

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK YETERLİLİĞİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Özge GENÇ**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK YETERLİLİĞİ
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(ERCIYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Özge GENÇ**


**Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

**Ağustos 2019
KAYSERİ**

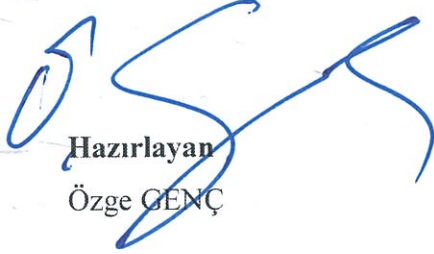
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Özge GENÇ



“İngilizce Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan
Özge GENÇ



Danışman
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ danışmanlığında Özge GENÇ tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

20 / 08 / 2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye : Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **09/09/2019** tarih ve ... **39 - 01** sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **04/09/2019**.. 'dir.

... **09** ... / **09** ... / **2019** ..

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Ülkemizde yabancı dil eğitimin önemi artık herkes tarafından kabul edilmekle birlikte yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlarda öteden beri eğitim alanındaki başlıca tartışma konularından biri olmuştur. Diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi çok boyutlu olan yabancı dil öğretiminde de bireylere okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel becerinin kazandırılmasında ölçme ve değerlendirmenin büyük önemi vardır. Bundan dolayı ülkemizdeki İngilizce öğretmenlerinin bu alanda bilgi sahibi olmaları, ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olarak öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri oldukça önemlidir. Bu çalışmada üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi ve bu alandaki tüm paydaşların konu ile ilgili farkındalıklarının ve niteliklerinin artırılması hususunda katkı sağlamasını temenni ederim.

Öncelikle tez çalışmamın bütün aşamalarında ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgilerinden yararlandığım, bana her fırsatta yardımcı olan değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ'ye, yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek veren ve üzerimde emekleri olan dersime girmiş tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın veri toplama aşamasında zaman ayırıp sorularımı yanıtlamayı kabul eden, fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, bu yolculuğumda ve tüm eğitim hayatım boyunca her daim yanımda olan, maddi ve manevi desteğini, sevgisini ve şefkatini benden hiç esirgemeyen ve beni bu günlere getirmek için her türlü fedakarlığı yapan başta canım annem ve babama, sonsuz desteklerini ve inançlarını hep hissettiren, beni her konuda yüreklendiren kardeşlerime minnettarım. Hayatımdaki en büyük şansım olan kıymetli aileme şükranlarımı sunar, teşekkürü bir borç bilirim.

Özge GENÇ

Ağustos 2019, KAYSERİ

**İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
OKURYAZARLIK YETERLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Özge GENÇ

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ**

ÖZET

Tüm eğitim etkinliklerinde bireylerin tayin edilen hedeflere ulaşip ulaşamadıklarını tespit etmek ölçme ve değerlendirme ile mümkündür. Eğitim sürecinin en temel öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmeleri çok büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı becerilerine malik olmaları gerektiği de bir diğer önemli husustur; ancak literatürde var olan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerine çok fazla değinilmediği açıkça görülmüş ve bu araştırmayı yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yüzden bu çalışma, İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı konusundaki yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu, Kayseri ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 15 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretim görevlilerine görüşme uygulanmış olup öğretim görevlilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ilgili literatür dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulama öncesi uzmanların görüşüne başvurulmuş son şekli verilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle betimlenmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecinin temel ilkelerine hakim olduğu, öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkili geri bildirim sağladıkları görülmüştür. Ancak değerlendirme kolaylığı ve objektif bir yöntem olması nedeniyle öğretim elemanları tarafından en fazla kullanılan ölçme aracının çoktan seçmeli sınavlar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcıların ölçme süreci sonunda verileri değerlendirmek için istatistiksel veri analizleri

yapmadıkları ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırma bulguları katılımcıların büyük çoğunluğunun ölçme değerlendirme konusundaki öz yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, yeterlilik, İngilizce öğretim elemanları



**EVALUATION OF ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTORS IN TERMS OF
ASSESSMENT LITERACY
(ERCIYES UNIVERSITY SAMPLE)**

Özge GENÇ

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, August 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa GÜÇLÜ**

ABSTRACT

In all educational activities, it is possible to determine whether individuals have achieved the assigned targets or not with assessment and evaluation. It is crucial for the teachers to have assessment abilities in order to carry out assessment and evaluation efficiently which is one of the most basic elements of education process. Another important issue is that English teachers in our country must have the skills of assessment and evaluation literacy in foreign language teaching; however, when the existing studies in the literature are examined, it can clearly be seen that assessment literacy competencies of English language teachers are not mentioned much in those studies and so the necessity of doing this research has been raised. Therefore, this study aims to determine the competencies of English language instructors in terms of assessment and evaluation. The study group of this research, which is designed within the framework of a qualitative research approach, consists of 15 English language instructors working at a state university in Kayseri. The interview was conducted with the instructors and the opinions of instructors were obtained through semi-structured interview form. Open-ended questions in the interview form were prepared by the researcher considering the relevant literature and finalized by asking the opinions of the experts before application. The collected data were tried to be described and interpreted by content analysis method. Findings obtained from the research point out that the participants are familiar with basic principles of assessment and evaluation process and they provide effective feedback for teaching-learning process. However, it was found out that the most widely used assessment instrument by the instructors is multiple-choice exams due to the fact that they are objective methods and easy to evaluate. In addition, the participants do not perform statistical data analysis to evaluate the data at the end of assessment process and their tendency to use alternative assessment

techniques is low. Moreover, the majority of participants have low level of self-efficacy about assessment and evaluation. As a result, it can be said that that assessment literacy competencies of the instructors are at middle level.

Keywords: Literacy, Assessment literacy, Competency, English language instructors



İÇİNDEKİLER

İNGİLİZCE ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK YETERLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (ERCİYES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Tanımlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Okuryazarlık.....	6
2.1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Tanımı	6
2.2. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı	9
2.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının Önemi.....	13

2.2.2. Ölçme ve Değerlendirme Standartları	18
2.2.3. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler.....	24
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı.....	25
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının Önemi....	28
2.5. İlgili Araştırmalar	30
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	30
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	33

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem.....	37
3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci.....	39
3.4. Verilerin Analizi.....	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	41
4.1.1. Tanılama Amaçlı Ölçme Değerlendirme	41
4.1.2. Sistem Olarak Ölçme Değerlendirme	42
4.1.3. Karar alma amaçlı ölçme değerlendirme	42
4.1.4. Sınavlar ve ölçme değerlendirme	44
4.2. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirmenin Farkına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	44
4.2.1. Ölçme; somut, değerlendirme; subjektiftir	45
4.2.2. Ölçme; sayısal veriye, değerlendirme; yargıya dayalıdır	46
4.3. Öğretim Elemanlarının Ölçme Araçlarında Aranılan Özelliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	47

4.3.1. Geçerlik.....	47
4.3.2. Güvenirlik	48
4.3.3. Uygulanabilirlik.....	48
4.3.4. Kuvvetli Çeldiricilerin Olması.....	49
4.3.5. Ölçme Aracının Farklı Soru Türleri İçermesi.....	49
4.4. Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	50
4.4.1. Çoktan seçmeli sınavlar	50
4.4.2. Gerçek Yaşam Becerisi Ölçen Ölçme araçları	51
4.4.3. Açık uçlu sınavlar	52
4.5. Öğretim Elemanlarının Veri Analizi ve İstatistiklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	53
4.6. Öğretim Elemanlarının Ölçme Sonuçlarının Geri Bildirimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	55
4.6.1. Öğrencilerin öz değerlendirme yapmasının sağlanması	55
4.6.2. Öğretmen ve Öğrencinin Birlikte Değerlendirmesi.....	56
4.7. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Öğrenci Değerlendirme Dışında Kullanım Alanlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular..	57
4.7.1. Öğreticiyi Değerlendirme	57
4.7.2. Ders Araç, Gereç ve Materyallerini Belirleme	58
4.7.3. Eksiklikleri Saptama ve Giderme	59
4.8. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Gelecek Çalışmalara Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	59
4.9. Öğretim Elemanlarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Eğilimine İlişkin Bulgular	60
4.9.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullananlar	60
4.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmayanlar	61

4.10. Öğretim Elemanlarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanıldığı Durumlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	62
4.10.1. Motivasyonu Artırmak.....	62
4.10.2. Derse Katılımı Sağlamak ve Dersi Renklendirmek.....	63
4.10.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmek	63
4.11. Öğretim Elemanlarının En Sık Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	64
4.12. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	65

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	68
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	75
EKLER.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	93

KISALTMALAR

ACA	: Amerikan Rehberlik Derneği
AFT	: Amerikan Öğretmenler Federasyonu
ITC	: Uluslararası Test Komisyonu
JCTP	: Test Uygulamaları Ortak Komitesi
MAC	: Michigan Değerlendirme Konsorsiyumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCME	: Eğitimde Ölçme Konseyi
NEA	: Ulusal Eğitim Kurumları
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
Vd	: Ve diğerleri
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	38
Tablo 2.	Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	38
Tablo 3.	Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	39
Tablo 4.	Sık Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	64
Tablo 5.	Yetkinlik X Eğitim Alma İsteği Çapraz Tablosu	65



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilindiği gibi son yıllarda okuryazarlık kavramı ve bu kavramın önemi üzerinde sıkça durulmuş, bireylerin gerek sosyal hayatlarında gerekse eğitim hayatlarında başarılı olabilmelerinin 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan birtakım becerilere sahip olmalarıyla mümkün olabileceği yapılan çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Okuryazarlık kavramının yaygınlaşması ve teknolojik gelişmeler, klasik okuryazarlığa ek olarak dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık alanlarında çalışmalar yapılmasına yol açmıştır.

İncelenen çalışmalarda okuryazarlığın tek bir tanımının olmadığı, oldukça geniş bir kavram olarak ele alındığı ve süreç içinde ihtiyaçlar ve gelişmeler doğrultusunda bu tanımların evrilerek farklı araştırmacılar tarafından yeniden yapıldığı görülmüştür. Örneğin; Scribner & Cole (1981) okuryazarlığı, sadece belirli bir metnin nasıl okunacağını ve yazılacağını bilmekten ibaret olmayıp bu bilgiyi özel amaçlarla birtakım özel durumlarda kullanabilme becerisi olarak tanımlarken, James Gee'e (1991) göre okuryazarlık, bireyin okuryazarlığı, sadece ev ve toplumsal hayatta kullanılmaktan ziyade okul, iş, meslek alanları gibi ikincil alanlarda da kullanımını kontrol etme yeteneğidir. Bu görüşle okuryazarlık tanımına üstbilişsel ve dilötesi bir boyut eklenmiştir.

Okuryazarlık türlerinden bir diğeri de 1991 yılında Richard Stiggins tarafından ilk defa ortaya atılan ve eğitimde oldukça önemli bir yere sahip olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığıdır. Başol'a (2015) göre, ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir öğretim düşünmek imkansızdır, çünkü ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin en

vazgeçilmez ve en kritik bir parçasıdır. O halde, iyi bir değerlendirmenin olmadığı yerde iyi bir öğretim de mümkün değildir (Eckhout, Davis, Michelson & Goodburn, 2005).

Hiç şüphesiz, bir eğitim sisteminin en önemli yapı taşları öğretmenlerdir. Öğrenci performansını değerlendirme ise öğretmenlerin en kritik sorumluluklarından biridir çünkü bu büyük ölçüde öğretmenlerin yaptığı her şeyi etkiler (Mertler, 2009). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar da sağlıklı bir ölçme-değerlendirmenin öğrenme kalitesini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuştur. Bundan dolayı etkili ve verimli bir öğrenme ortamının oluşabilmesi öğrencileri ve öğrenci performanslarını uygun bir şekilde değerlendirmekle mümkündür. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin yeterli düzeyde bir ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir (Popham, 2006). Eğitim alanında yerini alan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmıştır.

Webb'e (2002) göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğrencilerin ne bildiklerini ve neler yapabileceklerini değerlendirme, bu değerlendirmelerin sonuçlarını yorumlayabilme ve bu sonuçları öğrenme ve öğretim programının etkililiğini geliştirmek için kullanabilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Farklı araştırmacılar ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip öğretmenlerin ortak özellikleri konusunda benzer görüşler bildirmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme okuryazarı eğitimciler neyi, neden, nasıl ölçtüklerini bilir, hedeflere uygun ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine karar verir ve değerlendirmeye ilgili olası problemleri öngörür ve bu problemleri ortaya çıkmadan nasıl önleyebileceklerini bilirler (Stiggins, 1991; Chappuis, J., Stiggins, Chappuis, S. & Arter, 2012).

