

## Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin (KDYİÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Mustafa İlhan<sup>1</sup>, Bayram Çetin<sup>2</sup>, Mehmet Bars<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dicle Üniversitesi  
mustafailhan21@gmail.com

<sup>2</sup>Gaziantep Üniversitesi  
bcetin27@gmail.com

<sup>3</sup>Dicle Üniversitesi  
mehmetbars21@gmail.com

### Özet

Bu araştırmada, Brew ve Riley (2011) tarafından geliştirilen Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin (KDYİÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2012-2013 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplam 545 öğretmen adayından oluşan 3 ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında, KDYİÖ'nün Türkçe ve İngilizce formlarında bulunan maddeler arasında .72 ile .95 arasında değişen güçlü ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, KDYİÖ'nün Türkçe formunun orijinal forma paralel dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik analizinden elde edilen bulgulara göre, KDYİÖ'nün Cronbach Alpha ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .76, bileşik güvenirlik katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .23 ile .75 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, KDYİÖ'nün Türkçe formunun öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Katılımcı değerlendirme, katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç ölçeği, geçerlik, güvenirlik

## Turkish Adaption of Beliefs about Participative Assessment Instrument: Validity and Reliability Study

### Abstract

The purpose of this study is to adapt the Beliefs about Participative Assessment Instrument (BAPAI) by Brew ve Riley (2011) to Turkish and to investigate its psychometric properties. The study was conducted on three different samples which consisted of 545 prospective teachers. The findings on the linguistic equivalence indicated that the correlations between the items included in Turkish and original form varied between .72 and .95. The confirmatory factor analysis concluded that the Turkish version had a four-factor structure in parallel with the original one. The reliability analysis showed that the Cronbach Alpha and test-retest reliability coefficients were .76. On the other hand composite reliability coefficient was .79. The item analysis reported that the corrected item total correlations ranged from .23 and .75 and the differences between the top and bottom 27% groups were significant for all the items included in the scale. All these findings suggest that the Turkish version of the BAPAI is a valid and reliable instrument that can be used to measure prospective teachers beliefs about participative assessment.

**Key words:** Participative assessment, beliefs about participative assessment instrument, validity, reliability

## Giriş

İnançlar, bireyin deneyimleri tarafından oluşturulan (Nespor, 1987), motivasyon (Dweck & Leggett, 1988), tutum, davranış (Ajzen, 2005; Hazır-Bıkmaz, 2002; Mansour, 2009; Olson, Roese, & Zanna, 1996; Pintrich & Schunk, 2002) ve zihinsel süreçlerini etkileyen (Schommer, 1998), yaşamda karşılaştığı olay, olgu, kişi ya da nesnelere anlamlandırmasında bireye rehberlik eden (Fishbein & Ajzen, 1975; Pajares, 1992), bireyin gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımlarını yansıtan (Magee & Kalyanaraman, 2009) ve birey tarafından doğru olarak kabul edilen bilişsel şemalar (Krows, 1999), içsel kabuller ya da önermelerdir (Deryakulu, 2004; Richardson, 2003). İnançların bireyin amaç, düşünce ve davranışlarının temel belirleyicisi olması (Ajzen, 2005; Deryakulu, 2006); eğitimcilerin öz yeterlik inancı, zekâyâ yönelik inanç, öğrenmeye yönelik inanç, epistemolojik inanç gibi birçok farklı inancı öğrenme ve öğretme süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmaktadır (Deryakulu, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken inançlardan biri de değerlendirmeye yönelik inançlardır.

Değerlendirmeye yönelik inançlar; değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri ile ilgili inançlar ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri ile ilgili inançlar gibi farklı açılardan ele alınabilmektedir. Değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeri ile ilgili inançlar; değerlendirme yapmanın gerekliliği, değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirip geliştirmediği (Brown & Hirschfeld, 2008) şeklindeki inançlardan meydana gelmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri hakkındaki inançlar için ise; standart testlere yönelik inançlar (Magge & Jones, 2012) ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar (Brew & Riley, 2011) olmak üzere iki başlıklı bir sınıflandırma kullanılabilir. Standart testlere yönelik inançlar, standart testler kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmelerin geçerliğine, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiklerini ve yeteneklerini belirlemede standart testlerin yeterli olup olmadığına, standart testlerden alınan puanların yanlılığına ve bu testlerden alınan puanlara dayalı olarak yargıda bulunmanın doğruluğuna ilişkin düşünceleri yansıtmaktadır (Magge & Jones, 2012).

Değerlendirmeye yönelik inançların, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntemleri açısından ele alınması sonucu ortaya çıkan bir diğer başlık katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlardır. Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar; öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarının değerlendirilmesinde söz sahibi olduğu akran değerlendirme (Nicol & Dick, 2006; Özçelik, 2010), sınıf içerisinde işlenen konular hakkında öğrencilerin görüşlerini rahat bir biçimde dile getirmesine imkân tanıyan sınıf içi tartışmalar, öğrencinin kendi değerlendirmesinde aktif rol aldığı öz değerlendirme (Boud, 1992; Pope, 2001) ve öğrencilerin işbirlikli olarak çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi esasına dayanan grup değerlendirme (Gültekin, 2012) hakkındaki inançlardan oluşmaktadır. Buna göre, katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar; akran değerlendirme, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ve grup değerlendirmesine yönelik inançlar olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir (Brew & Riley, 2011).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların ilk boyutunu akran değerlendirme, öğrencilerin bireysel olarak ya da gruplar halinde sınıf arkadaşlarını değerlendirdikleri (Falchikov, 1995) ve birbirlerine çalışmalarının niteliği hakkında dönütler verdikleri bir değerlendirme türüdür (Paul, Owence, Chrispen & Alexander, 2013; Van den Berg, Admiraal, & Pilot, 2006). Akran değerlendirmede öğrenciler, üçüncü bir kişi tarafından hazırlanan ya da kendilerinin geliştirdikleri puanlama ölçeklerini kullanarak (Dierick & Dochy, 2001; Dochy Segers & Sluismans 1999), sınıf arkadaşlarının araştırma, kompozisyon yazısı, sözlü sunum ve proje raporları gibi çalışmalarını değerlendirmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2010;

