

## İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÖZ-DEĞERLENDİRME TUTUM ÖLÇEĞİNİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİĞİ

### THE VALIDITY AND RELIABILITY OF A PRIMARY SCHOOL LEVEL SELF- ASSESSMENT ATTITUDE SCALE

İrfan YURDABAKAN<sup>1</sup>, Ayça UZUN<sup>2</sup>

**ÖZET:** Yeni ilköğretim programlarıyla birlikte uygulanmakta olan alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi de öz-değerlendirmedir. Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları olarak tanımlanmakta ve bilişüstü bilgi ve yaşam boyu öğrenme olgusuyla ilişkilendirilmektedir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Çalışma, İstanbul ili Bakırköy ve Bağcılar ilçelerinde öğrenimlerini sürdüren 1150 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonuçlarına göre maddelerin tek faktörde birleştiği ve bu faktörde yüksek yük değerlerine sahip olduğu, ayrıca iç-tutarlılık ve test-yarı yöntemine göre hesaplanan güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İlköğretim, öz-değerlendirme, tutum, ölçek geliştirme

**ABSTRACT:** Self-assessment is one of the alternative assessment methods which have been in use since the introduction of new primary school curricula. Self-assessment is defined as students' making judgments about their own learning and is associated with metacognitive knowledge and lifelong learning. This study aims to develop a scale to identify primary school students' attitudes on self-assessment. This study was carried out with 1150 primary school students in districts of Bakırköy and Bağcılar in Istanbul. As a result, scale items were found to have high loadings on one factor and internal consistency and split-test analyses revealed high coefficients of reliability.

**Key words:** Primary school, self-assessment, attitude, scale development

## 1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılından başlayarak eğitim programlarında yapısal bir değişime gitmiş olması aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme konularına duyulan ilgide bir artışa neden olmuştur. Bunun önemli nedenlerinden birisi, uygulamaya konulan yeni programın temellerini yapılandırmacı kuramdan almış olmasıdır (MEB, 2005). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren önem kazanmaya başlayan yapılandırmacı kuram, öğrenme süreçlerinin öğrenci merkezliye doğru değişmesine, değerlendirme süreçlerinin ise alışılmış sınav uygulamalarına ek olarak öğrenme sürecini ve kişinin kendi öğrenmesini sorgulamaya dönük yenilikler içermesine neden olmuştur (Collins, 1991).

Yapılandırmacılar, kuramın farklı bileşenlerine ilişkin değişik bakış açıları ortaya koysalar da, Wilson ve Cole (1991), Jonassen (1994), Ernest (1995) ve Honebein (1996) gibi

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl. İzmir, [irfan.ybakan@deu.edu.tr](mailto:irfan.ybakan@deu.edu.tr)

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Sınıf Öğretmeni, Malatya, [aycaayzabar@gmail.com](mailto:aycaayzabar@gmail.com)

yazarlar öğrenciyi etkin kılacak uygun bir model oluşturma konusunda çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Bu önerilerin ortak yönleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü için uygulamalı etkinliklere odaklanılmalı, gerçek yaşamla ilişkili öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
2. Problem çözme, yüksek düzeyde düşünme ve derin anlama vurgulanmalıdır.
3. Bilginin tekrarı ya da yeniden üretimine değil yapılandırılmasına odaklanılmalıdır.
4. Öğrenme, öğrenenler tarafından sağlanmalı (öğrenci merkezi bir rol oynamalı) ve içsel olarak kontrol edilmelidir.
5. Öğrenme ortamlarında kullanılan öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri ve kullanılan araçlar öz-düzenleme, öz-yansıtma ve öz-farkındalık gibi bilişüstü (metacognition) becerileri geliştirmeye dönük olmalıdır.
6. Çoklu bakış açısı için farklı değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmalı ve öz-değerlendirme konusunda öğrencilere deneyim sağlanmalıdır (Yurdabakan, 2011b).