Ülkemizde yabancı dil eğitimin önemi artık herkes tarafından kabul edilmekle birlikte yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlarda öteden beri eğitim alanındaki başlıca tartışma konularından biri olmuştur. Diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi çok boyutlu olan yabancı dil öğretiminde de bireylere okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel becerinin kazandırılmasında ölçme ve değerlendirmenin büyük önemi vardır. Tüm bu nedenlerden dolayı ülkemizdeki İngilizce öğretmenlerinin bu alanda bilgi sahibi olmaları, ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olarak öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri oldukça önemlidir. Bu araştırmada "Üniversitelerde görev

yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı konusundaki yeterliliklerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İngilizce öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme denilince ne anlamaktadırlar?
2. İngilizce öğretim elemanları ölçme araçlarında daha çok hangi özellikleri ön plana almaktadırlar?
3. İngilizce öğretim elemanları daha çok hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar? Neden?
4. İngilizce öğretim elemanları ölçme sonunda elde ettikleri verileri nasıl analiz etmektedirler?
5. İngilizce öğretim elemanları ölçme sonuçları hakkında öğrencilere nasıl geri bildirim sağlamaktadırlar ve geri bildirim sağlamanın öğrenme-öğretme sürecine katkıları olduğunu düşünmekte midirler?
6. İngilizce öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenciler yanında kendilerini değerlendirmek için de kullanmakta mıdırlar?
7. İngilizce öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme çalışmalarının daha sonraki çalışmalarına katkı sağladığını düşünmekte midirler?
8. İngilizce öğretim elemanları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne oranda ve hangi durumlarda kullanmaktadırlar?
9. İngilizce öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmekte midirler?
10. İngilizce öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme alanında bir eğitime ihtiyaç duymakta mıdırlar?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim programının temel öğelerinden biri olan ölçme-değerlendirme, bireylere kazandırılması hedeflenen davranışların hangi düzeyde kazanıldığı konusunda yargıya

varma sürecidir. Bu süreç sonunda elde edilen veriler öğrenci, öğretmen ve öğretim programındaki eksiklikleri, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörleri tespit etmeyi sağlar. Etkin öğrenmenin gerçekleşmesi eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirme sağlıklı yapılabildiğinde mümkün olduğu için öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları çok önemlidir. Literatür incelendiğinde ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterlilikleri konusunda oldukça çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen yabancı dil eğitiminde konu ile ilgili yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı dil eğitiminde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerinin araştırılıp ortaya çıkarılması öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerini tespit etmek ve elde edilecek sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere öneriler geliştirebilmek açısından önemlidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde örneklem olarak daha çok öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür. Bu sebeple bu çalışma, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını yabancı dil eğitimi alanında ele alması ve üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerini belirlemeyi amaçlaması açısından da ayrı bir öneme sahiptir.

1.4. Tanımlar

Öğretim Elemanı: “Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır” (YÖK, 1981).

Okuryazarlık: “Değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir” (UNESCO, 2004).

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: “Bireylerin performansları hakkında veri toplayarak bireylerin başarılarını geliştirebilmek için değerlendirme süreci ve çıktılarını etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir” (Chappuis, J.,Stiggins, Chappuis, S. & Arter,2012).

Yeterlilik: “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” (TDK).

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Kayseri ilinde bulunan Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan ve araştırmaya katılan İngilizce öğretim elemanları ile,

görüşme formunda yer alan sorularla ve öğretim elemanlarının bu sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.



BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ilişkin literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık

2.1.1. Okuryazarlık Kavramı ve Tanımı

Son yıllarda, gittikçe daha da çok önem kazanan okuryazarlık kavramı birçok çalışmada ele alınmış, zaman içinde değişen algılar, ihtiyaçlar ve gelişmeler doğrultusunda okuryazarlık kavramına farklı anlamlar yüklenmiştir (Gürsoy, 2017; Özbay & Çelik, 2013).

En genel tanımıyla, okuma ve yazma becerisi olarak karşımıza çıkan okuryazarlık kavramı ilk bakışta herkesin anlayabileceği bir terim olarak görünebilir. Ancak, aynı zamanda bir kavram olarak okuryazarlığın hem karmaşık ve dinamik hem de birçok şekilde yorumlanmaya ve tanımlanmaya devam ettiği aşıkardır (Wagner & Kozma, 2005; EFA Global Monitoring Report, 2006).

Okuryazarlık kavramının tanımının il olarak 1950’li yıllarda UNESCO tarafından gerçekleştirilen bir toplantıda yapıldığı görülmektedir (Güneş, 1994). Bireylerin günlük hayatlarında herhangi bir kısa veya sıradan bir cümleyi okuyup yazabilme becerisi olarak ifade edilen okuryazarlık kavramı bu yıllarda geniş bir bakış açısıyla ele alınmamış ve okuryazarlık sadece “temel okuma yazma becerisi” olarak dar bir alana hapsedilmiştir.

20. yüzyılın ortalarından beri, okuryazarlık kavramı bilim insanları ve akademisyenler tarafından yakın ilgi görmüş, kavramın anlamını detaylandırmaya yönelik hatırı sayılır derecede çalışma ve tartışmalar ortaya konmuştur (Fransman, 2005).

Psikoloji, ekonomi, dil bilimi, sosyoloji, antropoloji, felsefe, tarih gibi çok çeşitli disiplinlerden gelen akademisyenler okuryazarlık teriminin tanımı, anlamı, eğitim ve bilgi kavramları ile ilişkisi konusunda süregelen tartışmalara dahil olmuşlardır (EFA Global Monitoring Report, 2006). Aynı zamanda bu tartışmaların okuryazarlık yaklaşımları, uygulamaları ve politikaları üzerinde doğrudan etkilerinin olduğu görülmüştür.

Son elli yıl boyunca okuryazarlık anlayışlarının değişmesiyle birlikte okuryazarlık tanımı da önemli ölçüde genişlemiş ve sürekli olarak evrilmiştir. Ayrıca, beklentilerin devamlı artmasına ve okuryazarlık standartlarının yeterince yüksek addedilmediğine dair kanıtların olması okuryazarlık teriminin evrensel bir tanımı olmadığı gerçeğini de ortaya çıkarmıştır (Cambridge Assessment, 2013). Bundan dolayı alanyazında kavram ile ilgili pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Bu tanımlara bakıldığında okuryazarlığın bazen sadece okumaya, bazen okuma ve yazmaya, bazen de okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye işaret ettiği görülmektedir. Örneğin; Inglis & Aers'e (2008) göre, çocukların çoğu konuşmayı oldukça kolay öğrenirken okuma ve yazmayı öğrenmek zahmetli bir süreçtir. Bir kişiyi "okur-yazar" yapan okuma ve yazma yeteneğidir.

Okuma ve yazma yeteneğinin önemine odaklanan bir başka okuryazarlık tanımı daha karşımıza çıkmaktadır. Buna göre okuryazarlık, uygun bir akıcılık seviyesinde okuma ve yazma kabiliyetidir ve genellikle zorunlu eğitimin en temel amaçlarından biri olarak kabul edilir (Blake & Hanley, 1995). Buna karşılık, 2012 yılında, Ulusal Okuryazarlık Vakfı (The National Literacy Trust) okuma ve yazmaya ilaveten konuşma ve dinleme becerilerine de atıfta bulunarak okuryazarlığı, iyi derecede okuma, yazma, konuşma ve dinleme yeteneği olarak tanımlamış ve okuryazar bir bireyin diğer insanlarla etkili bir biçimde iletişim kurabilmesi ve yazılı bilgileri kavrayabilmesi gerektiğini savunmuştur.

2000 yılında, UNESCO tarafından düzenlenen *Herkes İçin Eğitim* programı çerçevesinde okuryazarlık, bir kişinin günlük yaşamıyla ilgili basit bir ifadeyi okuma, yazma ve anlama yeteneği olarak ele alınmıştır. Okuryazarlık süreklilik arz eden okuma, yazma becerilerini ve çoğu zaman da temel aritmetik becerileri içeren bir süreçtir. Ancak, bu tanımın okuryazarlığın bütün karmaşıklığını ve çeşitliliğini kapsayacak kadar geniş olmaması nedeniyle UNESCO 2003 yılında yapılan uluslararası

bir toplantıda kavramı yeniden gözden geçirme ihtiyacı duymuş ve okuryazarlık, farklı bağlamlarla ilişkili yazılı materyalleri kullanarak anlama, yorumlama, betimleme, iletişim kurma ve hesaplama yeteneği olarak yeniden tanımlanmıştır (UNESCO Education Sector, 2004).

Beceriye dayalı okuryazarlık yaklaşımlarının dezavantajlarından ötürü 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu becerilerin anlamlı bir şekilde uygulanabilmesine odaklanmak için girişimlerde bulunulmuştur ve fonksiyonel okuryazarlık kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Buna göre okuryazarlık, okuma, yazma, hesap yapabilme yeteneğinden çok daha fazlasıdır. Gelişen teknolojinin ortaya çıkardığı talepler temel okuryazarlığa ulaşmak için daha fazla bilgi, beceri ve anlayış gerektirir (Yousif, 2003).

Lawton & Gordon (1996) ise okuryazarlığı yetişkin yaşamıyla başa çıkmak için herhangi bir bireyin ihtiyaç duyduğu okuma ve yazma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Mackey'e (2004) göre, okuryazarlık hiçbir zaman sabit bir beceriler dizisi değildir ve tarihle ilişkilidir. Bu tanıma paralel olarak Meek (1991), okuryazarlığı tarihin bir parçası olarak görmüş ve toplumlar değiştikçe okuryazarlığın da değişeceği fikrini savunmuştur.

Bailey'e (2004) göre ise okuryazarlık, insanın sahip olduğu veya olmadığı genelleştirilebilen bir yetenek değildir. Okuryazarlık, insanların okuma ve yazmayı kişisel ve sosyal amaçlar için kullandığı bir dizi eylem ve dönüşümdür. Bu tanımda okuryazarlığın durağan ve kişilerüstü bir durum olmaktan daha çok bireyselleştirilebilen bir kavram olarak ele alındığı ve sosyalleşme vurgusu yapıldığı görülmektedir.

20. yüzyılın sonlarına doğru etnografik araştırmalardan etkilenen, okuryazarlığın sosyal ve kültürel bağlamlardaki kullanım ve anlamlarına odaklanan "Yeni Okuryazarlık Çalışmaları" olarak bilinen yaklaşımda da okuryazarlık benzer şekilde sadece basit teknik bir beceri olarak değil sosyal bir uygulama olarak tanımlanır (Street, 2004).

Langer (1987) da benzer şekilde okuryazarlığa sosyo-bilişsel bir perspektiften bakmış ve okuryazarlığı, okuma ve yazmanın çeşitli bağlamlardaki kullanıma ilişkin bir düşünme şekli, amaçlı bir etkinlik olarak görmüş ve bunun kültürel bir olgu olduğunu

dolayısıyla okuryazarlığın toplumsal bağlamlardan ve sosyal amaçlardan ayrılamayacağını ifade etmiştir.

2.2. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı

Okuryazarlık kavramı, anlam alanının genişlemesiyle birlikte yaygınlık kazanmış, pek çok farklı alanda kullanılmıştır. Kavram eğitim alanına da girmiş ve ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı adıyla bu alanda kendine yer bulmuştur. Son yıllarda ise ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin mesleki gelişim ve kalkınma programları için çok önemli bir nokta olarak görüldüğünden dolayı araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır (Beziat & Coleman, 2015). Webb (2002), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının son on yılda büyük ilgi görmesini iki sebebe bağlamaktadır; bunlardan birincisi standartlara dayalı reformların ortaya çıkmasıdır. Bu reformlar öğrencilerin öğrenmeye dair beklentilerini daha açık hale getirmiş ve öğrencilerin bu beklentilerine ulaşip ulaşamadıklarını belirlemek için önlem alma ihtiyacı artmıştır. İkincisi ise, norm ve kriter referanslı değerlendirmeler gibi farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma fikri kabul görmüştür. Eğitimde önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı ilk defa 1991 yılında Richard Stiggins tarafından ortaya atılmıştır.

Stiggins'e (1995) göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı; iyi bir değerlendirme ile sağlam olmayan kötü bir değerlendirme arasındaki farklılıkları tespit etme yeteneğidir. Stiggins (1995) ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan eğitimcilerin sahip olması gereken bir takım özelliklerden bahsetmiştir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarı bir öğretmenin değerlendirilecek içerik, öğrenme çıktısı ve değerlendirmenin amacı ile ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Aynı zamanda, ölçme ve değerlendirme okuryazarı öğretmen öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmenin en iyi yolunun hangisi olduğuna karar verebilmeli, öğrenci performanslarını değerlendirmek için uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirebilmeli, değerlendirme sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunları öngörebilmeli ve bu sorunların yol açacağı olumsuz sonuçlar hakkında farkındalığa sahip olmalıdır.

Benzer şekilde, başka araştırmacılar da eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme alanında bilgili ve becerikli olmaları gerektiğinin önemini vurgulayan tanımlar yapmışlardır. Buna göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğrencilerin öğrenme çıktılarını

değerlendirmede eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu sağlam, sağlıklı bilgi ve beceriler bütünüdür. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli sorumluluklarından biridir (Mertler & Campbell, 2005; Popham, 2006; Volante & Fazio, 2007).

Stiggins'e (1991) göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarları öğrenci başarısının değerlendirilmesi hakkında iki temel sorarlar;

1. Bu değerlendirme öğrencilere başarı sonuçları ile ilgili neler anlatıyor?
2. Bu değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki muhtemel etkisi ne olabilir?