Ballantyne, Hughes & Mylonas, 2002; Çepni, 2008; Topping, 2009, Wen, Chin-Chung, Chun-Yen, 2006). Akran değerlendirme, öğrenciye akranlarının çalışmalarını değerlendirme imkânı sunduğundan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Tan, 2009; Topping, 1998) ve öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrencide sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar (Gültekin, 2012; Zariski, 1996). Ayrıca, akran değerlendirme ile kendi çalışmalarını akranlarının çalışmaları ile karşılaştırma fırsatı bulan öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini görebilme (Eshun & Poku, 2013) ve bu sayede konu ile ilgili öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme şansına sahip olurlar (Alıcı, 2008). Akran değerlendirmenin sıralanan özellikleri göz önüne alınarak, akran değerlendirmeyi yönelik inançlar ile öğrencilerin akranları değerlendirme konusunda kendilerini ne derece yeterli gördüğü, akran değerlendirmenin geçerli bir değerlendirme türü olup olmadığı, akran değerlendirmenin objektifliği ve öğrenmenin verimliliğini arttırmada akran değerlendirmenin etkili olup olmadığı konusundaki inançlarının ölçülmesi amaçlanmaktadır (Brew & Riley, 2011).

Katılımcı değerlendirmeye yönelik inançların ikinci boyutunu sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar oluşturmaktadır. Sınıf içi tartışmalar, öğrencilerin akranları ve öğretmeni tarafından ileri sürülen fikirleri dinlemelerini ve bu fikirler ile ilgili düşüncelerini dile getirmelerini içeren, sınıf ortamında yansıtıcı diyalogların gerçekleşmesine olanak sunan (Harwood & Hahn, 1990), öğrendiği bilgileri uygulama konusunda öğrencileri teşvik eden (Wilensky, 2004), öğretim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olan (Gall & Gall, 1990), öğrencilerin yaratıcı düşünme (Beghetto, 2007) eleştirel düşünme (King, 1994), mantıksal düşünme (Chapin, O'Connor & Anderson, 2009), karar verme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede işlevsel roller üstlenen doğal, güçlü ve etkili bir yaklaşımdır (Wilensky, 2004; Sandidge, 2007). Sınıf ortamında tartışmalara yer verilmesi, öğrencinin pasif bir biçimde öğretmeni dinlemesinin önüne geçerek, öğrenme-öğretme sürecine aktif bir biçimde katılmasını ve kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluk almasını sağlamaktadır (Frederick, 1994). Sınıf içi tartışmaların sıralanan özellikleri dikkate alınarak, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar ile öğrencilerin fikirlerini ifade etme konusunda teşvik edildiği ve farklı bakış açılarının tartışıldığı derslere yönelik ilgisinin ve sınıfta tartışmaya zaman ayırmanın gerekliliği konusundaki düşüncelerinin ölçülmesi hedeflenmektedir (Brew & Riley, 2011).

Katılımcı değerlendirmenin üçüncü boyutunu, öz değerlendirmeye yönelik inançlar oluşturmaktadır. Öz değerlendirme, Boud ve Falchikov (1989) tarafından, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve başarıları ile ilgili karar alma süreçlerine dâhil olması şeklinde tanımlanmaktadır. Dochy ve McDowell (1997), öz değerlendirmeyi; öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Dochy ve McDowell'a (1997), göre öz değerlendirme sürecinde, öğretmen tarafından belirlenen ölçütler kullanılabileceği gibi, öğrenciler öğretmenin tanımladığı ölçütlerden bir kısmını seçerek değerlendirmede kullanılacak ölçütler hakkında söz sahibi olabilmektedir. Hall (1995) ise, öz değerlendirmeyi öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirdikleri ve değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesinde karar verici oldukları bir değerlendirme türü olarak ifade etmektedir. Öz değerlendirme, öğrencilerin bağımsız öğrenme, kendi öğrenme sürecini yönetme ve üst bilişsel becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Lew, Alwis & Schmidt, 2010). Öz değerlendirmenin söz konusu özelliklerinden hareketle, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ile öz değerlendirmenin geçerli bir değerlendirme türü olup olmadığına, öz değerlendirme yapma konusunda öğrencilerin kendilerini ne düzeyde yeterli gördüğüne ve öz değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirmede etkili bir değerlendirme yöntemi olup olmadığına ilişkin inançların ölçülmesi amaçlanmaktadır (Brew & Riley, 2011).

Katılımcı değerlendirmenin dördüncü boyutunu ise, grup değerlendirmeye yönelik inançlar oluşturmaktadır. Grup değerlendirme, öğrencilerin bireysel olarak değerlendirmeleri

yerine; grup olarak değerlendirmelerini esas alan bir değerlendirme yöntemidir (Lejk, Wyvill & Farrow, 1997). Grup değerlendirmede, üç ya da daha fazla öğrenci bir araya gelerek işbirlikli olarak çalışmakta ve değerlendirmeler öğrencilerin ortak bir biçimde ortaya koyduğu çaba ve ürün üzerinden yapılmaktadır. Grup değerlendirme, öğrencilerin görev paylaşımı yapmalarını sağlayarak değerlendirmeye yönelik korkularını azaltmaktadır (Hassanien, 2006). Grup değerlendirmenin belirtilen özelliklerinden yola çıkılarak, grup değerlendirmeye yönelik inançlar ile öğrencilerin, öğrenmenin verimliliği artırmada grup değerlendirmenin ne derece etkili olduğu konusundaki inançlarının ölçülmesi hedeflenmektedir (Brew & Riley, 2011).

Öğrencilerin eğitime ilişkin inançları öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Brown & Hirschfeld, 2008; Richardson, 1996). Bu noktadan hareketle; akran değerlendirme, sınıf içi tartışmalar, öz değerlendirme ve grup değerlendirme gibi öğrencinin değerlendirme sürecinde katılımcı bir rol aldığı değerlendirme türlerinin etkili bir biçimde işe koşulmasında öğrencilerin bu değerlendirme türleri ile ilgili inançlarının belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir (Brown & Harris, 2012). Bir başka deyişle, katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları dikkate alınmadan, öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin bir biçimde katılımının sağlanması ve öğretim uygulamalarının başarıya ulaşması mümkün gözükmemektedir (Brew & Riley, 2011). Bu durum, öğrencilerin katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçeği ihtiyaç haline getirmektedir. Alanyazın incelendiğinde, epistemolojik inanç (Deryakulu & Büyüköztürk, 2005; Schommer, 1990), zekaya yönelik inanç (Abd-El-Fattah & Yates, 2006; Dweck, 1999; Dweck & Henderson 1989; İlhan & Çetin, 2013), öğrenmeye yönelik inanç (Bay vd., 2013, Chan, 2001; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004) gibi eğitime ilişkin farklı inançları belirlemeye yönelik olarak hem uluslar arası literatürde hem de Türkçe literatürde çeşitli ölçme araçlarının bulunduğu görülmektedir. Ancak, uluslar arası literatürde katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları belirlemede kullanılabilir bir ölçek (Brew & Riley, 2011) bulunmasına rağmen, Türk kültüründe bu amaçla kullanılabilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları ölçmede kullanılabilir bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılması önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmada, Brew ve Riley (2011) tarafından geliştirilen Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin (KDYİÖ) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Örneklem

KDYİÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2012-2013 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplam 545 öğretmen adayından oluşan üç ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 53 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu gruptaki öğretmen adaylarının 38'i (%71.70) bayan ve 15'i (%28.30) erkektir. Grupta yer alan katılımcıların yaşları 20 ile 27 arasında değişmekte olup grubun yaş ortalaması 22.30'dur. Ölçeğin dilsel eş değerlik analizi bu gruptan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubu, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon programına kayıtlı 175 (%44.20) ve Ankara il merkezindeki bir dershanenin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) hazırlık kursuna devam eden 219 (%55.80) olmak üzere toplam 394 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu gruptaki öğretmen adaylarının 277'si (%70.30) bayan ve 117'si (%29.70) erkektir. Bu grupta yer alan katılımcıların yaşları 20 ile 35 arasında değişmekte olup grubun yaş ortalaması 23.45'dir. Ölçeğin yapı geçerliği, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirliği ile madde analizleri bu gruptan elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır. Üçüncü çalışma grubu ise, Diyarbakır il merkezindeki bir dershanenin KPSS kursuna devam eden 98 öğretmen adayından

oluşmaktadır. Bu gruptaki öğretmen adaylarının 56'sı (%57.10) bayan ve 42'si (42.90) erkektir. Gruptaki katılımcıların yaşları 20 ile 36 arasında değişmekte olup grubun yaş ortalaması 23.87'dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği bu gruptan elde edilen veriler üzerinden hesaplanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

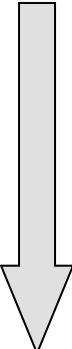
KDYİÖ, Brew ve Riley (2011) tarafından öğretmen adaylarının akran değerlendirme, sınıf içi tartışmalar, öz değerlendirme ve grup değerlendirmesine yönelik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. KDYİÖ bireylerin kendisi hakkında bilgi vermesi (self-report) esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken; 9'u akran değerlendirmeye, 4'ü sınıf içi tartışmalara, 4'ü öz değerlendirmeye ve 5'i grup değerlendirmeye yönelik inançları yansıtan toplamda 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin orijinal formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 434 öğretmen adayından oluşan bir araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür. KDYİÖ'nün özgün formunun yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %51.20'sini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA'dan elde edilen bulgulara göre, "*Grup ödevlerinde bireysel ödevlerde olduğu kadar çalışmaya ihtiyaç duymam.*" maddesi herhangi bir faktörde yeterli faktör yüküne sahip olmadığından, "*Sınıf-içi grup çalışmaları bana, takım üyesi olarak güçlü yönlerim hakkında dönüt sağlar.*" maddesi ise iki faktörde yakın yük değerine sahip olduğundan (binişik madde) ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu iki maddenin çıkarılmasından sonra 20 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapıda, akran değerlendirmeye yönelik inançlar boyutuna ait 9 madde, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar boyutuna ait 4 madde, öz değerlendirmeye yönelik inançlar boyutuna ait 4 madde ve grup değerlendirmesine yönelik inançlar boyutuna ait 3 madde bulunmaktadır. AFA sonucunda ölçekte kalan 20 maddenin 9'u olumludur. Diğer 11 madde ise, olumsuz olup tersten kodlanmaktadır. KDYİÖ'nün yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek üzere DFA uygulanmıştır. DFA'dan elde edilen ilk bulgular, KDYİÖ'nün yeterli uyum indeksleri vermediğini ( $\chi^2/df = 1.878$ ; RMR=.07; GFI=.87; AGI=.84; RMSEA=.06; CFI=.90) göstermiştir. Uyum indekslerini geliştirmek için uygulanan modifikasyonların ardından  $\chi^2/df=1.59$ ; RMR=.06; GFI=.91; AGFI=.87; RMSEA=.05; CFI=.94 şeklinde kabul edilebilir uyum indekslerine sahip bir yapıya ulaşılmıştır. KDYİÖ'nün orijinal formunun güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .86, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .75, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .71 ve grup değerlendirmesine yönelik inançlar alt ölçeği için .63 olarak bulunmuştur.

KDYİÖ'nün özgün formu altı basamaklı derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçektir. Şeker ve Gençdoğan'a (2006) göre, Türkçe anlam açısından en fazla beş seçeneğe kadar anlaşılır ifadeler yazılabilmektedir. Daha fazla sayıda seçenek yazılması, Türkçe anlamları açısından pek farklı olmayan ifadelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin, 'bazen', 'ara sıra', 'seyrek', 'nadiren', 'çok az' gibi seçeneklerin birbirinden ayırt edilebilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle, ölçeğin Türkçe formunda beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

### İşlem

KDYİÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle Christine Brew ile 22 Ağustos 2012 tarihinde elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çeviri sürecine geçilmiştir. Bir ölçme aracının

geliştirildiği kültürden farklı bir kültüre uyarlanması sürecindeki en kritik işlemi, ölçeğin kaynak dilden hedef dile çeviri çalışması oluşturmaktadır (Beaton, Bombardier, Guillemin & Ferraz, 2000; Geisinger, 1994). Bundan dolayı, ölçek 2 İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen 5 eğitim bilimi uzmanı olmak üzere toplam 7 kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Ardından Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve 1'i ölçme değerlendirme, 2'si eğitim programları ve öğretim alanından olmak üzere toplam 3 öğretim üyesi tarafından tekrar incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddeler ele alınmıştır. Böylelikle üzerinde uzlaşılan nihai bir form elde edilmiştir. Daha sonra, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından incelenmek üzere, elde edilen form 2 Türk Dili uzmanına sunulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda, ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir. Elde edilen Türkçe form ile İngilizce form arasındaki tutarlılığı belirlemek için KDYİÖ'nün Türkçe formu ile orijinal formundan alınan puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu çalışmalar dilsel eşdeğerlik için yeterli kabul edilmiştir. KDYİÖ'nün geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği incelenmiş, bu amaçla DFA çalışmasına yer verilmiştir. KDYİÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alpha, bileşik/yapısal güvenilirlik (composite reliability) ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. KDYİÖ'nün madde ayırt ediciliği kapsamında ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 20.0 ve LISREL 8.54 paket programlarından yararlanılmıştır. DFA ile ilgili analizler LISREL 8.54 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş; dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve madde analizi ile ilgili işlemler için ise SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. KDYİÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması sürecinde izlenen adımlar Tablo 1'de özetlenmiştir.