Bu sıralamadan iki önemli sonuç çıkartılabilir. İlki, öğrenme sürecinde öğrenen kişi etkin bir rol almalıdır. İkincisi ise sürece etkin biçimde katılacak öğrenciler bilişüstü bilgi veya öz-düzenleme stratejisine sahip olmalıdır (Açıkgöz, 2003). Bu iki özellik, aktif öğrenme ile değerlendirme arasında bir takım ilişkilerin oluşmasına ve içinde ortak, akran, öz ve biriktirim (portfolyo-tümel) değerlendirme gibi uygulamaların yer aldığı alternatif değerlendirme yaklaşımlarının oluşmasına neden olmuştur (Yurdabakan, 2011b).

Perkins (1999), aktif öğrenme olarak nitelenen sürecin, sadece okuma ve dinleme değil, düşünceleri savunma ve paylaşma, denence kurma ve sorgulama gibi etkinlikler içermesi gerektirdiğini vurgulamıştır. De Corte (1996) aktif öğrenme ortamlarını, etkili öğrenme tekniklerinden ve yansıtma sürecinden yararlanmayı gerektiren ortamlar olarak nitelemiştir. Açıkgöz (2003) ise aktif öğrenme ile etkin katılım arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, etkin katılımın öğrenme süreciyle ilgili karar alma, yansıtma yapma ve öz-düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Yurdabakan'a (2011a) göre aktif öğrenme süreci yeterliklerinin farkında olan, ilerlemesi gereken konuların neler olduğunu bilen, nasıl ilerleyebileceği konusunda bilinçli, kendi öğrenmesini sorgulayan, yönlendiren ve yöneten bireyler gerektirmektedir. Bu gereklilik aktif öğrenme sürecinde kullanılan değerlendirme etkinliklerinin, öğrencilerin soruların çözümlemesini, yorumlamasını, değerlendirmesini yaptığı ve görüşlerini açıkladıkları bir oluşuma dönüşmesine yol açmıştır. Ona göre bu dönüşümün bir diğer nedeni de "yaşam boyu öğrenme" olgusudur. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme bilginin daha çabuk yayılmasına ve çoğalmasına neden olmuş, öğrenenin bilgi ve beceri edinimi formal eğitimin dışına taşarak yaşam boyu süren bir etkinliğe dönüşmüştür. Bu etkinlik kişide öz-değerlendirme becerisini zorunlu kılmıştır. Öte yandan, Boud (1995), Birenbaum (1996) ve Dochy ve Moerkerke (1997) gibi yazarlar etkili öğrenme ortamlarının öğrenme ve değerlendirmenin iç içe geçtiği materyaller kullanılırsa amaçlarına ulaşabileceğini iddia etmişlerdir. Boud'a (1995) göre değerlendirme işlemi, sadece not vermenin bir aracı değil, aynı zamanda öğrencilerde gelişime yol açan ve gerektiğinde daha iyi öğrenme etkinliklerine yönlendirebilen bir süreç olarak görülmelidir. Bu yüzden, etkin öğrenme ortamlarında kullanılan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin ilerleme aşamalarını, tamamlamaları gereken eksikliklerini görmelerini sağlayan ve öğrenme aracı olarak öğrencilerin daha çok katılımını gerektiren bir oluşuma dönüşmüştür (Arter, 1996).