Rohaya & Mahd Najib (2008) ise ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, öğretmenlerin değerlendirme alanındaki yetkinliği ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler bu alandaki yeterlilikleri sayesinde öğrenme-öğretme sürecini doğru yönetebilmek için bir takım ilkeleri, prosedürleri, değerlendirme yöntemlerini en doğru şekilde uygulayabilir. Böylece öğretmenlerin öğrenciler, müfredat ve eğitim programları hakkında daha doğru ve adil kararlar vermeleri sağlanmış olur.

Mertler (2003), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını test etme, değerlendirme, sınıf içinde değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve geliştirilmesi, farklı türdeki değerlendirme araçlarına aşinalık, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ek olarak alternatif değerlendirmeye de aşinalık gibi ölçme ve değerlendirme terminolojisinin temel ilkeleri hakkında bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlamıştır. Bir başka deyişle, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı bir öğretmenin ölçme araçlarını, değerlendirme stratejileri ve kriterlerini, karar verme aşamalarını tasarlama, uygulama ve tartışma konusundaki hazırbulunuşluğudur.

Mellati & Khademi (2018) ise ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, öğrencilerin öğrenme durumları hakkında bilgi edinmek için kullanılan bir yöntem bilgisi olarak tanımlar ve öğrenme ortamlarındaki eğitim standartlarını belirlemek ve çitayı yükseltmek için değerlendirme okuryazarlığının, öğretmen yetiştirme programlarının odağı olması gerektiğini savunur. Aynı şekilde Jannati (2015), değerlendirme okuryazarlığının öğretmen eğitimi programlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade eder.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğrencilerin başarısı hakkındaki verileri derlemek ve bu verileri etkin bir şekilde kullanarak değerlendirme süreci ve sonuçlarını yararlı hale getirebilme becerisidir (Chappuis et al., 2012). O halde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesi eğitim-öğretim kalitesinin gelişimi için de önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının kapsamlı bir tanımı da Webb (2002) tarafından yapılmıştır. Webb'e (2002) göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı bir öğretmenin öğrencilerin ne bildiklerini tespit etme ve değerlendirme, bu değerlendirmelerin neticelerini yorumlayabilme ve bu değerlendirme sonuçlarını öğretim programının etkisini artırmak için kullanabilme becerisidir. Bu nedenle "ölçme ve değerlendirme okuryazarı" eğitimcilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temel özellikleri ile alakalı bir takım becerilere sahip olmaları gerekir. Bu beceriler şunları içerir;

- Değerlendirilecek öğrenme hedeflerini belirlemek
- Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilmek
- Öğrencilerin ürün ve çalışmalarını analiz ederek çıkarımlar yapabilmek
- Öğrencilere yapıcı geri bildirim sağlayabilmek
- Değerlendirme sonuçlarını etkili bir şekilde iletebilmek (Sadler, 1998).

Bu tanımlar, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının ölçme ve değerlendirmenin teorik ve pratik yönleriyle yakından ilişkili olduğunu açıkça göstermektedir. Yani ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, temel ölçme ve değerlendirme bilgisinin ötesine geçen bir kavramdır.

Newsfield (2006), diğer araştırmacılardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını tek anlamı olan bir kavram olarak tanımlamanın doğru olmadığını savunmuş ve kavramın farklı topluluklar için farklı anlamlar ifade ettiğini öne sürerek temellendirilmiş kuram yaklaşımını benimsemiştir. Buna göre, Newsfield (2006) kavramın üç farklı bakış açısından nasıl algılandığı ve nasıl ifade edileceği ile ilgilenmiştir. Bunun için lisans öğrencileri, lisede görev yapan yabancı dil öğretmenleri

ve test geliştirme uzmanları olmak üzere üç farklı grubun görüşlerine başvurmuştur. Birinci grupta yer alan lisans öğrencileri için ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, sınavlarda iyi bir performans sergilemeyi bilmektir. İkinci grupta bulunan öğretmenler için ölçme ve değerlendirme öğrencileri değerlendirme için en az önyargıyla çok çeşitli ölçme araçları kullanabilme becerisi anlamına gelir. Son grupta yer alan test geliştirme uzmanlarına göre yaptıkları çalışmaların tüm yönleri ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilgilidir.

Mede & Atay'a (2017) göre ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin amaçları, işlevleri, olumlu veya olumsuz sonuçları hakkında bilgi sahibi olmak ile geleneksel ve yaratıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini bir arada kullanabilmektir.

Mertler (2003), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını öğrenci başarısının artmasında kilit unsur olarak görür. Çünkü değerlendirme ne kadar kaliteli ise başarı da o kadar yüksektir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip olmaları gerekir (Popham, 2006).

Abell & Siegel (2011), Gottheiner & Siegel (2012) tarafından üç ana unsurdan oluşan bir ölçme-değerlendirme okuryazarlığı modeli ortaya konulmuştur. Bu unsurlar; öğrenmeye bakış, değerlendirme ilkeleri ve dört bilgi alanıdır (değerlendirmenin amacını bilmek, değerlendirme stratejilerini bilmek, değerlendirme sonuçlarını yorumlamak ve önlem almak, neyi değerlendireceğini bilmek). Abell & Siegel (2011), bu modelde öğretmenin öğrenmeye bakış açısı ile değerlendirme bilgisi ve tecrübesi arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğunu iddia eder. Öğretmenin öğrenmeye yaklaşımı, öğrenmenin nasıl daha iyi sağlanabileceği ve değerlendirme aşamasında nelerin işe yarayıp yaramayacağını tespit edebilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle, bu bakış açısı öğretmenin değerlendirme ilke ve prensiplerinin temelini oluşturur ki bu ilkeler değerlendirme amacı, değerlendirme sonucunu yorumlama ve bu doğrultuda harekete geçmeyi içeren değerlendirme bilgisini şekillendirir.

Mertler & Campbell (2005), Stiggins (2002) ise ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını, öğrenme hedeflerini, öğrenci başarısını doğru bir şekilde yansıtan değerlendirme faaliyetlerine dönüştürme kabiliyeti olarak tanımlamaktadırlar. Bir öğretmenin bunu yapabilmesi için ise çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına

aşına olması gerekir. Çünkü bu aşinalık, öğretmenlerin belirli öğrenme hedeflerini hayata geçirebilmek için en uygun araçları seçebilmelerine yardımcı olur (Gottheiner & Siegel, 2012).

Çalışmalar incelendiğinde, kullanıldığı bağlama göre anlamı değişen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının (Pill ve Harding, 2013), farklı araştırmacılar tarafından çok çeşitli tanımlarının ortaya konulduğu ve dolayısıyla tek bir tanımının olmadığı sonucuna ulaşılabilir, çünkü farklı bakış açılarına göre yorumlanabilecek bir terimdir. Örneğin; bir üniversite profesörünün değerlendirme okuryazarlığına bakışı bir öğretmenin ya da profesyonel bir sınav uzmanının bakışı ile aynı değildir (Lian & Yew, 2016). Ancak tüm araştırmacıların bakış açılarında ortak olan; öğretmenlerin değerlendirmenin farklı amaçlarını anlamaları ve buna uygun olarak kullanmaları gerektiğidir (Volante & Fazio, 2007). Basit bir ifadeyle, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı bir gruptan diğerine önemli ölçüde değişen geniş bir bilgi ve beceri düzeyini bünyesinde barındırır. Bununla birlikte, değerlendirme yöntemlerinin seçilmesine ilişkin yeterlilik ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının en önemli boyutlarından birini oluşturur (Lian & Yew, 2016).

2.2.1. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının Önemi

Öğretim kalitesi, öğrenme sürecinin kalitesine bağlıdır ve genel olarak öğretmen, öğrenci, öğretim materyali, bağlam ve değerlendirme olmak üzere beş ana bileşenle yakından ilişkilidir. Bu bileşenler arasındaki etkileşimler, etkileşim türlerine ve seviyelerine bağlı olarak çeşitli bağlamlara uygun öğretimi tasarlamak için kullanılan yöntemleri belirler (Yantim & Wangwonich, 2014). Fark yaratabilecek önemli bileşenlerden biri öğretmenlerdir (Soneville, 2007). William'a (2006) göre, öğrencilerin gelişimi öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin hedeflenen düzeye ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmek için uygulanan değerlendirme süreci ve öğretim programları ile ilgili kararlar alan kişilerdir. Öğretmenlerin karar alma sürecinde önemli rol oynayan faktörler ise müfredat, öğretim tasarımı ve değerlendirmedir. Eğer bu bileşenlerden biri özellikle de değerlendirme unsuru eksik olursa karar alma süreci yeteri kadar etkili olmayacaktır (Thomas, Allman & Beech, 2004).

Öğretim ve değerlendirme birbirlerini büyük ölçüde etkileyen ve geliştiren iki ilişkili kavramdır (Malone, 2011). Değerlendirme hiç şüphesiz en önemli ve en karmaşık süreçlerden biridir. Birçok eğitim sistemi yeni yaklaşım ve teknikleri bünyesine dahil etmek için değerlendirme prosedürlerini yeniden yapılandırmaya ve iyileştirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirme ya da ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı konusundaki yeterliliklerinin eğitim kalitesi üzerinde büyük etkisi vardır (Jannati, 2015). Örneğin; ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin özenli standartlar geliştirip bunları öğretim programları ve değerlendirmeyle uyumlu hale getirerek eğitimin kalitesini artırmalarına olanak sağlar (Llosa, 2011).

Stiggins'e (1999) göre, sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerinin etkinliği kullanılan değerlendirme araçları ve uygulanan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kalitesi ile doğru orantılıdır. Bunun sağlanabilmesi ise ancak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmeleri ile mümkündür.

Stiggins (2001) ve Suah (2012), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin yapmış oldukları çalışmada yanlış ve geçersiz değerlendirmelerin temelinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kabul edilemez derecede düşük ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının yattığını ve bu nedenler öğrencilere hatalı sonuçlar aktarıldığını, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının ne derece önemli olduğunu ve bu yeterliliğe sahip olunmadığında ne tür olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceğini göstermektedir.

Stiggins, Arter, Chappius (2004), kaliteli ve geçerli değerlendirmelerin ancak ve ancak açık, anlaşılır, belirli ve ölçülebilir kazanımlarla ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, net öğrenme çıktıları önemlidir çünkü farklı kazanımlar farklı değerlendirme yöntemleri gerektirir. Her beceri aynı araçla ölçülemez ve değerlendirilemez. Bu noktada öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmesi hayati derecede önemlidir.

Mellati ve Khademi'e (2018) göre, eğer bir öğretmen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip ise sınav sonuçları doğrultusunda harekete geçerek doğru kararlar alabilir, aynı zamanda uyguladığı öğretim ve değerlendirme sisteminin öğrencileri üzerindeki olumsuz etkilerini tespit ederek bunları iyileştirme yoluna gidebilir. Mellati

ve Khademi'nin (2018) ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına etkilerini araştırdıkları çalışma, ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler ile bu yeterliliğe sahip olmayan öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımları ve pratikleri arasında çok ciddi farklar olduğunu ortaya koymuştur. Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler, sınıf etkinliklerini öğrencilerin ilgi alanları çerçevesinde hedef belirleme, dinamik değerlendirme yapma ve geri bildirimde bulunma gibi üç temel nosyona göre belirlerken, ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayanlar değerlendirme alanındaki bilgi eksikliğinin yaptıkları uygulamaları ve aldıkları kararları olumsuz manada etkilediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla çalışma bulguları eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının önemini açıkça ortaya koymuştur.

Havnes (2004), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının önemini vurgulamak adına, öğrenmenin geliştirilebilmesi için ölçme ve değerlendirme sisteminde buna uygun şekilde bir iyileştirmenin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Her ne kadar öğretmenler, öğrenmenin öğretim yöntemleri ile alakalı olduğunu varsaysalar da “pratikte” öğrenmeyi yönlendiren ve yöneten ölçme-değerlendirme sisteminin kendisidir. Bu nedenle, bir öğretmenin ölçme ve değerlendirmenin önemini anlaması şarttır, çünkü ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin öğretim kalitesini değerlendirmesini ve öğrenmeyi geliştirmesini sağlar (White, 2009; Braney, 2011; Smith, Warsfold, Davies, Fisher & Mc Phail, 2018).