	İzin Alınması	-Christine Brew ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilip ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınması
	Ölçeğin Türkçe Formunun Oluşturulması	-Ölçeğin 2 İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen 5 eğitim bilimi uzmanı olmak üzere toplam 7 kişi tarafından kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çevrilmesi -Her bir madde için o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadelerin belirlenmesi -Elde edilen Türkçe form ile İngilizce form arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilsel eşdeğerlik çalışmasının yapılması
	Geçerlik Çalışmaları	-Yapı Geçerliği: DFA'nın uygulanması
	Güvenirlik Çalışması	-Cronbach Alpha, Bileşik Güvenirlik ve Test Tekrar Test katsayılarının hesaplanması
	Madde Analizi	-Düzeltilmiş madde toplam korelasyonunun hesaplanması ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmesi

**Tablo 1.** KDYİÖ'nün Türkçe'ye Uyarlanması Süreci

## Bulgular

### Dilsel Eşdeğerlik

KDYİÖ'nün dilsel eşdeğerlik çalışmasından elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal formda yer alan maddeler arasındaki korelasyonların .72 ile .95 arasında değiştiğini göstermiştir. Türkçe ve orijinal formlardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .77, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .76, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .80, grup değerlendirmesine yönelik inançlar alt ölçeği için .90 ve ölçeğin geneli için .86 olarak

bulunmuştur. Bulgulara dayanarak, ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun dilsel açıdan eşdeğer olduğu söylenebilir. KDYİÖ'nün Türkçe ve İngilizce formlarında yer alan maddelerin korelasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
M1	.74	M6	.88	M11	.76	M16	.88
M2	.82	M7	.86	M12	.74	M17	.80
M3	.82	M8	.83	M13	.69	M18	.90
M4	.90	M9	.74	M14	.74	M19	.95
M5	.85	M10	.72	M15	.76	M20	.89

*Tablo 2. KDYİÖ Maddelere Göre Dilsel Eşdeğerlik Bulguları*

### Yapı Geçerliliği

Bu çalışmada, KDYİÖ'nün yapı geçerliliğini incelemek amacıyla DFA uygulanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin orijinal formunda elde edilen 4 faktörlü yapının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI) karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) incelenmiştir. GFI, CFI ve IFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir uyuma ve .95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir. (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyumu yansıtmaktadır (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum ve .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak alınmaktadır (Brown & Cudeck, 1993; Byrne & Campbell, 1999). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyumu ve .10 değeri kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Hu & Bentler, 1999). PNFI ve PGFI uyum indekslerinin .50'nin üzerinde olması kabul edilebilir uyumu (Meyers, Gamst & Guarino, 2006), .95 ve üzerinde olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Meydan & Şeşen, 2011). Yapılan DFA'da, elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş minimum ki-kare değerinin ( $\chi^2=438.02$ ,  $N=394$ ,  $p=.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise, GFI=.90, AGFI=.87, CFI=.90, IFI=.90, RMSEA=.065, SRMR=.066, PNFI=.73 ve PGFI=.70 olarak bulunmuştur. Sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiştir. Tablo 3'deki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.67	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.065	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.066	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.73	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.70	Kabul Edilebilir Uyum

**Tablo 3.** Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

DFA sonucu elde edilen dört faktörlü modele ilişkin faktör yükleri ile standart hata, t, hata varyansı ve  $R^2$  değerleri Tablo 4'de sunulmuştur. Tablo 4'de yer alan bulgular incelendiğinde, t değerlerinin; akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için 4.77 ile 11.33 arasında, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için 9.43 ile 20.77 arasında, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için 6.13 ile 10.03 arasında ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için 4.50 ile 10.38 arasında değiştiği ve tüm t değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. İstatistiksel açıdan anlamlı olmayan t değerleri, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğuna işaret etmekte veya söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Faktörler	Maddeler	Faktör Yükleri	Standart Hata	t Değeri	Hata Varyansı	$R^2$
Akran Değerlendirme	M1	.51	.054	9.16**	.70	.26
	M2	.61	.056	11.33**	.66	.38
	M3	.44	.060	7.90**	.90	.20
	M4	.30	.071	5.26**	1.36	.09
	M5	.50	.057	9.07**	.77	.25
	M6	.29	.050	5.02**	.69	.08
	M7	.28	.059	4.77**	.96	.08
	M8	.56	.055	10.22**	.68	.31
	M9	.29	.056	5.06**	.87	.09
Sınıf İçi Tartışmalar	M10	.88	.040	20.77**	.20	.77
	M11	.87	.035	20.57**	.17	.76
	M12	.74	.041	16.35**	.38	.55
	M13	.47	.048	9.43**	.70	.22
Öz Değerlendirme	M14	.37	.051	6.13**	.60	.14
	M15	.51	.061	8.47**	.75	.26
	M16	.62	.055	10.03**	.50	.38
	M17	.47	.057	7.76**	.69	.22
Grup Değerlendirme	M18	.48	.075	7.86**	1.13	.23
	M19	.73	.074	10.38**	.51	.54
	M20	.28	.070	4.50**	1.22	.08