### 1.1. Bilişüstü Bilgi ve Öz-değerlendirme İlişkisi

Bloom'un hedeflerle ilgili sınıflaması üzerinde Anderson ve Krathwohl'un (2002) öncülüğünde yapılan yeni düzenlemede, bilişsel alan olarak nitelenen boyut bilişsel süreç (cognitive process) ve bilgi olmak üzere iki boyutlu yapıya dönüştürülmüştür. Yeni sınıflama orijinalinden izler taşısa da, bilişsel süreç boyutu *yaratma*, bilgi boyutu ise *bilişüstü bilgi* gibi alt basamakları içermektedir. Bilişüstü bilgi, öğrenenin neyi bilip bilmediğine ilişkin düşünme, kendi öğrenmesini sorgulama ve düşünmesini yönetmesi becerisi (Dirkes, 1985) olarak tanımlanmaktadır. Flavell (1979) ve Anderson ve Krathwohl (2002) bu tanımlamaya ek olarak, bilişüstü bilginin öğrencinin öğrenme ve düşünmeyle ilgili genel stratejiler bilgisi, farklı stratejilerin ne zaman/niçin kullanılacağını gösteren bilişsel görevler bilgisi ve edimin biliş ve güdüyle ilgili yönünü içeren öz-bilgi (self-knowledge) olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir. Pickard (2007), Cornford, (2004) ve Edwards, Ranson ve Strain (2002) gibi yazarlar ise bilişüstü bilginin yaşam boyu öğrenme olgusunun gelişiminde önemli bir öge olduğunu ve bilişüstü bilgilerini sorgulayabilen bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha başarılı olabileceklerini ileri sürmüşlerdir. Başka bazı yazarlar ise bilişüstü, öz-bilgi ve öz-değerlendirme arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, bilişüstü bilginin öz-bilgiyi kapsadığını (Anderson ve Krathwohl, 2002) ve öz-bilgisine dönük yargılama yapan bir bireyin öz-değerlendirme yapmış olacağını (Shrauger ve Osberg, 1981) ifade etmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde öz-değerlendirme konusunun kavramsal ve uygulamaya dönük yönleriyle ele alındığı görülebilir (Boud ve Falchikov, 2006; Sundström, 2005). Öz-değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları (Boud ve Falchikov, 1989) ya da öğretmenin oluşturduğu ölçütler veya bu ölçütler içerisinde öğrenciler tarafından seçilenlere göre kendilerini değerlendirdikleri bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Dochy ve McDowell, 1997).

Öz-değerlendirme konusunu içeren birçok çalışma önemli sonuçlar ortaya koymuştur (Yurdabakan, 2011b). Bu sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir: Öz-değerlendirme, öğrencilerin öz-eleştiri becerisini geliştirir (Dochy ve McDowell, 1997). Çeşitli becerilere dönük olarak yapılan öz-değerlendirme, öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlar ve deneyimli öğrenciler etkili öğrenenler olarak görülebilir. Ayrıca, bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin algı düzeyleri daha gerçekçidir (Boud ve Falchikov, 1989). Kişi kendisiyle ilgili çıkarımlar konusunda dışarıdan bir gözlemciden daha fazla bilgiyi öz-değerlendirme sayesinde edinebilir ve öz-değerlendirme kişideki değişimin daha gerçekçi biçimde tanımlanmasına yardımcı olur (Shrauger ve Osberg, 1981). Öz-değerlendirme, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirir (Dochy, Segers ve Sluijmans, 1999).

Öz-değerlendirmeye ilgili yaygın görüşlerden birisi “bireyin kendisine olduğundan yüksek puan vereceği” kaygısıdır. Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öz-değerlendirme puanlarının bir ölçütle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, iyi öğrencilerin kendilerini az, zayıf öğrencilerin ise çok puanlandırmaya eğilimli oldukları ayrıca, üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri ve yetenekli öğrencilerin daha düşük yeteneklilere oranla gerçekçi öz-değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Fakat Kaufman, Felder ve Fuller (1999) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise öz-değerlendirme konusunda iyi yetiştirilen öğrencilerde böyle bir eğilimin gözlenmediği, örneğin akranların değerlendirmesiyle öz-değerlendirmeler arasında yüksek

uyumun olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Öte yandan, bazı yazarlar değerlendirilen yeteneğin öz değerlendirme üzerinde etki yaratacağını ileri sürmüşlerdir. Buna göre, yetenek alanı zorlaştıkça öz-değerlendirmenin isabetliliğinin azalacağı, kolaylaştıkça da artacağı iddia edilmiştir (Ackerman, Beier ve Bowen, 2002). Öz-değerlendirme becerisinin cinsiyetle ilişkisini çalışan araştırmalar ise, erkeklerin kendi yeteneklerini olduğundan daha yüksek, kızların ise daha düşük değerlendirdiğini göstermiştir (Shen ve Pedulla, 2000). Fakat Yurdabakan (2011a) tarafından yapılan çalışma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha doğru öz-değerlendirme yaptıkları sonucunu göstermiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı kurama göre düzenlenen ve etkin öğrenme uygulamalarını temel alan yeni program, öğrencilerin öğrenme konusundaki davranış ve alışkanlıklarını değiştirmiş, öğrenmeleri için daha çok sorumluluk almalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluk, aynı zamanda kişinin kendi öğrenmesini sorgulama ve yönetmesi becerisini gerekli kılmıştır. O nedenle, yeni programda değerlendirme süreci alışılmış uygulamaların yanı sıra alternatif değerlendirme uygulamalarını da içerecek biçimde yeniden ele alınmıştır (MEB, 2005).