Ayrıca, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı sayesinde öğretmenler değerlendirmenin ne olduğu ya da olmadığını deneyimler ve böylece dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme fırsatı bulur (Leighton, Gokiart, Cor, & Heffernan, 2010; Witte, 2010). Bu sebeple, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öğretimde merkezi bir role sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olanlar değerlendirme yaklaşımları ve değerlendirme sonuçlarının öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde ne tür etkiler yaratabileceğini anlar ve olumsuz sonuçları bertaraf etmek için ellerinden gelenin en iyisini yaparlar. Aynı zamanda değerlendirmenin, eğitimdeki diğer paydaşları bilgilendirmek, onları motive etmek için nasıl kullanılacağını bilir ve hedefleri

doğrultusunda öğrenciler için en uygun değerlendirme araçlarını seçmek ve geliştirmek için kullanılacak bir değerlendirme planı geliştirebilirler (Webb, 2002).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öylesine önemlidir ki eksikliği ciddi sorunlara yol açabilir. Örneğin; ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayanlar değerlendirmenin sadece öğrenciler için yapıldığına inanarak ölçme ve değerlendirmenin işlevini küçümseyebilir ve bundan dolayı öğrenmeyi geliştirecek adımlar atmayabilir. Sonuç olarak, öğretmen öğrencileri için elverişli olmayan bir ölçme-değerlendirme sistemi tasarlamış olur; öğrencileri değerlendirme sisteminin dışında tutar ve böylece öğrencilerin değerlendirme sistemini algılamaları zorlaşır, çünkü böyle bir durumla karşı karşıya kalan öğrenciler niçin ve nasıl değerlendirildiklerini, neleri öğrenmeleri gerektiğini, kendilerini nasıl geliştirebileceklerini anlayamazlar (White, 2009).

Bayat & Rezaei (2015), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlar olmak üzere eğitimin tüm aktörleri için önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öğretmenler için önemlidir, çünkü öğretmenlerin öğretimi kuvvetlendirmek için öğrenci performansları ile ilgili verileri doğru algılamasına, analiz etmesine ve bunları etkin bir şekilde kullanabilmesine imkan sağlar. Ölçme-değerlendirme sürecinden paydaşlar da etkilenir, bu nedenle ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı onlar için daha muazzam bir öneme sahiptir, çünkü ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının olmaması yanlış değerlendirmelere sebebiyet verir ve böylece ölçme ve değerlendirmenin amaçları yerine getirilemez. Benzer şekilde Bracey (2000) ve Popham (2006) da ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenlerin sınav sonucunda elde ettikleri verileri yanlış yerde kullanabileceklerini ve yanlış yorumlayabileceklerini savunmuşlardır. O halde öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkabilecek ciddi sonuçların önlenmesi için en başta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olmaları son derece önemlidir.

Ayrıca Siegel & Wissehr (2011), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı sayesinde öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine vakıf olabileceklerini belirtmişlerdir. Çeşitli değerlendirme türleri hakkında bilgi sahibi olmanın, öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için en uygun ve en etkili ölçme-değerlendirme araçlarını seçmelerine yardımcı edeceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ölçme ve

değerlendirme okuryazarlığı öğrencilerle ilgili bilgi toplamak, durumları hakkında onlarla iletişim kurmak, bu bilgileri yakın ve uzun vadeli hedefler koyabilmek için kullanmak ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretime yön vermek açısından da önemli ve gereklidir (Siegel & Wissehr, 2011).

Scarino (2013), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının önemini teorik ve pratik olmak üzere iki şekilde açıklamıştır. Scarino'a (2013) göre, öğretmenlerin, farklı değerlendirme yaklaşımlarının kavramsal temellerini anlamaları gerekir ancak bu yeterli değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin bu tür bilgilerini mesleki uygulamaları ile ilişkilendirerek işlevsel hale getirmeleri lazımdır.

Newfields (2006), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının önemine dikkat çekmek için öğretmenlerin neden ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları gerektiğini üç sebeple açıklamıştır:

- İlk olarak, çoğu eğitim sisteminin ortak parçası ölçme ve değerlendirmedir. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin çalışma sürelerinin %10 ile %50'sini değerlendirme ile ilgili faaliyetlere harcadıkları tahmin edilmektedir (Macbeath & Galton, 2004). Birçok eğitim kurumunda değerlendirmeye ayrılan zaman ve bütçe ölçme-değerlendirmenin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.
- İkinci olarak, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı eğitim literatürü ve eğitim programlarını anlamak için gereklidir, çünkü ölçme-değerlendirme alanındaki bir takım akademik yayınları takip edebilmek alanla ilgili temel terimleri ve yaklaşımları bilmeyi gerektirir.
- Son olarak, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ihtiyaç vardır, çünkü bu, öğretmenlerin kendi performanslarının sonucunu başka öğretmenler ile paylaşmasına olanak tanır. Sonuçların akranlarla paylaşılması öğretmenleri öğrenmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik ederek daha sağlıklı öğrenme-öğretme ortamları oluşturur.

Özetle, değerlendirme bir öğretmen için günlük bir aktivitedir (Quitter, 1999) ve öğretim faaliyetlerinin neredeyse yarısını ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yaparak geçirir (Macbeath ve Galton, 2004; Stiggins, 1991, 2014). Öğretim süreciyle ilgili karar

almak, kişisel öğretim programlarını oluşturmak ve geliştirmek gibi öğretimin farklı yönleri aslında tamamen değerlendirmenin etkisi altındadır (Mertler, 2003). Bu nedenle, öğrenme-öğretme sürecini şekillendirmek ve eğitim kalitesini en üst düzeye çıkarmak için ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmek son derece önemlidir (White, 2009).

2.2.2. Ölçme ve Değerlendirme Standartları

Ölçme ve değerlendirme, eğitimciler, öğrenciler, aileler ve toplum için giderek daha önemli hale gelmiştir. Ancak, öğretim ve değerlendirme arasındaki güçlü ilişkiye rağmen ölçme ve değerlendirme sürecinden etkilenenlerin çoğu ölçme-değerlendirme araç ve stratejilerinin kullanım amaçlarını, ölçme-değerlendirme türlerini, bunların olumlu ve olumsuz yönlerini tam olarak anlayamamışlardır. Bu sorunlar nedeniyle çeşitli kuruluşlar ölçme-değerlendirme sürecinin içinde yer alan bireyler için harekete geçmiş ve “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Standartları” oluşturma çabasına girmiştir (MAC,2017).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının temel standartları ilk olarak Amerikan Öğretmenler Federasyonu (AFT) ve ortak kuruluşları tarafından 1990 yılında oluşturulmuş ve bu standartlar daha sonraki yıllarda eğitimde değişen koşullara bağlı olarak Eğitimde Ölçme Konseyi (NCME), Ulusal Eğitim Kurumları (NEA), Amerikan Rehberlik Derneği (ACA), Uluslararası Test Komisyonu (ITC), Test Uygulamaları Ortak Komitesi (JCTP), Michigan Değerlendirme Konsorsiyumu (MAC) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin oluşturulan standartların tümü ölçme ve değerlendirme sürecinin, eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olduğu ve iyi bir ölçme-değerlendirme süreci olmadan iyi bir eğitimin var olamayacağı görüşünü desteklemektedir (Yantim & Wongwanich, 2014).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı standartlarının geliştirilmesinde iki temel amaç bulunmaktadır:

1. Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olanların sahip olması gereken eğilim, bilgi ve becerileri sağlayan bir dizi standart oluşturmak ve bu standartları,

değerlendirmenin faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve olumsuz etki ya da sonuçlarını ortadan kaldırmak için kullanmak.

2. Eğitimciler, öğrenciler, veliler, politika yapıcılar gibi değerlendirme sürecinden etkilenen kişilerin bilgi ve becerilerini artırmak için kullanılacak materyaller ile faaliyetler geliştirmek ve uygulamak. Bu çabanın nihai hedefi, öğrenmeyi ve başarıyı yükseltmek için değerlendirme uygulamalarını daha iyi kullanabilen daha fazla ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan bir popülasyon oluşturmaktır.

AFT, NEA (1990), NCME (1995), ITC (2001), JCPT (2002) tarafından oluşturulan dokümanlar incelendiğinde, ölçme-değerlendirme sürecinin etkin bir şekilde işletilebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken 7 ortak standart belirlendiği görülmektedir. Bu standartlar şu şekildedir;

1. Öğretim hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçebilmek,
2. Öğretim hedeflerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirebilmek,
3. Sınavları tatbik etmek, puanlamak ve sonuçlarını yorumlayabilmek,
4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını çeşitli düzeylerde öğretim kararları almak için kullanabilmek,
5. Geçerli notlandırma yöntemleri geliştirebilmek,
6. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını ilgili kişilere etkin bir şekilde iletebilmek,
7. Etik olmayan, yasa dışı ve uygunsuz ölçme-değerlendirme yöntemlerini fark edebilmek ve adil olmak.

Yukarıda belirtilen standartlar, öğretmenlerin mesleki rollerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme alanındaki sorumluluklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Ülkemizde de ölçme-değerlendirme alanı ile ilgili birtakım standartlar oluşturulmuştur. Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” kapsamında 2006 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından hazırlanan öğretmenlik

mesleğine ilişkin genel yeterliklerin incelendiği raporda ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin standartlar belirlenmiştir (MEB, 2006).

Buna göre;

- Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleyebilmelidir. Yani öğretmen, öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilmelidir.
- Öğretmenler, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçebilmelidir. Yani öğretmen, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.
- Öğretmenler, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlayabilmelidir. Yani öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.
- Öğretmenler, sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirebilmelidir. Yani öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin en kapsamlı standartlar 2014 yılında Michigan Değerlendirme Konsorsiyumu (MAC) tarafından oluşturulmuştur. MAC (2017), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı standartlarını eğilim, bilgi ve performans olmak üzere 3 bölüme ayırmıştır:

- Birinci bölümde (eğilim), standartlar ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan kişilerin değerlendirme ile ilgili inançlarını ele almaktadır.

- İkinci bölümde (bilgi), standartlar ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan kişilerin kavrayabildiği belirli kelimeleri, süreçleri ve uygulamaları irdelemektedir.
- Üçüncü bölümdeki (performans) standartlar ise ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan kişilerin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikleri kapsamaktadır.

MAC (2017) tarafından geliştirilen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı standartlarına 3 bölüm halinde aşağıda yer verilmiştir;

1. Bölüm: Eğilimler (Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarı Olan Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin İnançları)

Bu boyutta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmeleri için sahip olması gereken standartlar şunlardır;

- Tüm eğitimciler, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve bunların kullanımlarını bilmelidirler.
- Etkili bir ölçme ve değerlendirme sisteminin, farklı öğrenciler için farklı amaçları olmalı ve bu amaçlarla uyumlu çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.
- Değerlendirme doğru yapıldığında elde edilen veriler sağlam kararlar almak için kullanılabilir.
- Çok çeşitli ölçme araçlarının kullanılması daha dengeli bir öğrenci ve okul profilinin ortaya çıkmasını sağlayabilir.
- Kaliteli değerlendirmeler, etkili bir öğrenme ve öğretimin önemli bir niteliğidir.
- Değerlendirme sonuçları, öğretimle ilgili kararlar almak için kullanılmalıdır.
- Öğrenciler tarafından anlaşılacak açık öğrenme hedefleri öğrenme ve değerlendirme süreci için gereklidir.

- Etkili geribildirim, öğrenmeyi desteklemek ve kuvvetlendirmek için çok önemlidir.
- Öğrenciler, öğrenmelerini geliştirmek için değerlendirme sonuçlarını nasıl kullanacaklarını öğrenmede değerlendirme sürecinde aktif ortaklar olmalıdır.
- Öğrenciler, öğrenmelerini geliştirmek için eğitime duyarlı değerlendirme sonuçlarını kullanabilmelidirler.
- Kaliteli bir eğitimle iyi bir değerlendirme birbiriyle iç içe geçmiş süreçlerdir.
- Notlandırma, sadece sayısal ve mekanik bir uygulama değil aynı zamanda profesyonel bir karar verme işidir.

2. Bölüm: Bilgi (Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarı Olan Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bilmesi Gerekenler)

Bu boyutta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmeleri için sahip olması gereken standartlar şunlardır;

- Dengeli bir ölçme-değerlendirme sistemi farklı hedefler için farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir.
- Değerlendirmenin, öğrenci gelişimi, öğretim programının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, gelecekteki başarının tahmin edilmesi gibi farklı amaçları vardır.
- Öğretmenlerin, özetleyici değerlendirme, ara değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme gibi farklı değerlendirme türlerinin tanımları ve kullanımlarını bilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme araçları arasındaki farklılıkları bilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin, hedeflerine en uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini bilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin, değerlendirme ile ilgili merkezi eğilim ölçüleri, korelasyon, geçerlik, güvenilirlik gibi istatistiksel kavramları bilmeleri gerekir.

- Öğretmenlerin, değerlendirme sonuçlarını rapor ederken normatif ve kriter referanslı yorumlar yapmayı bilmesi gerekir.
- Öğretmenlerin standartları, öğrenci dostu bir dilde yazılmış ve günlük müfredatın temeli olarak kullanılan açık öğrenme hedeflerine nasıl dönüştüreceğini bilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin, puanlama araçlarını nasıl kullanacağını bilmeleri gerekir.
- Öğretmenlerin, öğrencileri kendi değerlendirme sonuçlarını kullanarak hedef belirleme sürecine nasıl dahil edeceklerini bilmeleri gerekir.