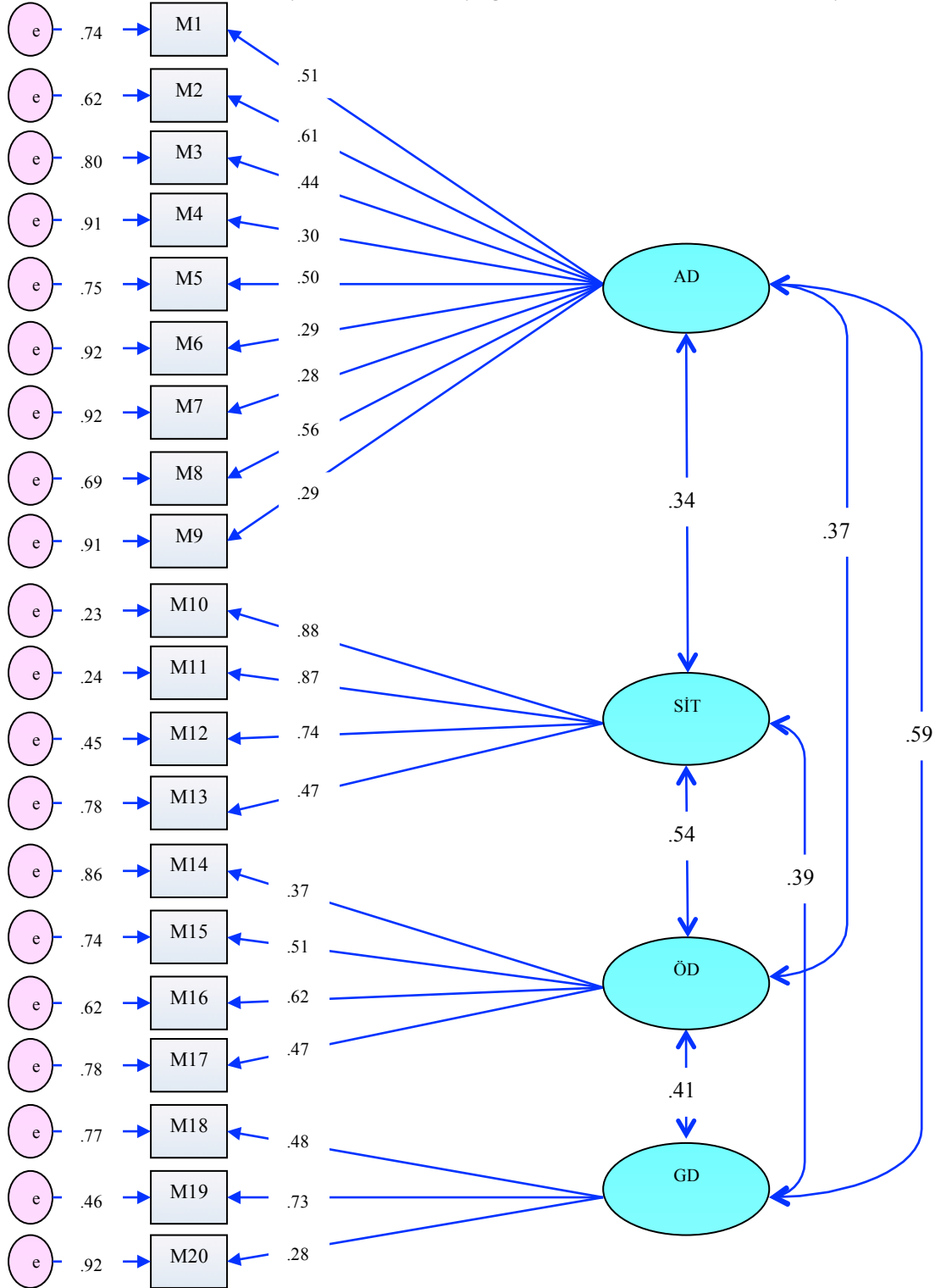
\*\*p<.001

**Tablo 4.** KDYİÖ'ye İlişkin Faktör Yükleri ile Standart Hata, t, Hata Varyansı ve  $R^2$  Değerleri



Dört boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1’de ayrıca görülmektedir. Şekil 1’de görülebileceği gibi akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt boyutu için faktör yükleri .28 ile .61 arasında, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt boyutu için .47 ile .88 arasında, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt boyutu için faktör yükleri .37 ile .62 arasında ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt boyutu için faktör yükleri .28 ile .73 arasında değişmektedir.

Şekil 1. KDYİÖ’ye İlişkin Path Diyagramı, Faktör Yükleri ve Hata Varyansları



AD=Akran değerlendirme, SİT=Sınıf İçi Tartışmalar, ÖD= Öz Değerlendirme, GD=Grup Değerlendirme

## Güvenirlilik

KDYİÖ'nün güvenirliliği Cronbach Alpha, bileşik güvenirlilik ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Cronbach Alpha ve bileşik güvenirlilik yöntemleri ile ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenirliliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bileşik güvenirlilik, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ile hata varyansı değerlerine dayalı olarak elde edilen bir iç tutarlılık katsayısıdır. Bileşik güvenirlilik katsayısı hesaplanırken iki adım izlenmektedir. Birinci adımda, veriler ile en iyi uyumu gösteren model belirlenir. İkinci adımsa ise, veriler en iyi uyumu gösteren modeldeki faktör yükleri ve hata varyansı değerleri kullanılarak ölçeğin bileşik güvenirlilik katsayısı hesaplanmaktadır (Yang & Green, 2011). KDYİÖ için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları; akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .66, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .82, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .58, grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .54 ve ölçeğin geneli için .76 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlilik katsayıları; akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .65, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .86, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .60, grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .44 ve ölçeğin geneli için .79 olarak hesaplanmıştır. KDYİÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha ve bileşik güvenirlilik yöntemlerinin yanı sıra test tekrar test yönteminden de yararlanılmıştır. Test tekrar test güvenirliliği ile KDYİÖ'nün zamana karşı değişmezliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Test tekrar test güvenirlilik katsayılarını hesaplamak için ölçek, 98 öğretmen adayına iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenirlilik katsayıları; akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .79, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .80, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .84, grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .85 ve ölçeğin geneli için .76 olarak bulunmuştur. Genel olarak, güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Leech Barlett & Morgan, 2005). Bununla birlikte, madde sayısı az olan ölçekler için, .60 (Şeker & Gençdoğan, 2006; Yurtkoru, Sipahi & Çinko, 2010) veya .50'nin üzerindeki güvenirlilik katsayılarının ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Nunnally, 1978). KDYİÖ'de yer alan grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için bileşik güvenirlilik yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayısı hariç, hesaplanan diğer tüm güvenirlilik katsayıları bu ölçütü karşılar niteliktedir. Grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için hesaplanan Cronbach Alpha ve test tekrar test güvenirlilik katsayılarının .50 ölçütünün (Raines-Eudy, 2000) üzerinde olduğu ve bu alt ölçek için bileşik güvenirlilik yöntemiyle hesaplanan güvenirlilik katsayısının .50 ölçütüne yakın olduğu göz önüne alındığında, grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeğinin de yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Güvenirlilik analizine yönelik sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Alt Ölçekler	Cronbach Alpha	Bileşik Güvenirlilik	Test Tekrar Test
Akran Değerlendirme	.66	.65	.79
Sınıf İçi Tartışmalar	.82	.86	.80
Öz Değerlendirme	.58	.60	.84
Grup Değerlendirme	.54	.44	.85
<b>Ölçeğin Geneli</b>	<b>.76</b>	<b>.79</b>	<b>.76</b>