Programda ağırlıklı olarak yer verilen alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi de öz-değerlendirmedir. Programda öz-değerlendirme uygulamalarına yer verilmiş olması, uzun dönemde söz konusu becerinin geliştirilmesi üzerinde etki yaratabilir. Ancak, bu etkinin sağlanabilmesi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin öz-değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır. Yeni programın değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar (Anıl ve Acar, 2008; Ayvaci ve Devecioğlu, 2009; Bal, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Günay ve Yurdabakan, 2011), özellikle alternatif değerlendirme uygulamaları konusunda bir netliğin olmadığını ve uygulamayla ilgili bazı sorunların yaşandığını göstermektedir. Bu çalışma, yeni programla birlikte uygulanmaya başlanan öz-değerlendirme konusunda ilköğretim öğrencilerinin tutumlarını saptamak için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin öğretmen ve araştırmacılara yararlı olacağı umulmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçelerinde yer alan ilköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okullar tabakalı küme örnekleme (Kaptan, 1998) yöntemiyle seçilmiş, çalışma grubunu bu okullara devam eden 1150 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 596'sı 4. sınıf (%52), 554'ü ise 7. sınıf (%48) öğrencisidir. Ayrıca bu öğrencilerin 594'ü erkek (%52); 556'sı ise kızdır (%48). Çalışma için bu iki ilçenin seçilme nedeni sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarıdır. Bağcılar, dışarıdan çok göç alan, eğitim ve ekonomik düzeyin düşük olduğu ve genellikle çok çocuklu ailelerin yaşadığı bir ilçeyken; Bakırköy sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan daha ileri düzeyde olan bir ilçedir (İçdp, 2009). Geliştirilen ölçeğin ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerinde kullanılabilmesi için çalışma grubu 4. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

### 2.2. Ölçeğin Geliştirilmesi

#### 2.2.1. Ön deneme Formunun Oluşturulması ve Denenmesi

Ölçek maddelerinin yazımına temel oluşturması bakımından öz-değerlendirme konusunu içeren çalışmalar (Boud ve Falchikov, 2006; Cihanoğlu, 2008; Dochy ve

McDowell, 1997; Özan ve Yurdabakan, 2008; Özoğul ve Sullivan, 2007; Schuessler, 2010; Sundström, 2005; Thompson, Pilgrim ve Oliver, 2005; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009) incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda öz-değerlendirme davranışlarıyla ilgili yapılan çıkarsamalar çerçevesinde denemelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda yer alan maddeler iki uzmanın (Yurdabakan ve Cihanoğlu) görüşüne sunulmuş ve en uygun 38 madde seçilerek ön deneme formu oluşturulmuştur. Bu ön deneme formu asıl ölçeğin oluşturulması için maddelerin anlaşılabilirlik ve öğrencilerin düzeylerine uygunluğunun sınanması amacıyla 4 ve 7. sınıflara devam eden 200 öğrenci üzerinde ilk denemesi yapılmıştır. Yapılan ilk denemeden sonra yeterince açık olmadığı anlaşılan ve madde istatistikleri uygun olmayan 10 madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 28 madde deneme formuna alınmıştır. Maddeler beşli likert tipinde olup, *tümüyle katılıyorum (5)*, *katılıyorum (4)*, *kararsızım (3)*, *katılmıyorum (2)*, *kesinlikle katılmıyorum (1)* şeklinde derecelendirilmiştir. 28 maddelik deneme ölçeğinin pilot uygulaması 1150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 1150 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen deneme uygulamasının sonuçlarına göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler yapılmış sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Ölçeğin Geçerliği