3. Bölüm: Performans (Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarı Olan Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapabilecekleri)

Bu boyutta öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler şunları yapabilir;

Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan bir öğretmen;

- Kendi çalışmalarını değerlendirir ve öğrencilere örnek teşkil eder,
- Değerlendirme amaçlarına ve öğrenme hedeflerine uygun çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri seçer ve kullanır,
- Öğretimi yönlendirebilmek için standartlara uygun öğrenme hedefleri belirler,
- Ölçme-değerlendirme çalışmalarını geliştirmek için değerlendirmeyi planlama, değerlendirme maddelerini inceleme ve bunların işe yarayıp yaramadığını test etme, işe yaramayan maddeleri geliştirme gibi beş aşamalı değerlendirme sürecini uygulayabilir,
- Değerlendirme verilerini uygun, etik ve yasal kurallar dahilinde kullanabilir,
- Değerlendirme sonuçlarına dayanarak öğrencilere zamanında ve açıklayıcı geri bildirimler sağlayabilir,

- Öğrenmeyi destekleyen doğru, tutarlı ve anlamlı not verme uygulamaları kullanabilir,
- Verileri öğrenciler ve meslektaşları ile birlikte analiz edebilir,
- Öğrenme eğilimlerini belirlemek için birden fazla veri kaynağı kullanabilir,
- Verilere erişmek ve analiz etmek için veri yönetimi sistemi kullanabilir,
- Öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreci hakkında öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve yöneticiler ile etkili iletişim kurabilir.

Özetle, yukarıda çeşitli kurumlarca oluşturulmuş ölçme ve değerlendirme standartları göz önüne alındığında, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kazanmak için bahsi geçen standartların hepsi çok önemlidir ve öğretmenlerin bu standartlara aşina olması gerekmektedir.

2.2.3. Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerini etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bunlar;

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inanç ve değerlerinin olumsuz yönde olması (Black, Harrison, Lee, Marshall, William, 2003; Marshall, Drummond, 2006; Haney, Czerniak & Lumpe, 1996),
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olması (Jones & Moreland, 2005),
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlikleri ve motivasyonlarının düşük olması (Sutton, 2010),
- Okul yöneticilerinin öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli desteği sağlamaması (Gioka, 2008; Hall & Harding, 2002),
- Eğitim politikalarının öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskı (McMillian, 2003; Tierney, 2006),

- Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere ölçme ve değerlendirme ile alakalı yeteri kadar uygulama yapma fırsatı verilmemesi (Marsh, 2007; Wilson-Thompson, 2005),
- Okullarda uygulanan öğretim programlarının yoğun olması ve zaman sıkıntısından ötürü öğretmenler üzerinde oluşan baskı (Box, 2008; Sutton, 2010),
- Öğretmenlerin çalışma koşullarının sağlıklı ölçme-değerlendirme uygulamaları yapmalarına elverişli olmamasıdır (Qassim, 2008).

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı

21. yüzyılın ortalarından itibaren yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme alanı hiç görülmemiş bir büyümeye şahit olmuştur. Bu büyümeyle birlikte yabancı dil öğretmenlerine ölçme-değerlendirme ile ilgili olağanüstü sorumluluklar yüklenmiştir. Bunun sonucunda yabancı dil öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı önem kazanmış ve bunun ne anlama geldiğini daha net çizgilerle belirleme ihtiyacı artmıştır (Fulcher, 2012).

Ayrıca ölçme-değerlendirme faaliyetleri ve karar alma sürecine dahil olan farklı disiplinlerdeki paydaşların sayısındaki artış ve öğretmenlerin bu alandaki eksiklikleri yabancı dilde ölçme ve değerlendirmeyi bir okuryazarlık çerçevesi içinde tanımlamayı gerektirmiştir (Inbar-Lourie, 2016).

Yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı araştırmacılar, akademisyenler ve yabancı dil öğretimini geliştirmek isteyen herkes için kritik bir kavramdır. Bu nedenle, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının önemini anlayan araştırmacılar ve ölçme-değerlendirme alanındaki diğer kilit paydaşlar dünyanın birçok farklı bölgesinde yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı fikrini gün geçtikçe daha çok dillendirmektedirler (Sultana, 2019).

Genel eğitimde, ölçme değerlendirme okuryazarlığı terimi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme hakkında sahip olması gereken bilgileri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu terim uzmanlar tarafından benimsenmiş ve yabancı dil alanına göre uyarlanmıştır (Berry, Sheean & Munro, 2019).

En genel haliyle yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı, dille ilgili bilgileri, ilkeleri ve sınav becerilerini içeren bir kavramdır (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2013). Yani, yabancı dil ölçme değerlendirme okuryazarlığı dil öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmenin temel ilkelerini bilmesi ve bu ilkeleri dil öğretiminin amaçlarına paralel olarak uygulayabilme kapasitesidir (Taylor, 2009; Melone, 2013). Başka bir deyişle, ölçme-değerlendirme okuryazarı olan dil öğretmenleri, ölçme-değerlendirmenin yabancı dildeki fonksiyonlarını ciddi bir bakış açısıyla ele alarak bu alanda sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve prensipleri daha doğru bir şekilde anlar ve geliştirir (O'Loughlin, 2013; Lam, 2015).

Brindley (2001), yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı kavramına ilk değinen araştırmacı olmuştur. Kavramla ilgili başka araştırmacılar tarafından yapılan tanımların çoğu Brindley'in (2001) önerdiği yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığının temeli olarak görülen profesyonel dil değerlendirmesi programları çerçevesine bağlı olarak geliştirilmiştir. Buna göre, yabancı dil öğretmenleri ölçme ve değerlendirmenin sosyal bağlamı, yeterlilik, dil sınavları oluşturma ve değerlendirme, müfredat temelli değerlendirme ve değerlendirmenin uygulamaya konulması olmak üzere beş alanda eğitilmesi gerekmektedir (Brindley, 2001).

Malone'a (2008) göre yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, dil öğretmenlerinin yabancı dil öğretimindeki ölçme-değerlendirme süreci hakkında bilmesi gereken her şeydir.

Fulcher (2012), yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı kavramını dil öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme alanındaki eğitim gereksinimlerini araştırmak için tasarlanan bazı çalışmalara dayanarak tanımlamıştır. Buna göre, yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığının üç yönü vardır. Birincisi, büyük ölçekli tek tip veya sınıf temelli sınavlar hazırlama, geliştirme ve değerlendirme becerisidir. İkincisi, test süreçlerine aşinalık ve bu süreçlerin uygulanma usulleri ile ilgili temel ilke ve kavramların farkında olmaktır. Sonuncusu ise, ölçme-değerlendirmenin birey, toplum ve kurumlar üzerindeki rolü ve etkisini anlamak için, ölçme-değerlendirme ile alakalı bilgi, beceri, prensip ve nosyonları daha geniş bir tarihsel, sosyal, politik ve felsefi çerçeveye oturtma becerisidir.

Yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, bireyin dil sınavları oluşturma, sınav verilerini anlama, analiz etme ve yorumlamasını sağlayan bir yeterlilikler bütünüdür (Pill & Harding, 2013).

Vogt & Tsagari'e (2014) göre, yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı dil öğretmenlerinin teorik bilgi temelinde sınav hazırlama, notlandırma, değerlendirme becerilerinin yanı sıra aynı zamanda ölçme-değerlendirme sürecini ve prosedürlerini tasarlama ve geliştirme yeteneğidir.

Inbar-Lourie (2013), yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığını özgün ve bir o kadar karmaşık bir kavram olarak görmüş ve bu karmaşayı ortadan kaldırmak için yabancı dil öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme alanında sahip olması gereken birtakım standartlar ortaya koymuştur. Buna göre yabancı dil öğretmenleri;

- Değerlendirmenin sosyal rolünü göz ardı etmeden ölçme-değerlendirme sürecini yönetebilmelidir. Bunun için ölçme-değerlendirme alanındaki sorumluluklarının bilincinde olmalıdır.
- Sınavların nasıl hazırlanacağı, uygulanacağı ve analiz edileceği hakkında bilgi sahibi olmalı, aynı zamanda değerlendirme kalitesini sağlamak için sağlıklı geri bildirimlerde bulunabilmelidir.
- Büyük ölçekli sınavlardan elde edilen verileri doğru anlayabilmelidir.
- Yabancı dil öğretimindeki dört temel beceriye yönelik ölçme-değerlendirme yapma konusunda yeterli olmalıdır.
- Dil edinimi ve öğrenme teorilerinin ölçme-değerlendirme süreci ile ilişkili olduğunun bilincinde olarak ölçme-değerlendirme yapabilmelidir.
- Mevcut dil öğretim yaklaşımları ve pedagojileri hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu bilgileri değerlendirme süreciyle ilişkilendirebilmelidir.
- Dil öğretiminde hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının daha uygun olduğuna karar verebilmelidir.

Scarino' a (2013) göre ise yabancı dilde ölçme-değerlendirme okuryazarlığı bireyselleştirilmiş bir kavramdır ve dil öğretmenlerinin öğretme ve değerlendirme sürecine taşıdıkları bilgi, deneyim, algı ve inançların ürünüdür.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığının Önemi

Ölçme ve değerlendirme, yabancı dil öğretiminde çok önemli bir rol oynar ve bundan dolayı öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve araştırmacılar için her zaman endişe verici bir konudur, çünkü öğrencilerin dil yeteneğini test etmek ve değerlendirmek için kullanılan yabancı dil sınavları, dil öğretimi hakkında bilgi veren değerli araçlardır (Bachman & Palmer, 1996). Bu bakımdan, yabancı dil öğretimi boyunca yapılan ölçme ve değerlendirmeler hem dil öğretimi hem de dil öğrenimi için hedefler ortaya koyar. Başka bir deyişle, ölçme ve değerlendirme teoride veya pratikte öğretme ve öğrenme sürecinden ayrılamaz. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme yabancı dil öğretmenlerinin en önemli sorumluluklarından biridir, çünkü öğretimin kalitesi uygulanan ölçme ve değerlendirmenin kalitesi ile yakından ilişkilidir.

Aynı zamanda, yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki çeşitli görev ve sorumlulukları yerine getirme konusundaki hazırbulunuşlukları ülkedeki yabancı dil eğitiminin kalitesini belirler (Sultana, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin sadece öğrettikleri konular hakkında bilgi edinmeleri ve pedagojik becerilerini geliştirmeleri artık tek başına yeterli değildir. Yabancı dil öğretmenleri kendi değerlendirme uygulamalarını belirlemek ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için bu uygulamaları nasıl kullanacağını bilmek zorundadır. Buda ancak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlilik kazanmaları ile mümkündür (Elshawa, Heng, Abdullah & Rashid, 2016).

Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ve bunun birtakım sorunlara yol açtığı görülmektedir. Örneğin, Alderson (2005), öğretmenler tarafından hazırlanan birçok yabancı dil sınavının kalitesinin çok düşük olduğunu iddia etmiştir. Benzer şekilde Gardner & Rea Dickins (2001), birçok yabancı dil öğretmenin ölçme ve değerlendirme terimlerine aşina olmadığını belirtmiştir. Hasselgren, Carlsen & Helness (2004), Avrupa'daki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmada, dil öğretmenlerinin sınav

hazırlama, portfolyo değerlendirme, akran ve öz değerlendirme gibi pek çok alanda yetersiz olduklarını ve bu konuda ciddi bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Lopez & Bernal (2009), ölçme-değerlendirme okuryazarı olan öğretmenlerin sınavları, öğrenme ve öğretimi geliştirmek için kullandıklarını ancak ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz olan öğretmenlerin sınavları, sadece not verme amacıyla uyguladıklarını ifade etmiştir. Yani ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve beceri eksikliği eğitimin kalitesini ciddi oranda sekteye uğratmaktadır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar, yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının bu alanın kapsamını anlamada dil öğretmenleri ve diğer paydaşlar için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. O halde, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkabilecek önemli sorunların önüne geçmek için yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir.

Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı önemlidir, çünkü bu, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için öğrenci performansı ile ilgili bilgileri anlamalarına, analiz etmelerine ve uygulamalarına yardımcı olur (Falsgraf, 2005).

Scarino (2013), yabancı dil öğretmenlerinin farklı değerlendirme yaklaşımlarının sadece kavramsal temellerini bilmelerinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin bu bilgiyi çok boyutlu olan yabancı dil öğretiminin ilkeleri ile ilişkilendirmeleri gerektiğini savunmuştur.

Rea-Dickins (2004), yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin dil öğretimi için önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler öğrencilerin gelişimini farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak gözlemleyebilir. Bu gözlem sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında karar vermelerine temel teşkil eder.

Yabancı dil öğretmenleri sağlam bir bilgi tabanına sahip değilse ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Bu sorunlar şunlar olabilir;

- Dil öğretiminde sınıf temelli değerlendirmenin önemini anlamamak,

- Ölçme-değerlendirme sürecini not vermeyle sınırlandırmak, yabancı dil öğretimi ile değerlendirme süreci arasında bağlantı kuramamak,
- Değerlendirme türleri hakkında kavram yanlışlarına düşmek,
- Sınavları uygun şekilde değerlendirememekten ötürü geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına neden olmak (Yastıbaş, 2018).

Bu problemlerin tümü, yabancı dil öğretmenlerinin değerlendirme verilerine bağlı olarak yanlış kararlar vermesine neden olabilir ve bu kararlar dil öğretimini ve öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilir (Pill & Harding, 2013).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Literatür incelendiğinde, ülkemizde ölçme ve değerlendirme konusunda oldukça çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen yabancı dil eğitiminde konu ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterlilikleri ile ilgili araştırmaların içerisinde, yapılan çalışmayla yakından ilgili olduğu düşünülenler ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığına ilişkin diğer çalışmalar hakkındaki özet bilgilere aşağıda değinilmiştir.