*Tablo 5. KDYİÖ için Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları*

## Madde Analizi

KDYİÖ'de yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü belirlemek ve ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş

madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Madde analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında			Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t	
		Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Ölçek Alfası			
Akran Değerlendirme Cronbach Alpha=.66	M1	25.95	18.824	.630	.351	8.64*	sd=217 *p<.001
	M2	26.11	17.533	.600	.478	14.13*	
	M3	26.10	18.497	.632	.341	11.21*	
	M4	26.21	18.180	.647	.295	11.79*	
	M5	26.18	17.860	.608	.445	13.10*	
	M6	26.40	19.991	.649	.258	8.11*	
	M7	25.99	19.560	.655	.235	8.58*	
	M8	25.49	18.225	.616	.414	11.08*	
	M9	25.59	19.819	.656	.226	7.90*	
Sınıf İçi Tartışmalar Cronbach Alpha=.82	M10	12.63	4.672	.719	.749	17.19*	sd=180 *p<.001
	M11	12.45	5.067	.726	.750	13.88*	
	M12	12.55	5.083	.765	.657	14.68*	
	M13	12.79	5.695	.864	.442	20.82*	
Öz Değerlendirme Cronbach Alpha=.58	M14	11.21	4.216	.536	.325	13.86*	sd=204 *p<.001
	M15	11.27	3.464	.467	.410	16.70*	
	M16	11.07	4.011	.525	.340	13.11*	
	M17	11.27	3.774	.499	.373	15.50*	
Grup Değ. Cronbach Alpha=.54	M18	6.44	2.822	.283	.436	23.21*	sd=212 *p<.001
	M19	6.04	3.724	.498	.309	12.84*	
	M20	7.07	3.441	.497	.312	19.47*	

**Tablo 6.** KDYİÖ için Madde Analizi Sonuçları

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarla ilişkin t değerlerinin akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için 7.90 ile 14.13 arasında ( $sd=217, p<.001$ ), sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için 13.88 ile 20.82 arasında ( $sd=180, p<.001$ ), öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için 13.11 ile 16.70 ( $sd=204, p<.001$ ) ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için ise, 12.84 ile 23.21 arasında ( $sd=212, p<.001$ ) değiştiği görülmektedir. Tablo 6'ya göre ayrıca, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, akran değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .23 ile .48 arasında, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için .44 ile .75 arasında, öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için .33 ile .41 arasında ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeği için ise, .31 ile .44 arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında, değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009; Nunnally & Bernstein, 1994). Akran değerlendirme alt ölçeğinde yer alan 6, 7 ve 9 numaralı maddeler dışındaki maddelerin tamamı bu ölçütü sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen t değerlerinin, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .30'un altında olan bu maddeler için de anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ve üst grup arasındaki farka ilişkin t değerlerinin anlamlı olması maddenin

ayrıt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Bu bulgulardan hareketle, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

### **KDYİÖ'nün Puanlarının Değerlendirilmesi**

KDYİÖ'de 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunda “*Kesinlikle Katılıyorum (5) → Kesinlikle Katılmıyorum (1)*” şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek; akran değerlendirmeye yönelik inançlar, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Akran değerlendirmeye yönelik inançlar boyutunda 9 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9’dur. Bu alt ölçekte yer alan maddelerin 4’ü olumludur, kalan 5 madde ise olumsuz olup tersten puanlanmaktadır. Sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeğinde 4 madde bulunduğundan bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4’dür. Bu boyuttaki maddelerin 3’ü olumludur, kalan 1 madde ise olumsuz olup tersten kodlanmaktadır. Öz değerlendirmeye yönelik inançlar alt boyutunda 4 madde yer aldığından bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4’dür. Bu boyuttaki maddelerin 1’i olumludur, kalan 3 madde ise olumsuz olup tersten puanlanmaktadır. Grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçeğinde 3 madde yer aldığından bu boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15 en düşük puan ise 3’dür. Bu boyutta yer alan maddelerin 1’i olumludur, kalan 2 madde ise olumsuz olup tersten kodlanmaktadır. KDYİÖ’nün alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi, ilgili boyuta ait inançların yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten ayrıca, katılımcı değerlendirmeye yönelik inanca ilişkin toplam bir puan da alınabilmektedir. Ölçeğin genelinden alınan yüksek puanlar katılımcı değerlendirmeye yönelik yüksek inancı ifade etmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, Brew ve Riley (2011) tarafından geliştirilen KDYİÖ’nün Türk üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. KDYİÖ’nün İngilizce ve Türkçe formlarının dilsel açıdan eşdeğer olup olmadığını tespit etmek için İngilizce ve Türkçe form arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasından elde edilen bulgular, Türkçe ve orijinal form arasındaki korelasyonun oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin Türkçe çevirisinin İngilizce formda yer alan orijinal maddelerle benzeştiğini ve Türkçe form ile İngilizce formun dilsel açıdan eş değer olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek ve ölçeğin orijinal formundaki dört faktörlü yapının Türk örneğinde doğrulanıp doğrulanmadığının ortaya koymak amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; modelin yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, KDYİÖ’nün orijinal formunda tespit edilen dört faktörlü yapının ölçeğin Türkçe formu için de geçerli olduğu söylenebilir.