Ölçeğin geçerliği konusunda kanıt bulmak amacıyla kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliğini, kısaca, bir ölçme aracının kapsamında yer alan kritik davranışları ölçebilecek sayıda ve yeterlikte maddeye sahip olması (Ebel, 1972, Turgut, 1995, Yurdabakan, 2008) şeklinde tanımlamak mümkündür. Ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin kanıt elde etmenin önemli bir yolu, ölçme kapsamıyla yazılan maddeler arasındaki ilişkilerin mantıksal olarak irdelenmesidir (Yurdabakan, 2008). Eldeki çalışmada kapsamın ve yazılan maddelerin değerlendirilmesi amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve bu görüşler çerçevesinde ölçeğe son şekli verilmiştir. Diğer yandan, Yurdabakan'ın (2008) da belirttiği gibi özellikle tutum, ilgi, görüş gibi duyuşsal özelliklerin kapsamını belirlemek bilişsel özellikler kadar kolay değildir. Bu amaçla başvurulabilecek bir yöntem ölçeğin yapı geçerliğini sınamaktır. Bu sınama işi faktör analizi olarak bilinen istatistiksel bir yöntemeye dayanır. Amaç eldeki maddelerin hangi yapıyı tanımladığını keşfetmek ise açımlayıcı (exploratory); maddelerin önceden tanımlanan bir yapıya uygunluğunu sınamak ise doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizinden yararlanır.

Çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizi çok değişkenli istatistiksel çözümlemeler arasında yer aldığından (Tatlıdil, 2002) verilerin uygunluğunun test edilmesi yoluna gidilmiş ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,97 ve Barlett testi ( $\chi^2 = 15767,63$ ;  $p < 0,01$ ) anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemine göre yapılmış, ilk analizde özdeğer (eigen value) 1 alınmış ve faktör sayısı serbest bırakılmıştır. Yapılan analizde ölçek özdeğeri 1 ve daha büyük olan sadece bir faktör tanımlandığından döndürme (rotation) yoluna gidilmemiştir. Ayrıca dört maddenin bu boyutta 0,40'tan daha düşük, bir maddenin ise birden fazla boyutta yük değerine sahip olması nedeniyle beş madde ölçekten çıkartılarak analiz işlemi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda 23 maddelik ölçeğin özdeğeri 11,32, açıkladığı toplam varyans ise 49,14 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri 0,51 ile 0,75 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerinin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Öz-değerlendirme Tutum Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri ve Düzeltilmiş Madde-Ölçek Korelasyonları**

Madde No	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-ölçek Korelasyonları	Madde No	Faktör Yüğü	Düzeltilmiş Madde-ölçek Korelasyonları
1	0,64	0,61	13	0,70	0,69
2	0,66	0,63	14	0,68	0,64
3	0,51	0,51	15	0,66	0,61
4	0,68	0,64	16	0,72	0,69
5	0,63	0,61	17	0,65	0,61
6	0,61	0,58	18	0,69	0,65
7	0,62	0,61	19	0,71	0,68
8	0,62	0,61	20	0,71	0,67
9	0,65	0,60	21	0,75	0,71
10	0,68	0,64	22	0,70	0,67
11	0,72	0,70	23	0,65	0,64
12	0,68	0,64			

### 3.2. Ölçeğin Güvenirliğı

Güvenirlik, bir ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve tesadüfi hatalardan arınık ölçümler vermesi olarak tanımlanabilir (Ebel, 1972; Turgut, 1995; Yurdabakan, 2008). Güvenirlik konusunda kanıt aramak amacıyla başvurulabilecek çeşitli yöntemler vardır. Ancak, ölçek bir defa uygulandığında test-yarı ve iç-tutarlılık (alpha) kestirme yöntemine göre kanıt elde etmek mümkündür (Yurdabakan, 2008). Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğı konusunda kanıt aramak amacıyla bu iki yönetime başvurulmuştur. İç-tutarlılık kestirme yöntemine göre elde edilen Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı 0,94; test-yarı yöntemine göre elde edilen Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonları 0,51 ile 0,71 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğin düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonları madde faktör yükleriyle birlikte Tablo 1’de verilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin örnek maddeler Ek-1’de görülebilir.

### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirme konusundaki tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Yapılan faktör analizi, ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Tek boyutlu ölçeklerde hem maddeler hem de madde-ölçek uyumunun olabildiğince yüksek olması beklenir (Tezbaşaran, 1997). Bir ölçeğin maddeleri arasındaki uyumun göstergesi Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı iken, maddeler ile ölçek arasındaki uyumunun göstergesi ise madde-ölçek korelasyonlarıdır. Madde-ölçek korelasyonu maddeye verilen yanıtlarla toplam ölçek puanları arasındaki ilişkidir ki, bu ilişki aynı zamanda “madde ayırıcılık gücü” anlamına da gelir (Tezbaşaran, 1997; Yurdabakan, 2008). Öte yandan madde ve ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon, toplam puana madde puanının katkısı nedeniyle olduğundan daha büyük çıkabilir. O nedenle, daha gerçekçi bir madde-ölçek korelasyonu için toplam puandan ilgili maddenin katkısını arındırarak hesaplama yapmak uygun olur (Tezbaşaran, 1997). Bu

şekilde yapılan hesaplama düzeltilmiş (corrected) madde-ölçek korelasyonu olarak ifade edilir. Bu çalışmada düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonları kullanılmıştır.

Anderson ve Krathwohl'a (2002) göre, revize edilmiş olan taksonomide bilişüstü bilgi basamağının bileşenlerinden birisi öz-bilgidir. Öz-bilgi kişinin kendi edimiyle ilgili farkındalık düzeyidir. Shrauger ve Osberg'a (1981) göre bir kişi öz-bilgisine dönük yargılama yaparsa öz-değerlendirme yapmış olur. Öz-değerlendirme ile ilgili bir diğer görüş, öz-değerlendirmenin kişinin öğrenmesini ve öğrenmesi için izlediği stratejilerini geliştirdiği yönündedir (Boud ve Falchikov, 2006; Sundström, 2005; Dochy ve McDowell, 1997). Yapılan faktör analizine göre maddelerin tek faktörde yığılması ve bu faktörde yüksek yük değerleri alması (Turgut ve Baykul, 1992) öz-değerlendirme tutum ölçeğinin tek boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Maddeler arası uyumun göstergesi olan Cronbach Alpha ( $\alpha=0,94$ ) ve test-yarı yöntemine göre hesaplanan ( $r_{xx}=0,91$ ) güvenilirlik katsayılarının, ayrıca düzeltilmiş madde-ölçek korelasyonlarının (0,51 ile 0,71) yüksek çıkmış olması bunu destekleyen bir bulgu olarak görülebilir. Öte yandan, sonraki araştırmacılar ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin kanıt arama yollarını çeşitlendirilebilirler. Örneğin güvenilirlik burada yapılanlara ek olarak test-tekrar yöntemiyle, yapı geçerliği ise doğrulayıcı faktör analiziyle sınanabilir. Ayrıca, öz-değerlendirme tutum ölçeği geçerli olduğu bilinen dış ölçütlerle kıyaslanıp (örneğin bilişüstü veya öz-düzenleme ölçekleriyle) uyum geçerliği de çalışılabilir.

İlköğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen "Öz-değerlendirme Tutum Ölçeği"nin hem öğretmenlere hem de öz-değerlendirme konusunda çalışma yapacak araştırmacılara yararlı olacağı umulmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences*, 33, 587-605.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: *Theory into Practice*, 41(4).
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.(5),2, 44-61
- Arter, J. (1997). Using assessment as a tool for learning, in: R. BLUM & J. ARTER (Eds) *Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, 1-6 (Alexandria, VA; Association for Supervision and Curriculum Development).
- Ayvacı, H. Ş. ve Devecioğlu, Y. (2009). Yeni Program ve Öğretmenlerin Yenilikçi Bakış Açıları. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/458.pdf> (Erişim 20 Kasım 2010)
- Bal, P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(17),1.53-68
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning Through Self Assessment*. Kogan Page, London.