Büyükkarcı (2016) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 20 tanesi Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görev yapan İngilizce okutmanları olmak üzere toplamda 32 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma aynı zamanda öğretmenlerin çalışma yılları ve eğitim seviyelerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyine etki edip etmediğini de ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. "Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri (Assessment Literacy Inventory)" ile toplanan verilerin sonuçları İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğunu, mesleki deneyimin öğretmenlerin değerlendirme alanındaki yeterlilik seviyelerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile değerlendirme okuryazarlık yeterlilikleri arasında anlamlı bir farkın olmaması da araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

Mede & Atay (2017), “İngilizce Öğretmenlerinin Dil Değerlendirmesi Okuryazarlığı: Türkiye Bağlamı” adlı çalışmalarında; yaptıkları gözlemler ışığında literatürdeki boşluktan yola çıkarak Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı hakkında derinlemesine bilgi toplamayı amaçlamışlardır. İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere üç alt problem halinde düzenlenen çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonucunda Türk İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerinin oldukça sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. 350 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, Türkiye’deki yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında eğitime ihtiyaç duyduklarını, hizmet içi eğitimin, dil hazırlık programlarında çeşitli değerlendirme biçimlerinin uygulanmasına odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Karaman & Şahin (2014) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşünceleri ve tutumlarını incelemiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının ölçme-değerlendirme alanındaki başarısını ve eksikliklerini tespit etmek açısından önemli olan bu çalışma çeşitli bölümlerde öğrenim gören 289 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve diğer çalışmalarda olduğu gibi bu araştırmanın verileri de öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip oldukları saptanmıştır.

Yastıbaş ve Takkaç (2018), alanyazında İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ilgili çok sayıda çalışma olduğunu ancak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını nasıl geliştirdiklerini ele alan çalışmaların yapılmadığını tespit etmiş ve buradan hareketle yaptıkları “Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Gelişimini Anlamak” adlı çalışmalarında öğretmenlerin daha önceki ölçme-değerlendirme deneyimlerinin, bu alanda aldıkları eğitimin, ölçme-değerlendirme sürecinde teorik bilgilerini pratiğe dökme becerilerinin ve kişisel gelişimin İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının gelişimine etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yavuz Kırık (2008) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum ve Yaklaşımları” adlı doktora tezinde,

İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde kullandıkları ölçme değerlendirme teknik ve uygulamalarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine beş bölümden oluşan sormacalar verilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını gerektiğini ortaya koymuştur.

Sever & Saban (2015) ise yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yeterlik algılarını incelemişlerdir. Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın evrenini çeşitli üniversitelerde görev yapan 337 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler “Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonunda öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yeterlik algılarının yüksek olmadığı görülmüş, ölçme ve değerlendirme alanında eksikliklerinin olduğu ve ölçme değerlendirme sürecinde daha çok sonuç odaklı ölçme-değerlendirme tekniklerini kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretimin daha nitelikli hale gelebilmesi bu anlayıştan vazgeçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Şahinkarakaş (2012) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle yönelik algıları ve bu algıların öğretmenlik deneyimine göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 57 İngilizce öğretmen aday ve mesleki kıdemi birbirinden farklı 47 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerden yabancı dilde ölçme değerlendirmeyle bir metafor kullanarak tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların yazılı açıklamalarından elde edilen metaforlar analiz edilerek temalara ayrılmıştır. Bunun sonucunda, genel olarak öğretmenlerin değerlendirmeyle öğretimi bütünleşmiş bir süreç olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarıdır. Aday öğretmenler ile çalışma yılı daha az olan öğretmenlerin öz yeterliğin öğretimi belirleyen bir faktör olduğunu düşündükleri, deneyim yılı daha fazla olan öğretmenlerin ise buna güvenerek motivasyonlarını yitirdikleri ve kendilerini geliştirmedikleri görülmüştür.

Akdağ Gürsoy (2015), doktora tezinde uygulamalı ölçme değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisini incelemiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği”, “Ölçme Değerlendirme

Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Akademik Başarı Testi”, Odak Görüşme Formu ve portfolyo kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda, uygulamalı ölçme değerlendirme dersi sayesinde öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği görülmüş, aynı zamanda katılımcıların ölçme değerlendirme alanına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Gül (2011), yüksek lisans tezinde ilköğretim öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 180 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek için “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”, ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını tespit edebilmek için ise “Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri’nin yeterlilik alanlarından biri olan “Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Paylaşma” alanı öğretmen adaylarının en yetersiz oldukları alan olarak saptanmıştır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ise yüksek olduğu görülmüştür.

Erdoğdu & Kurt’un (2012) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını incelemek amacıyla 189 öğretmenle “Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algıları” ölçeği kullanılarak yapılan ve tarama modelinde olan çalışmaları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ölçme ve değerlendirme konusundaki gelişmeleri yakından takip eden ve mesleki etiğe uygun davrandıkları tespit edilen öğretmenlerin ise ölçme değerlendirme yeterlik algılarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu da çalışmanın sonuçları arasındadır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Literatür incelendiğinde, ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların ülkemize oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Jannati (2015), çalışmasında İranlı İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili algılarını ve uygulamalarını incelemiştir. Mesleki kıdemlerine göre gruplara ayrılan 14 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin değerlendirme alanındaki temel kavram ve terminolojilere aşina oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyiminin değerlendirmeyi algılama biçimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarı olmalarına rağmen bunun sınıftaki değerlendirme uygulamalarına yansımadağı da bir başka kayda değer bulgudur.

Sikka et al. (2007), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını ortaya çıkarmak için bir durum çalışması yapmıştır. Sonuçlar öğretmen yetiştirme programlarına farklı ölçme ve değerlendirme türlerinin dahil edilmesine kullanılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

Shim (2009), çalışmasında öğretmenlerin sınıf tabanlı yabancı dil değerlendirmesine ilişkin algı ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olduğunu, ölçme ve değerlendirme prensiplerine aşina olduklarını ancak bu prensiplerin sadece bir kısmını uygulamaya koyabildiklerini göstermiştir.

Munoz et al. (2012), 62 Kolombiyalı öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algıları ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında ciddi bir boşluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu boşluğun öğretmen yetiştirme programlarında birtakım iyileştirmeler yapılarak kapatılabileceğini savunmuşlardır.

Qassim (2008), çalışmasında Katar'da devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etki eden faktörleri incelemiştir. Verilerin toplanması için anket ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme okuryazarı olduğunu ve ölçme değerlendirme konusundaki bilgilerini uygulamaya yansıttıklarını göstermiştir. Ayrıca, ders saatleri, iş yükü ve sınıf mevcudu öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme türlerini sınıf içinde uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak rapor edilmiştir.

Cheng et al. (2008) tarafından yapılan çalışmada Hong Kong, Kanada ve Çin'de bulunan üç farklı üniversitede çalışan yabancı dil öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin öğretime etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen üç üniversitedeki öğretim elemanları arasındaki farklılıkları en aza indirmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. 74 öğretim elemanının katıldığı çalışma sonucunda katılımcıların ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyinin öğrenme ve öğretimi etkileyen en önemli etken olduğu ortaya konmuştur.

Kiomrs et al. (2011), İran'da çalışan 53 ortaokul öğretmenine İngilizce öğretimi ile alakalı ölçme-değerlendirme testi ve anket uyguladıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Yantim & Wongwanich (2014), çalışmalarında ilkokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerini belirlemeyi ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerini artırmaya yönelik gelişimsel bir yaklaşım sunmayı amaçlamışlardır. 27 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada veriler "Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistik tekniği ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür.

Sultana (2019) ise Bangladeş'teki İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliliklerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada iki temel soruya odaklanmıştır; birincisi, ülkedeki İngilizce öğretmenlerinin akademik ve profesyonel olarak çeşitli ölçme ve değerlendirme görevlerini yerine getirmeye hazır olup olmadıkları, ikincisi ise öğretmenlerin yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlık kavramını nasıl algıladıkları ve bunu kendi öğretim uygulamalarına nasıl yansıtıktıklarıdır. Buradan hareketle gerçekleştirilen bu nitel çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik ve profesyonel anlamda ölçme ve değerlendirme altyapılarının yetersiz olduğu ve bunun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür.

Mellati & Khademi (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mevcut değerlendirme uygulamaları ve öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyelerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarını ne ölçüde etkilediğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın evrenini İran'da görev yapan 10 İngilizce öğretmeni ile 4 farklı dil okulundan seçilmiş 75 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı olmayan gözlem, “Yazma Yeterliliği Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının öğrencilerin yazma başarısı üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisi olduğunu ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki farkındalıklarının daha etkin bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaya yol açtığını göstermiştir.

Berry, Sheehan & Munro (2019), çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını ve ölçme değerlendirme uygulamalarını araştırmayı amaçlamışlardır. Sınıf içi değerlendirme uygulamaları ve odak grup tartışmaları yoluyla öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisinin daha iyi anlaşılması ve bu süreç sonunda elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyallerin geliştirilmesi araştırmanın temel hedefidir. İngiltere, Fransa ve İspanya'da özel ve devlet okullarında çalışmış 54 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretmenlerin birçoğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmesine rağmen çok çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamalarını başarıyla uygulayabildikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, İngilizce öğretim görevlilerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2000) nitel araştırmayı “gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (s. 19) olarak tanımlamışlardır. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.

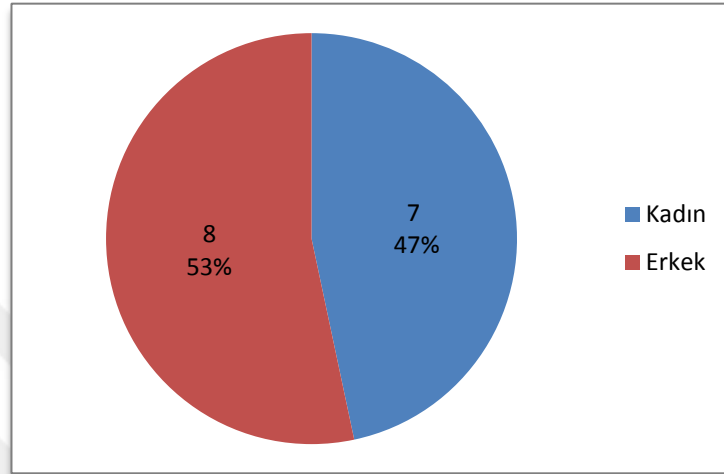
Araştırmada, öğretim görevlilerinin görüşlerine göre ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin konular ele alınmış, konu hakkındaki öğretmen görüşleri içerik analizi yöntemiyle betimlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada öncelikle ana başlıklar etrafında alt problemler oluşturulmuş ardından ise her alt probleme ilişkin açık uçlu sorular oluşturularak konunun derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve görüşme yapılan öğretim elemanlarıyla ses kaydı yapılmış ve bu şekilde katılımcıların tepkileri olduğu gibi elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için öğretim görevlileri ÖG1, ÖG2..ÖG15 şeklinde numaralandırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, yabancı dil eğitimi veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme”

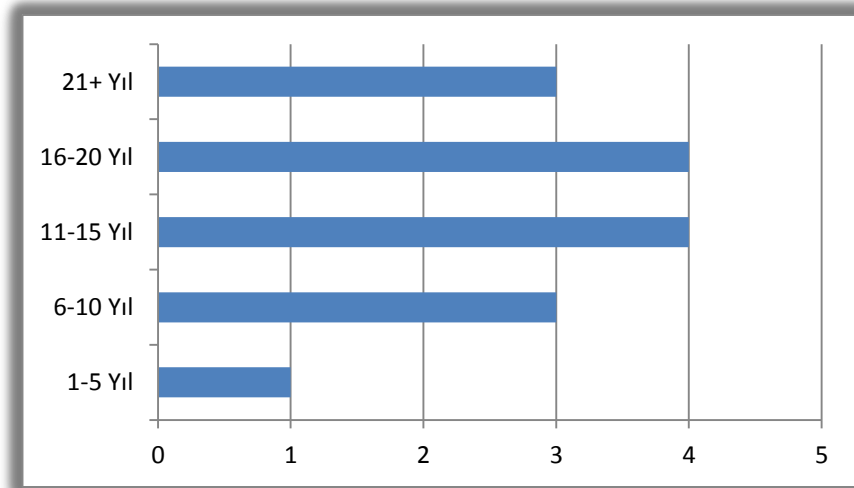
tekniki kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapmakta olan ve görüşmeye gönüllü olarak katılan 15 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



