erkek öğretmen adaylarının daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu söyleyen (Aypay, 2011; Chai, Khine ve Teo, 2006) çalışmalar mevcuttur. Bu durum epistemolojik inançların kişisel olması ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı en yüksek düzeyde birinci yeterlik alanı olan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alanındadır. Bu alandaki başarıları ortalamanın üzerindedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Azrak ve Yalçınkaya, 2019; Ergül, 2019; Karaman, 2014; Mertler, 2003). 1.YA kapsamına giren konuların Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kapsamında ağırlığının yüksek olması öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında diğer yeterlik alanlarına göre daha başarılı olmalarını açıklayabilir. Bununla birlikte değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme (YA2), verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim verme (YA3) ile sonuçlara göre öğretme ve öğrenme sürecini gözden geçirme (YA4) yeterlik alanlarında başarıları ortalamanın altında kalmaktadır. Birgin ve Gürbüz (2008) ve Özenç (2013) öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda yeterince bilgilerinin olmadığını belirtmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının ikinci yeterlik alanında ortalama altında başarı sergilemelerini açıklamaktadır. Bulgulara ilişkin dikkat çeken önemli bir nokta ise öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü yeterlik alanlarında ortalamanın biraz altında başarı göstermiş olmalarına rağmen dördüncü yeterlik alanı olan sonuçlara göre öğretme ve öğrenme sürecini gözden geçirme yeterlik alanında ortalamanın çok altında başarı göstermiş olmalarıdır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının bu yeterlik alanında başarılarının düşük olması, hizmet içinde ölçme

değerlendirme sonuçlarına ilişkin kendini değerlendirme ve öğrencilerin derse ilişkin kazanımlarını edinmemesi durumunda önlem alma yeterliğinden yoksun olacakları şeklinde yorumlanabilir.

Demografik değişkenlere göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterli alanlarına göre cinsiyet değişkeni dışında farklılaşmadıkları görülmüştür. 2. YA ile 4. YA'da erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda ve değerlendirme sonuçlarını öğretimi iyileştirmek için kullanabilme konusundaki başarılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kuran ve Kanatlı (2009) yaptıkları çalışmanın erkek sınıflarındaki öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Özenç (2013) kadın öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda erkek öğretmen adaylarına göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Azrak ve Yalçınkaya (2019) öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu bulgular çalışma bulgusu ile çelişmektedir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları olgunlaştıkça ölçme değerlendirme okuryazarlığı başarılarının arttığı görülmüştür. Aksan ve Sözer (2007) eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin gelişmiş inançları bulunan öğrencilerin problem çözme sürecinde daha düşünen ve değerlendirmeye sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu durum öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin gelişmiş inançları olan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme başarılarının artmasını açıklamaktadır. Bununla birlikte öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç, öğrenmenin yapılandırılmış, amaca yönelik ve eğitimsel deneyimlerle geliştirilmiş sürekli bir gelişim süreci olarak düşünülmesini mümkün kılacağından değerlendirmenin dokümantasyon ve geri bildirim sağlama olarak görülmesi daha olasıdır (Bekiroğlu ve Suzuk, 2014). Bu durum öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin gelişmiş inanç ile tüm ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterli alanları olumlu ilişkide olmasını açıklamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançları geliştikçe ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme konusundaki başarıları artmaktadır. Bu durum da bilginin doğuştan gelen yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançların terk edilmesi, bilginin herkes tarafından farklı bir yol ile sonradan edinilebileceğini ifade etmektedir. Böyle bir inanca sahip öğretmen adayları ise farklı değerlendirme için yöntem ve teknikler konusunda daha hevesli olacaklardır.

Öğretmen adaylarının tek bir doğrunun olduğuna ilişkin inançları geliştikçe ölçme değerlendirme okuryazarlığı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmesini ölçme ve verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim verme yeterlikleri alt boyutlarında başarıları artmaktadır. Öğretmen adayları bilginin karmaşık, bağlam içinde değişebilen bir yapıya sahip olduğuna ilişkin inançlar geliştirerek tek bir doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarından uzaklaştıkça ölçme değerlendirme okuryazarlığı konusundaki başarıları artacaktır. Öğrenme gerçeklerin, kuralların ve becerilerin edinimi olarak görüldüğünde değerlendirmenin yaptırım ve doğrulama işlevine hizmet eden bir unsur olarak görülmesi daha olasıdır (Delandshere ve Jones, 1999). Dolayısıyla tek bir doğru olduğuna ilişkin gelişmemiş epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının geleneksel değerlendirme eğilimlerinin yüksek olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları geliştikçe ölçme değerlendirme okuryazarlığı puanlarının olumlu etkileneceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının kendi kendini düzenleyen öğrenenler olabilmeleri için öğrencilerin çalışmalarını yargılayabilmeleri, yararlarını belirleyebilmeleri, zayıf yönlerini bulabilmeleri ve geliştirmenin yollarını belirleyebilmeleri gerekir (Nicol, 2009). Tüm değerlendirme süreçlerinde yeterliklerinin geliştirilmesi bilginin doğasına ilişkin inançları ile ilişkilidir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, onların sınıf içinde öğrenmede odaklanılacak konu, sınıf yönetimi, seçilecek öğretim yöntem ve teknikleri gibi öğretim etkinliklerini oldukça etkilemektedir (Özşaker vd., 2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, ölçme değerlendirme okuryazarlığı başarı puanlarını etkilediği gibi sistem içine girecek öğretmenlerin uygulamaya dönük bakış açılarını da etkileyecektir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme değerlendirme okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın sonucu, öğretmen yetiştirmede ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra epistemolojik inançlarını geliştirecek ortamların oluşturulması konusuna da önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksan, N. ve Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research Motivation in Education: The Class-Room Milieu* (Vol. 2, pp. 141-174). New York: Academic Press.
- Azrak, Y. ve Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 27-55.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üst biliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-263.
- Bekiroğlu, F. O. ve Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.899916>
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Delandshere, G. ve Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(3), 216-240.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389-409.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 1395-1404.
- Ismail, H., Hassan, A. ve Muhamad, M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *Online Submission*, 6(1), 139-150.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.
- Karaman, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Ölçme -Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi ve Mikro-Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 09/04/2021).
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. *American Secondary Education*, 33 (1), 49-64.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/02602930802255139>

- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178.
- Özşaker, M., Canpolat, M. ve Yıldız, L. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?. *Theory into Practice*, 48(1), 4-11.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. ve Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The elementary school journal*, 105(3), 289-304.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159. [doi:http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.16818](http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.16818)