- Boud, D. and Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Boud, D. And Falchikov, N. (2006). Aligning Assessment with long-term learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 31(4), 399 - 413.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum, & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (3-29). Boston, MA: Kluwer.
- Cihanoğlu, O. M. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz Ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum Ve Kalıcılığa Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Collins, A. (1991). The role of computer technology in restructuring schools. *Phi Delta Kappan*, 41-56.
- Cornford, I. R. (2004). Cognitive and metacognitive learning strategies as a basis for effective lifelong learning: How far have we progressed? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference (Melbourne, 28 November–2 December). <http://www.aare.edu.au/04pap/alpha04.htm> COR04942 (Erişim: 20 Mayıs 2009).
- De Corte, E. (2000). High-powered learning communities: A European perspective. The Economic and Social Research Council's Research Programme on Teaching and Learning Leicester, England, November 9-10, <http://www.tlrp.org/acadpub/Corte2000.pdf> (Erişim: 11 Nisan 2008).
- Dirkes, M. A. (1985). Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roepers Review*, 8(2), 96-100.
- Dochy, F. & McDowell, L. (1997) Assessment as a tool for learning, *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dochy, F. & Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Dochy, F., Segers M., & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*. 24(3).
- Ebel, R. L. (1972). *Essential of Educational Measurement*. Englewood Cliffs. New York.
- Edwards, R., Ranson, S. & Strain, M. (2002). Reflexivity: towards a theory of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21, 525-536.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds.). *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gelbal, S., Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33: 135-145.



- Günay Z. ve Yurdabakan, İ. (2011). 2005 İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*, 36(383), 17-25
- Honebein, J. (1996). *Seven Goals for the Design of Constructivist Learning*. [http://cter.ed.uiuc.edu/JimL\\_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm](http://cter.ed.uiuc.edu/JimL_Courses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm), (Erişim: 15 Haziran 2008).
- İçdp, (2009). 1/100.000 Ölçekli İstanbul Çevre Düzeni Planı Raporu. <http://www.planlama.org/> (Erişim:20.03.2011)
- Jonassen, D. H. (1994). Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Kaufman, D.B., Felder, R.M., & Fuller H. (1999). Peer Ratings in Cooperative Learning Teams. *Proceedings of the 1999 Annual ASEE Meeting*. ASEE, June 1999 Session 1430.
- Özan, S. ve Yurdabakan, İ. (2008). Öz ve Akran Değerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Başarısı Üzerindeki Etkileri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 27, 27-39.
- Özoğul, G., Sullivan, H. (2007). Student Performance And Attitudes Under Formative Evaluation By Teacher, Self And Peer Evaluators. *Educational Technology Research and Development*.57.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11
- Pickard J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: Aa overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1)
- Schuessler, J. (2010). *Self Assessment As Learning: Finding The Motivations And Barriers For Adopting The Learning-Oriented Instructional Design of Student Self Assessment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University.
- Shen, C., & Pedulla, J. J. (2000). The Relationship between Students' Achivement and their Self-perception of Competence and Rigour of Mathematics and Science: a cross-national analysis. *Assessment in Education*, 7(2), 237-253.
- Shrauger, S. J. & Osberg, T. M. 1981. The relative accuracy of selfprediction and judgements by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90: 322-351.
- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities: A literature study. Umea Universitet, 54.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ziraat Matbaacılık. Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- Thompson, G., Pilgrim, A & Oliver, K. (2005). Self- Assessment And Reflective Learning For First-Year University Geography Students: A Simple Guide or Simply Misguided. *Journal Of Geography in Higher Education*. 29(3), 403-420
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Yargıcı Matbaası. Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. ÖSYM Yayınları. Ankara.

- Wilson, B. G., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research & Development Journal*.  
<http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/hndbkch.html> (Erişim: 20 Mayıs 2009).
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (38-66) .Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Yurdabakan, İ. (2011a). The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender. *Education 3-13*, 39(2), 153-169.
- Yurdabakan, İ. (2011b). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Yurdabakan, İ., Cihanoğlu, O. (2009). Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanım Düzeylerine Etkisi. *DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(3), 105-123.

#### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose of Study:** The new curricula, which were designed according to constructivism, employ active learning applications and incorporate alternative assessment practices besides those common assessments. Self-assessment is one of the alternative assessment practices emphasized through the curricula (MONE, 2005). This study aims to develop a scale to find out primary school students' opinions on self-assessment that has been in effect with the new curricula.

**Study Group:** This study was conducted with students enrolling in primary school grades 4 and 7 in the districts of Bağcılar and Bakirkoy in Istanbul. Schools were selected with clustered sampling method (Kaptan, 1998) and 1150 participating students were from those schools. 596 students were 4<sup>th</sup> graders (52%), whereas 554 of them were 7<sup>th</sup> graders (48%). Furthermore, 594 of the participating students were boys (52%) and 556 of them were girls (48%).

**Findings:** After the 28-item scale was implemented to 1,150 students the reliability and validity analyses were carried out. To test the construct validity of the scale exploratory factor analysis was utilized. The analysis results described one factor with an eigen value of 1 or higher. Four items with factor loadings below .40 and one item loading on more than one factor (cross-loading) were ignored and the analysis was repeated. The second analysis of 23-item scale gave an eigen value of 11.32 and the first principal component explained 49.14 per cent of the total variance. Since the scale had been administered only once, split-half and internal consistency (alpha) estimation methods were utilized to test the reliability of the scale. As a result of the analyses, the Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient was found as .94 and the Spearman-Brown correlation coefficient was calculated as .91.

**Discussion and Conclusion:** The fact that items loaded highly (.51 - .75) on one factor (Turgut and Baykul, 1992) showed that this scale has a one-component structure. The Cronbach Alpha ( $\alpha=.94$ ) and Spearman Brown ( $r_{xx}=.91$ ) reliability coefficients together with high corrected item-scale correlations (ranging from .51 to .71) support this finding. Moreover, other researchers may find different ways to prove the reliability and validity of

this scale. For example, reliability could be tested with test-retest method and the construct validity with confirmatory factor analysis. Also, to study its concurrent validity, this self-assessment opinion scale could be compared with external criterion (e.g. metacognitive or self-regulation scales). It is hoped that teachers and researchers aiming to study self-assessment could benefit from this “Self-assessment Opinion Scale”, which was developed for primary school students.

EK-1: Öz-değerlendirme Tutum Ölçeği

	Öz-değerlendirmeye ilgili görüşünüz:	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öz-değerlendirme süreci derse yönelik isteğimi artırır					
2	Kendi öğrenme süreçlerimin sonuçları hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar					
3	Başkalarından bağımsız olarak öğrenmemi sağlar					
4	Çalışmalarımnda daha istekli olmamı sağlar					
5	Eksiklerimi tamamlamama yardımcı olur					
6	Ödevlerimin olumlu yanlarını görmemi sağlar					
7	Kendimi öğrenme sürecinin bir parçası (elemanı) olarak görmemi sağlar					
8	Çalışmalarımı hangi ölçütlere göre değerlendireceğimi bilirim					
9	Çalışmalarımıla ilgili bir karara varmamda yardımcı olur					
10	Çalışmalarımı planlamamda yardımcı olur					
11	Problem çözme becerimi geliştirir					
12	Kendi düşüncelerimi kontrol edebilmemi sağlar					
13	Öz-değerlendirme süreci yeteneklerimi keşfetmemde bana yardımcı olur					
14	Kendime olan güvenimin artmasını sağlar					
15	Çalışmalarımı hazırlarken kullandığım düşünme süreçlerini fark etmemi sağlar					
16	Ödevi hazırlama sürecini daha iyi çözümlememde bana yardımcı olur					
17	Zayıf yanlarımı geliştirebilmek için neler yapmam gerektiği konusunda yardımcı olur					
18	İleride yapacağım çalışmaların daha iyi olabilmesi için yapmam gerekenler konusunda yardımcı olur					
19	Konuları daha iyi öğrenmemi sağlar					
20	Daha iyi öğrenebilmem için beni yönlendirir					
21	Yeni öğrenmelerimde daha etkin olmamı sağlar					
22	Daha istekli bir şekilde ders çalışmamda yardımcı olur					
23	Arkadaşlarımın farklı düşüncelerini değerlendirmem konusunda yardımcı olur.					