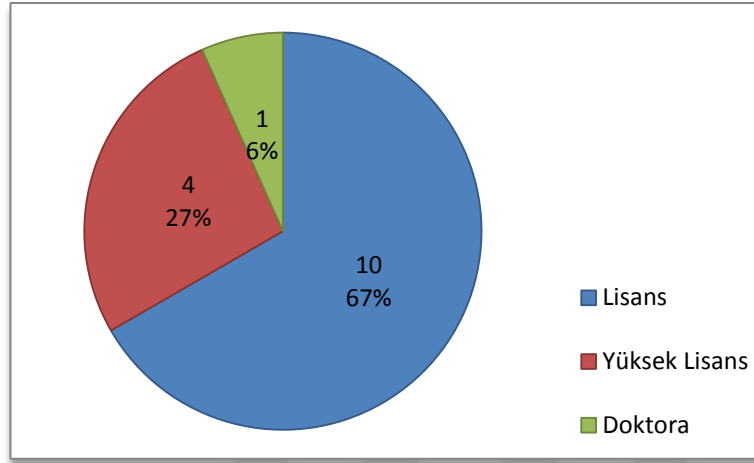
Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %53'ünün kadın, %47'sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı



Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin mesleki kıdem yılları dikkate alındığında 1'inin 1-5 yıl, 3'ünün 6-10 yıl, 4'ünün 11-15 yıl, 4'ünün 16-20 yıl, 3'ünün ise 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı



Öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde katılımcıların %67'si lisans, %27'si yüksek lisans, %6'sı ise doktora mezunudur.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacının geliştirmiş olduğu “Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetine, eğitim seviyeleri ve mesleki kıdemlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esneklerdir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s.6). Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Ekiz, 2003). Araştırmacıya katılımcıların sorularını anında cevaplandırabilme, derinliğine bilgi elde edebilme avantajı ve çalışmada esneklik sağladığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasında ilgili literatür dikkate alınmış ve sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşmelerin

tamamı araştırmacının kendisi tarafından 15.02.2019-20.02.2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve yapılan görüşmenin gizliliği hakkında bilgiler verilmiş ve araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerde katılımcılardan ses kaydı yapılması hususunda izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler, öğretim görevlilerinin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebileceği ve ses kaydı yapmaya elverişli ortamlarda gerçekteştirilmiştir. Görüşme sırasında görüşmeye belirli bir süre sınırlandırması getirilmemiş anlaşılmayan sorular açıklanmak suretiyle derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, bilgisayarda hazırlanan bir forma öğretim görevlileri ÖG1, ÖG2..Ö15 şeklinde numaralandırılarak aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile betimlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2006). Analiz esnasında ortak bir payda oluşturabilmek için analiz aşamaları önceden tartışılmıştır. Öncelikle sorulara verilen cevaplar araştırma problemleri doğrultusunda kodlara ayrılmıştır. Araştırmanın problemleri birer tema olarak kabul edilmiş, her bir temaya ilişkin sorular kodlanmıştır. Bu kodlar temalara göre düzenlenmiş, elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretim görevlilerinin cevaplarından elde edilen bulgular, temalar ve alt temalar altında katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Kavramına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme ve değerlendirme denildiğinde ne anladıkları sorulmuştur. Cevaplar, 4 alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar; tanılama amaçlı ölçme değerlendirme, sistem olarak ölçme değerlendirme, karar alma amaçlı ölçme değerlendirme ile sınavlar ve ölçme değerlendirmedir.

4.1.1. Tanılama Amaçlı Ölçme Değerlendirme

Bu alt temada katılımcılar, ölçme değerlendirmenin öğrenme süreci başlamadan evvel öğrenenlerin hangi düzeyde olduklarının tespit edilmesinde ve bu tespite göre uygun gruplama ya da yerleştirmelerin yapılmasında kullanıldığına dikkat çekmişlerdir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.5. “Ölçme değerlendirmenin pek çok boyutu var ama en genel tanımıyla sanırım insanların mevcut durumunu tespit etmek ve ona yönelik kararlar almak. Belki yılbaşında öğrencilerin doğru sınıflara yerleştirilmesi gibi.”

Ö.G.1. “ Ölçme değerlendirme öğrencilerin bana göre belli kriterlere veya ölçülere tabi tutulan bir araçla belli yargılara varılması onların yeterlikleri üzerinde belli yargılara varılması süreci.”

4.1.2. Sistem Olarak Ölçme Değerlendirme

Sistem alt temasında katılımcılar ölçme değerlendirmeyi tanımlarken sürecin nasıl işlediğini ön planda tutmuşlardır. Ölçme değerlendirmenin bir amacının olması gerektiği, ölçütlerden yararlandığı, girdi olarak öğrenme sürecinin ve çıktı olarak öğrencilerin sınav sonuçlarının kullanıldığı belirtilmiştir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.9. *“Öğrenciye verdiğiniz anlattığımız bir şeyler var, bir girdi var, öğrencinin o verilen konuyu iyi anlayıp anlamadığıyla ilgili olarak geri dönüş olarak yani anlattığımız şeyle ilgili sana verebileceği cevaplar, yani öğrenci çıktı olarak bize ne veriyor, öğretmen olarak konuyu doğru anlatıp anlatmadığını öğrencinin de iyi anlayıp anlamadığını değerlendirmek için bir süreç aslında.”*

Ö.G.10. *“ Ölçme ve değerlendirmede öncelikle bir amacınızın olması lazım, neden ölçüp bunu neden değerlendireceğimizi, bulduğumuz sonuçları neye göre değerlendireceğimizi bilmemiz lazım. Bunun için belirli kıstaslarımızın olması lazım. Ölçme ve değerlendirme aslında bir grubun kendi içinde ya da daha geniş grup içindeki yerini gösteriyor bize, bununla beraber bazı kararların alınması kolaylaşıyor.”*

4.1.3. Karar alma amaçlı ölçme değerlendirme

Bu alt temada katılımcılar, ölçme değerlendirme etkinliklerinden öğrenme sürecinde çeşitli kararların alınmasında yararlandığı üzerinde durmuşlardır. Bu grup genellikle ölçme değerlendirmeyi sonuç odaklı algılamaktadır.

Ö.G.10. *“Ölçme değerlendirme bazı kararların alınması kolaylaşıyor diyelim ki bir okuldaki sınav ve bu sınavdan öğrencilerin aldığı notlarla belki o kitabın başarısını ölçüyoruz belki o sınıfın dil öğrenmedeki belli süredeki başarısını, gelişmişliğini ölçüyoruz ya da*

belki hocanın öğretmede ne kadar aktif ve başarılı olduğunu ölçüyoruz belki de öğrencinin geçip kalmasına karar veriyoruz. Bizim aslında ölçme değerlendirme deyince ilk aklımıza gelen bir öğrenci bizim istediğimiz şekilde başarılı mı yoksa değil mi konusu akla geliyor ama aslında bu sadece bir tanesi, ölçme ve değerlendirmeden elimize gelecek sonuçları bir kurumda pek çok açıdan kullanabiliriz.”

10 numaralı katılımcı, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğrenci başarısıyla ilgili karar almada değil, öğreticilerin ve öğrenme öğretme materyallerinin yeterliğiyle ilgili karar almada da önemli olduğunu belirtmiştir.

12 ve 13 numaralı katılımcılar ölçme ve değerlendirmenin ayrı ayrı kavramsal tanımlarını vermişlerdir. Buna göre ölçmeyi öğrencilerin aldıkları bir not, değerlendirmeyi de bu notun öğrenci başarısıyla ilgili karar vermede ne anlama geldiği şeklinde açıklamışlardır.

Ö.G.12. “Ölçme deyince bir öğrencinin bir konu ile ilgili neleri ne kadar öğrendiği ve bunu sayısal veri olarak alıyoruz ama değerlendirme deyince bu sayısal verinin karşılığı nedir? Örneğin; öğrenci 60 aldıysa bu başarılı mı başarısız mı bunu bir kategoriye sokma işi değerlendirme oluyor.”

Ö.G.13. “Ölçme bizim eğitimde yaptığımız derslerde, programlarımızda hep bir hedeflerimiz, amaçlarımız vardır bu amaçlara ne kadar ulaştığımızı dönem sonunda, yılın sonunda görmek isteriz bunun için ortaya çıkan veriler bizim için bir ölçmedir hani ölçüm yapmış oluruz yani bir test veya sınav yaparak ulaştığımız sonuçlar bir ölçmedir, değerlendirme de bu elimize gelen verileri bu sayı cinsinden olabilir rakam ya da harf olabilir biz değerlendirmek isteriz yani mesela öğrencinin bir yerde hata yapmış olması ya da 50 almış olması ne demek gibi, bu veriler bizim için ne ifade eder gibi yorumlarımızda bizim için bir değerlendirmedir.”

4.1.4. Sınavlar ve ölçme değerlendirme

Bu alt temada yer alan katılımcılar ölçme ve değerlendirmeyi sınavlarla özdeşleştirmişlerdir. Quizler, sözlü ve yazılı sınavlar, derse katılım ve ders içi diğer etkileşimler ölçme değerlendirmenin esasları olarak tanımlanmıştır.

Ö.G.8. *“Öğrencilerin dersler aracılığıyla öğrendikleri bilgilerin hangi daha doğrusu beklenen, aranan nitelikte olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan farklı uygulamalardır. Bunlar bazı durumlarda sözel, bazı durumlarda yazılı ve farklı uygulamalarla yapılabilir. İngilizce eğitimi alanında ise aslında İngilizce eğitiminde bizim yaptığımız quizler, yazma sınavları, bazen sözlü sınavlar, ders içi değerlendirmeler bütün bunlar ölçmenin bir parçası.”*

Ö.G.11. *“Öğrettiğimiz konuların öğretildiği şekillerde öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini anlayabilmemiz için yaptığımız çalışmaları sözlü, yazılı sınavları ölçme diye düşünüyorum ve bunun sonucunda da alacağımız değerleri de öğrencilerin bize vereceği işte notlar, sınıftaki katılımları, çalışmaları vs. bunların hepsini de değerlendirme kriterleri içinde hani ölçerek ve bir sonuca da ulaştırarak değerlendirmiş oluyoruz diye düşünüyorum.”*

4.2. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirmenin Farkına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme ve değerlendirme arasındaki fark sorulduğunda cevapların iki tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; ölçme; somut, değerlendirme; subjektiftir ve ölçme; sayısal veriye, değerlendirme; yargıya dayalıdır temalarıdır. İki tema da aşağıda başlıklar halinde incelenmiştir.

4.2.1. Ölçme; somut, değerlendirme; sübjektiftir

Bu temayı oluşturan katılımcılar ölçme sonuçlarına herhangi bir kişisel görüş karışmadığı halde değerlendirmenin değerlendiriciye bağlı olduğu düşüncesine sahiptir. Değerlendiricinin belirlediği standartlar, anlayışı, değerlendirilen şeyi algılama biçimi değerlendirme sonucunu etkilerken ölçme sonuçları belirli araçlar kullanılarak tespit edildiğinden dolayı nesnelidir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.4. *“Ölçmek biraz daha somut, değerlendirmek biraz daha göreceli olabiliyor. Bizde mesela üretime dayalı becerilerde yazma ve konuşma gibi bir ölçüm aracımız var ama değerlendirme biraz daha sübjektif olabiliyor, dolayısıyla farklı şeyler.”*

Ö.G.7. *“Ölçme veridir yani sizin somut elde ettiğiniz şeydir yani verdiğiniz bilginin yüzde ne kadarı öğrencidedir buna dönük bir ölçümdür yani öğrenciyi hesaba tutmaktır, fakat değerlendirme olunca biraz kişinin kendisini de işin içine sokması gerekiyor yani kendisini de sorgulaması gerekiyor. Ölçme dediğim gibi somut veri daha çok öğrenciyi ölçtüğünüz şey, değerlendirme ise daha geniş yani hem kendiniz hem öğrenci hem sizin uyguladığınız sistem, yöntem daha geniş şeyleri göz önüne almak.”*

Ö.G.11. *“Ölçme; belki daha objektif gibi düşünülebilir yani birazda bunlar kişiden kişiye sınavdan sınava çok değişen şeyler olduğu için net bir şeyde çok söyleyemiyorum ama ölçmeyi belki biraz daha objektif düşünebiliriz yani belli kriterlere göre ölçebiliriz ama değerlendirme sürecinde biraz daha sübjektifliğe kayıyor diye düşünüyorum çünkü hepimizin algıları özellikle yabancı dil öğretimi konusunda değerlendirme kısmında biraz daha sübjektif olunabildiğini düşünüyorum veya da tabi pek çok ölçme türümüz var o duruma göre de değişebiliyor.”*

4.2.2. Ölçme; sayısal veriye, değerlendirme; yargıya dayalıdır

Bu temayı oluşturan katılımcılar ölçme sonuçlarının herhangi bir ölçüm sonucu edinilen sayısal veriler olduğunu ve bu verilerin tek başlarına bir şey ifade etmeyeceğini belirtmişlerdir. Sınavlardan ya da farklı ölçümlerden alınan puanların belirli kıstaslar yardımıyla yorumlanması ve ne anlama geldikleriyle ilgili yargıya varılması gerekmektedir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.1. *“Ölçme; size sadece rakamsal şeyler veriyor yani ölçtüğünüzde bir öğrencinin 20 almış olması o değerlendirmeye tabi tutmadan sizin için bir şey ifade etmiyor. Dolayısıyla ölçmede bir masanın boyunun bir metre olduğunu ölçüyorsunuz ama masanın sizin için uygun olup olmadığı değerlendirme demek yani bu öğrencinin 20 alması benim için yeterli mi değil mi benim için ne ifade ediyor? Belki bu işte herkesin 2 aldığı bir sınavdan bir 20 mi yoksa benim yeterlilik düzeyim 50 iken mi 20 aldı 100 iken mi 20 aldı? Yani bunlar da değerlendirmeye giriyor. Yani rakamları bir bağlama sokmak, bir anlam ifade etmelerini sağlamak.”*

Ö.G.10. *“Ölçme; belli kıstaslarla bir şekilde sıralama diyebiliriz, ölçmede elimizde bir norm var bir araç var, bu bir test olabilir ne biliyim işte bir mezura olabilir yani bir şeyi ölçüyorsunuz, değerlendirmede ise ölçerek bulduğunuz verilerin sizin kullanacağınız alanda kullanılması aslında ve bir karara varmanız diye düşünüyorum.*

Ö.G.12. *“Ölçme; sayısal veri olarak elimizde olan şeydir, değerlendirme ise o sayısal verinin yorumlanmasıdır.”*

4.3. Öğretim Elemanlarının Ölçme Araçlarında Aranılan Özelliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların ölçme araçlarında önem verdikleri özellikler 5 alt temada toplanmıştır. Bunlar; geçerlik, güvenilirlik, uygulanabilirlik, kuvvetli çeldiriciler ve ölçme aracının farklı soru türleri içermesidir.