KDYİÖ’nün güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak Cronbach Alpha, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. KDYİÖ’de yer alan maddeler arasındaki tutarlığı ortaya koymak için Cronbach Alpha ve bileşik güvenirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geneli ve alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının .54 ile .82 arasında, bileşik güvenirlik katsayılarının ise .44 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısı için genel olarak .70 değeri ölçüt olarak alınmakla birlikte (Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Leech, Barlett & Morgan, 2005); madde sayısı az olan ölçme araçlarında .50 ve üzerindeki değerlerin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Nunnally, 1978; Raines-Eudy, 2000). Bu ölçütlere göre, KDYİÖ için Cronbach Alpha ve bileşik güvenirlik yöntemleriyle hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir. KDYİÖ’nün zamana karşı değişmezliğini ortaya

koymak için test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli ve alt ölçekler için elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayılarının .76 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayıları, .70 ölçütünün (Anastasi, 1982; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997) üzerinde olduğundan KDYİÖ'nün Türkçe formunun zamana karşı değişmeyen sonuçlar verdiği söylenebilir. KDYİÖ için farklı yöntemlerle elde edilen güvenilirlik katsayıları birbirleri ile karşılaştırıldığında, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle elde edilen güvenilirlik katsayılarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayılarının ise, genel olarak bu iki yöntem ile hesaplanan güvenilirlik katsayılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun olası nedeni, test tekrar test yönteminin Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemlerinden farklı olarak öznel yargılar gerektirmesi olabilir. Güvenirlik, test tekrar test yöntemiyle hesaplandığı takdirde, iki uygulama arasındaki zamanın ne kadar olacağı belirlenmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak, test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre öznel yargılardan etkilenmeye daha açık olmaktadır (Yang & Gren, 2011). Bundan dolayı, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları ile test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları arasında farklılıklar olabilmektedir. İnançların uzun sürede şekillenen ve değişime direnç gösteren yapılar olması (Nespor, 1987), KDYİÖ'nün test tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayılarının Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre daha yüksek olmasının bir diğer nedeni olabilir.

KDYİÖ'nün orijinal formunda hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ile Türkçe formundan elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları karşılaştırıldığında, sınıf içi tartışmalara yönelik inançlar alt ölçeği için Türkçe formda elde edilen güvenilirlik katsayısının özgün formda hesaplanan güvenilirlik katsayısına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, akran değerlendirmeye yönelik inançlar, öz değerlendirmeye yönelik inançlar ve grup değerlendirmeye yönelik inançlar alt ölçekleri için özgün formda hesaplanan güvenilirlik katsayılarının Türkçe formdan elde edilen güvenilirlik katsayılarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Güvenirliğin, ölçme aracına ait bir özellik olmayıp; araştırmadan elde edilen ölçümlere ilişkin bir özellik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, değişik örneklemeler üzerinde yürütülen araştırmalarda farklı güvenilirlik katsayılarının elde edilmesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

KDYİÖ'de yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü belirlemek ve ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .23 ile .75 arasında değiştiği ve %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin; ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olması (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Özdamar, 2011) ve %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farka ilişkin t değerlerinin anlamlılığı (Erkuş, 2011) maddenin ayırt ediciliğe yönelik bir kanıt olarak değerlendirilmektedir Buna göre, KDYİÖ'de yer alan maddelerin tümünün yeterli düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir.

Araştırmadan geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi ilgili elde edilen bulgular, KDYİÖ'nün üniversite öğrencilerinin katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Brew ve Riley (2011) tarafından geliştirilen KDYİÖ'yü Türk Kültürüne kazandırmayı amaçlayan bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını ölçmede kullanılacak yeterli psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracına ulaşıldığı söylenebilir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Alanyazın incelendiğinde, Türk kültüründe epistemolojik inanç, öğrenmeye yönelik inanç, zekâya yönelik inanç gibi bireylerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin farklı inançlarını ölçmek amacıyla kullanılacak ölçme araçlarının bulunduğu görülmektedir. Ancak Türkçe literatürde, bireylerin kendi değerlendirme süreçlerine katılmalarını esas alan katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarını belirlemede kullanılacak bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, KDYİÖ'nün Türkçe'ye uyarlandığı bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmekte ve literatürdeki bu boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Öte yandan, bu araştırmanın çalışma grubunun üniversite öğrencileriyle sınırlı olması, ölçeğin faktör yapısının diğer öğrenci gruplarında da incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için farklı örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, KDYİÖ'nün yapı geçerliğine yönelik işlemler DFA ile sınırlı tutulmuştur. KDYİÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için ileri araştırmalarda KDYİÖ'nün yakınsak (convergent validity) ve ıraksak (divergent) geçerliğinin incelenmesi yerinde olacaktır. Araştırmada, KDYİÖ'nün geçerlik çalışmalarına yönelik bir diğer sınırlılık, geçerlik çalışmaları kapsamında uyum geçerliğine yer verilmemiş olmasıdır. Araştırmaya ilişkin bu sınırlılığın aşılabilmesi için katılımcı değerlendirmeye yönelik inanç ile ilişkili olabilecek yapıları değerlendiren, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile KDYİÖ arasındaki ilişkilerin inceleneceği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek araştırmaların yapılması, KDYİÖ'nün uyum geçerliğinin ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Yine KDYİÖ'nün kullanılacağı ileri araştırmaların yapılması ölçeğin ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

Son olarak, değerlendirmeye yönelik inançlar; değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler açısından standart testlere yönelik inançlar (Magge & Jones, 2012) ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlar (Brew & Riley, 2011) şeklinde iki başlıkta ele alınma olup, bu araştırma KDYİÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda, değerlendirmeye yönelik inançlar başlığı altında ele alınan bir diğer yapı olan standart testlere yönelik inançları ölçmek amacıyla kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi ya da Türkçe'ye uyarlanması önerilebilir.

## Kaynakça

- Abd-El-Fattah, S.M., & Yates, G.C.R. (2006, November) *Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Alicı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araçları. S. Tekindal, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.127-170 ) Ankara: Pegem Akademi.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2010). *Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ballantyne, R., Hughes, K., & Mylonas, A. (2002). Developing procedures for implementing peer assessment in large classes using an action research Project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441.

- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Özyurt, M., & Kuzu, S. vd. (2012). Öğrenmeye yönelik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1008-1030.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beghetto, R.A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1-9.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Boud, D. (1992). The use of self-assessment schedules in negotiated learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 185-200.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399- 413.
- Brew, C., & Riley, P. (2011). Measuring student support for participative assessment and related strategies: Development and testing of the beliefs about participative assessment instrument (BAPAI). *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 32-52.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Brown, G., & Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 46-59.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B., & Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Chan, K.W. (2001, December). *Validation of a measure of personal theories about teaching and learning*. Paper presented in the AARE 2001 Conference Held at Fremantle.
- Chapin, S.H., O'Connor, C., & Anderson, N.C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications.
- Çepni, S. (2008). Performansların Değerlendirilmesi. E. Karip, (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 196-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s. 261-289). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 57-70.
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edometrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 307-329.

- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-351.
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis
- Dweck, C.S., & Henderson, V.L. (1989). *Theories of intelligence: Background and measures*. Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eshun, E.F., & Poku, P.O. (2013). Examining graphic design students' attitudes toward participative assessments in studio-based learning. *Arts and Design Studies*, 6, 1-14.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Frederick, P.J. (1994). Classroom discussions. In K.W. Prichard and R.M. Sawyer, (Eds.), *Handbook of college teaching theory and applications* (pp. 99-109). Westport, CN: Greenwood Press.
- Gall, M.D., & Gall, J.P. (1993, April). *Teacher and student roles in different types of classroom discussions*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Geisinger, K.F. (1994). *Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments*. *Psychol Assess*, 6(4), 304-312.
- Gültekin, S. (2012). Performansa Dayanıklı Değerlendirme. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 251-280). Ankara: Elhan Yayınları.
- Hall, K. (1995, March) . *Co-assessment: Participation of students with staff in the assessment process*. Paper presented at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation.
- Harwood, A.M., & Hahn, C.L. (1990, September). *Controversial issues in the classroom*. ERIC Digest EDO-SO-90-7. Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. (Invited authorship).
- Hassanien, A. (2006) Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1),17-39.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde öz yeterlilik inancı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-2010.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Örtük zekâ teorisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 191-221.
- King, K.M. (1994). Leading classroom discussions: Using computers for a new approach. *Teaching Sociology*, 22(2), 174-182.
- Krows, A.J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program*. Unpublished Doctoral Dissertations. The University of Oklohoma. Norman, Oklohoma.



- Leech, N.L. Barlett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lew, M.D.N., Alwis, W.A.M., & Schmidt, H.G. (2010) Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135-156.
- Magee, R.G., & Jones, B.D. (2012). An instrument to assess beliefs about standardized testing: Measuring the influence of epistemology on the endorsement of standardized. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 71-82.
- Magee, R. G., & Kalyanaraman, S. (2009). Effects of worldview and mortality salience in persuasion processes. *Media Psychology*, 12, 171-194.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, İmplications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L.S, Gamst, G., & Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nicol, D.J., & Dick, D.M. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olson, J.M., Roese, N.J., & Zanna, M.P. (1996). Expectancies. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (211-238). New York: Guilford Press.
- Özçelik, D.A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi-I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Paul, M., Owence, C., Chrispen, C., & Alexander, C.R. (2013). Peer assessment in higher education: The roadmap for developing employability skills in potential job seekers. *International J. Educational & Research*, 1(2), 62-69.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pope, N. (2001). An examination of the use of peer rating for formative assessment in the context of the theory of consumption values, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 235-246.
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for diffenratial reliability and validity: An empsirical demonstration. *Structural Equation Modeling*, 7(1), 124-141.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. In J. Raths & A.C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sandidge, O.C. (2007). *Student perceptions of classroom discussions in an African American institution of higher learning*. Ph.D. dissertation. Microfilm Abstracts
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Schommer, M.A. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, Ş. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Topping, K.J. (2009) Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- Van den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341-356.
- Wen, L., Chin-Chung, T., Chun-Yen, C. (2006). Attitudes towards peer assessment: A comparison of the perspectives of pre-service and in-service teachers. *Innovations in Education and Teaching International* 43(1), 83-92.
- Wilen, W.W. (2004). Refuting misconceptions about classroom discussion, *The Social Studies*, 95(1), 33-39.
- Woolley, S.L., Benjamin, W. J.J., & Woolley, A.W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.
- Yang, Y., & Green, S.B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4) 377-392.
- Zariski, A. (1996, February).. Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice. In *Teaching and learning within and across disciplines*, Proceedings of the 5th Annual Teaching Learning Forum. Murdoch University: Perth.

## KATILIMCI DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

ORJİNAL FORM		TÜRKÇE FORM
I am prepared to assess my peers knowing that it would effect their final grade	1	Dönem sonu notlarını etkileyebileceğini bilerek akranlarımı değerlendirmeye hazırım
I am happy for peer-assessment to count in my final grade	2	Akran değerlendirmenin dönem sonu notlarıma etki edecek olmasından dolayı memnunum
I trust my peers to assess me accurately	3	Akranlarımın beni doğru bir şekilde değerlendireceklerine inanırım
Assessment of my work should be solely the responsibility of the lecturer/tutor	4	Çalışmalarımın değerlendirilmesinin sorumluluğu yalnızca öğretim elemanında olmalıdır
Peer assessment is not valid	5	Akran değerlendirme geçerli bir değerlendirme değildir.
I have enough to learn without having to be involved in the assessment of my peers	6	Akran değerlendirmede yer almak zorunda kalmadan yeterince öğrenebilirim.
Peer assessment is a way for teachers' to reduce their assessment responsibilities	7	Akran değerlendirme öğretmenler için kendi değerlendirme sorumluluklarını azaltmanın bir yoludur.
I am curious about my peers' perceptions about the quality of my work	8	Akranlarımın çalışmamın niteliği hakkındaki düşüncelerini merak ederim.
I don't know enough to be involved in the assessment of my peers	9	Akranlarımı değerlendirmede yer alabilecek düzeyde bilgiye sahip değilim.
I like classes that allow time for discussion	10	Tartışmaya zaman ayıran dersleri severim.
I like classes where we debate different perspectives	11	Farklı bakış açılarının tartışıldığı dersleri severim
I like classes where I am encouraged to express my ideas	12	Düşüncelerimi ifade etme konusunda teşvik edildiğim dersleri severim.
I prefer classes where students don't talk much	13	Öğrencilerin fazla konuşmadıkları dersleri tercih ederim.
I have enough to learn without having to be involved with my own assessment	14	Kendi değerlendirmeme katılmak zorunda kalmadan yeterince öğrenirim
Self assessment is not valid	15	Öz değerlendirme geçerli bir değerlendirme değildir.
It would contribute to my own learning to be given the opportunity to have input into how I am assessed	16	Kendi değerlendirmeme katılma fırsatının verilmesi öğrenmeme katkı sağlayacaktır.
I don't know enough to be involved in my own assessment	17	Kendi değerlendirmemde yer alabilecek düzeyde bilgiye sahip değilim.
I don't like group assignments because I end up doing most of the work	18	Grup çalışmalarını sevmiyorum çünkü işin çoğunu ben yapmak zorunda kalıyorum
Group assignments provide a valuable way to learn from peers	19	Grup çalışmaları akranlardan bir şeyler öğrenme konusunda değerli bir yoldur.
Group assignments are difficult to assess fairly	20	Grup çalışmalarının adil bir şekilde değerlendirilmesi zordur.