4.3.1. Geçerlik

Bir ölçme aracında en önem verilen özelliklerin başında geçerlik gelmektedir. Katılımcılar geçerliği ölçme aracının amaca uygunluğu olarak tanımlamışlardır. Üzerinde en fazla durulan geçerlik türü kapsam geçerliği olmuştur. Bir ölçme aracının öğretilen tüm konuları dengeli biçimde kapsaması gerektiği düşünülmektedir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir;

Ö.G.10. *“Öncelikle tabi ki içerik önemli, geçerlik ve güvenilirlik konuları var önemli olarak. Ölçtüğüm içerik önemli yani neyi ölçmek istediğim önemli ve buna uygun olarak bir içeriği olan ölçüm aracıyla ölçmem lazım. Diyelim ki ben bir başarı testi yapmak istiyorum ve bunu 2.ve 3. ünitelerden yapmak istiyorum o zaman hazırladığım ölçeğin bu aralığı içermesi gerekiyor başka bir yere kayıp o işlenmemiş yerden yada çok eski kalmış yerden bu içeriğe dahil etmemem gerekiyor. Yani kapsam geçerliliği diyoruz biz buna.”*

Ö.G.11. *“En çok dikkat edeceğimiz şey tabi işlediğimiz konuları kapsamaması, derste öğrendikleri ve işlediğimiz konulardan olmasına dikkat ediyorum.”*

Ö.G.12. *“Öncelikle işlediğimiz konu önemli, yani o sınıfta neler işlemişiz kapsamımız nedir yani kapsam geçerliliği önemlidir.”*

Kapsam geçerliliği dışında bahsedilen bir diğer geçerlik türü görünüş geçerliliği olmuştur. Ö.G. 2., bir ölçme aracının şekil olarak uygun olması gerektiğini belirtmiştir.

Ö.G.2. *“Mesela işte bir test hazırladınız powerpointte yansıttınız yani bir defa bunun şeklen uygunluğu işte herkesin bunu okuyacak düzeyde olması önemlidir.”*

4.3.2. Güvenirlilik

Katılımcılar tarafından güvenirlilik de bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden biri olarak değerlendirilmiştir. Güvenirlilik, ölçümlerin doğruluğu ve hatasızlığı olarak tanımlanmış, güvenilir olmayan ölçme araçlarıyla doğru değerlendirmelere gidilemeyeceği belirtilmiştir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.11. *“...Ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması çok önemli.”*

Ö.G.15. *“İlk aklıma gelen şey ölçme araçlarının güvenilir olması gerektiği. Güvenilir veriler elde edemediğimiz, doğru tespitler yapamadığımız zaman yapacağınız değerlendirmede güvenilir olmayacaktır yani istediğiniz doğru verilere ulaşamadığınızda, öğrencinin istediği konular üzerinde doğru bir fikre sahip olamayacaksınız demektir.”*

4.3.3. Uygulanabilirlik

Katılımcılara göre bir ölçme aracı rahat uygulanabilir bir forma ve içeriğe sahip olmalıdır. Öğretim görevlileri için kullanışlı ve değerlendirilmesi kolay, öğrenciler için anlaşılır, açık ve pratik olmalıdır.

Ö.G.5. *“Pratik olması yani mümkün olduğunca pratik ve öğrenciyi gereksiz birtakım detaylarla uğraştırmadan direkt bilgisini ölçmek için olabilecek en sağlıklı şeyi gerçekleştirmeye çalışırım.”*

Ö.G.12. “... birde uygulanabilir olması gerekiyor yani kullanılabilir dediğimiz bir kriter vardı oda kolay ve anlaşılır şekilde soruların sorulup değerlendirmesini de kolay çok fazla zaman almayan şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.”

4.3.4. Kuvvetli Çeldiricilerin Olması

Çoktan seçmeli ölçme araçları için kullanılan çeldiricilerin sorunun doğru cevabını bilen öğrenciler ile bilmeyenleri ayırt edebilecek düzeyde olması gerekmektedir.

Ö.G.7. “Çeldiricilerin eşitliği gereklidir.”

Ö.G.9. “Çeldirici olarak kullanacağın çeldiricilerin özelliklerine bakmak lazım yani doğru bir çeldirici mi kullanıyorsun yani kullanacağın çeldiricilerin mantıklı ve doğru olması gerekiyor.”

4.3.5. Ölçme Aracının Farklı Soru Türleri İçermesi

Katılımcılara göre ölçme aracı, ölçülmek istenen özelliğe göre farklı yapıda sorular içermelidir. İngilizce dersinden örneklandırmek gerekirse konuşma becerisini ölçen sınavlarla yazma becerisini ölçen sınavlar aynı yapıda olamayacağı gibi tek bir alanı ölçmek için kullanılan ölçme araçları da boşluk doldurma, çoktan seçmeli, kısa cevaplı gibi farklı soru türleri içermelidir.

Bazı katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Ö.G.12. “...hangi çeşitlilikler olmalı ve neyi ölçmek istiyoruz biz yani bilgiyi mi, öğrencinin yorumlamasını mı istiyoruz veya daha kolay şekilde kısa cevaplar mı vermesini istiyoruz uzun cevaplar mı yazmasını mı istiyoruz? Buna göre farklı farklı soru türlerini kullanmamız gerektiğini düşünüyorum birde tek tip soru olmaması gerekiyor, çeşitlilik önemli.”

Ö.G.15. “Farklı soru çeşitlerinin bir arada kullanıldığı sınavlar hazırlamaya özen gösteriyorum, örneğin; çoktan seçmeli, boşluk

doldurma, soru cevap gibi soruların bir arada bulunduğu sınavlar hazırlamaya dikkat ediyorum.”

4.4. Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara en sık kullandıkları ölçme araçlarının hangileri olduğu sorulduğunda büyük çoğunluğunun (%67) en fazla çoktan seçmeli sınavları tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer alt temalar ise gerçek yaşam becerisini ölçen ölçme araçları ile açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçları olmuştur.

4.4.1. Çoktan seçmeli sınavlar

Katılımcılar tarafından çoktan seçmeli sınavların en fazla tercih edilme sebepleri; objektif olması, kolay ve hızlı değerlendirilebilmesi, öğrenci sayısının çok olduğu durumlarda öğreticilerin işini kolaylaştırması olarak sıralanmıştır.

Ö.G.3. “Çoktan seçmeli sınavlar dediğim gibi en çok kullanılan ölçme aracı sebebi; uygulanabilirliği daha kolay, öğrenci için de daha kolay oluyor yani okuyucu içinde daha kolay çünkü öğrenci sayısı çok fazla. Ucu açık bir sınav yapıldığı zaman bu kadar fazla öğrencinin olduğu bir kurumda işin içinden çıkılamayabiliyor. Birde çoktan seçmeli daha az riskli yani oradaki risk payı diğerlerine göre daha az, bir de soruların da uygunluğu. Sorular ve bunun içinde öğrenciye sorulacak kadar olan kısmı.”

Ö.G.4. “Öğrenci sayısı çok fazla olduğu için ve daha böyle objektif sonuçlar elde etmek için genellikle çoktan seçmeli sınavlar kullanılıyor. Sınav bazında değişkenlik gösteriyor, küçük sınavlarda hemen hemen her türlü soru türü var eşleştirme, boşluk doldurma gibi ama büyük sınavlarda soru sayısı fazla olduğu için tamamen pratik nedenlerden ötürü çoktan seçmeli sınavlar kullanıyoruz.”

Ö.G.5. “Çoktan seçmeli nispeten değerlendirmesinin daha objektif olduğunu düşünüyorum yani en azından bir analize tabi tutabilirsiniz yani işe yarayıp yaramadığını özellikle birkaç yüz öğrenciniz varsa o testin gerçekten sağlıklı olup olmadığını test etme imkanınız var. O anlamda olabilecek en objektif yöntem diye düşünüyorum.”

Ö.G.7. “Sınavlarımızın büyük bölümü çoktan seçmeli hem dinleme hem gramer hem okuma sınavları çoktan seçmeli.”

4.4.2. Gerçek Yaşam Becerisi Ölçen Ölçme araçları

Katılımcıların çoğu çoktan seçmeli sınavları tercih etse de bazıları bu sınavları etkili bulmamaktadır. Bu düşünceye sahip katılımcılar öğrencilerin gerçek yaşamlarında kullanabilecekleri somut bilgileri ölçen sınavları daha etkili bulmaktadırlar.

Ö.G.1. “Ben kendi derse girdiğim yerdeki öğrencileri özellikle düşünürsek ben onlara daha çok üretkenlik açısından ölçmek istiyorum. Çünkü ben İngiliz dili bölümünün hazırlığında derse giriyorum şimdi bu öğrencileri tutup da sadece algılarını ölçmek doğru gelmiyor bana yani bu öğrencinin kağıt üzerinde bir şey gördüğünde doğru cevabı 4 seçenek arasından seçebilmesi benim için bir şey ifade etmiyor gerçek hayat becerisi değil çünkü bu onlar için bu. O yüzden ben kendi derslerimde de mümkün olduğu kadar sınavlarımızda, sınavları biz hazırlıyoruz zaten, daha çok üretkenlik becerilerini bir şekilde ölçmek istiyoruz.”

Ö.G.2. “Aslında okulda standart olarak her şey yapılıyor ama onun dışında benim amacım öğrenciyi daha çok gramerden kurtarıp biraz konuşturmak olduğu için genellikle var olan ünite sorusunu biraz kişiselleştirip öğrencilere yöneltiyorum ve sözel olarak onlardan cevaplar almaya çalışıyorum. Çoktan seçmeli soruları da yapıyoruz zaman zaman ama çoktan seçme bana çok şey gelmiyor yani var olanlar içinden birini seçmek her zaman kolay ama üretmek özellikle öğrencinin sözlü olarak üretmesi çok önemli, ben onun için

öğrencilere sözel soru sorup sözel cevap alma taraftarıyım. Dersin % 50sini yaklaşık ben konuşarak geçirmeye çalışıyorum.”

4.4.3. Açık uçlu sınavlar

Çoktan seçmeli sınavları listenin başına koymayan diğer katılımcılar en sık açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine ve ezber yapmak yerine akıl yürütme becerilerini kullanabilmelerine olanak sağlayan açık uçlu sınavlar katılımcılar tarafından özellikle İngilizce becerisini ölçmede etkili bulunmaktadır.

Ö.G.11. “Aslında bizde çok çeşitlilik var tek bir şeyi tercih etmiyoruz ama biz İngiliz dilinde ders verdiğimiz için daha çok açık uçlu sınavları tercih ediyoruz mümkün olduğunca çoktan seçmeli sınavlardan kaçınıyoruz çünkü öğrenciler yani üniversiteye gelene kadar hep çoktan seçmeli sınavlarla geldikleri için en azından burada bir şeyler yazmaları, kendilerini ifade etmeleri lazım. Yazılı sınavlar tabi daha yoğunluklu oluyor, quizler, aylık sınavlar vb. Mümkün olduğunca her şeye ağırlık verip çeşitliliği sürdürmeye çalışıyoruz. Ben şahsi olarak kendi sınıflarımda sınav yapacak olsam mümkün olduğunca ben dil öğretimde kısa süreli kontrollerin, testlerin, değerlendirmelerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Daha yoğunlukla açık uçlu sınavları tercih ederek öğrencilerin bol bol yazmalarını istiyoruz.”

Ö.G.12. “Aslında bizim çeşitli çeşitli ölçme araçlarımız var kullandığımız, küçük bir yerde de olsa çoktan seçmeli bölümler olabiliyor ama son zamanlarda özellikle odaklanmak istediğimiz nokta dilin kullanımı ile ilgili bölümler de soruyoruz, diyaloglardaki boşlukları örneğin öğrencilerin doldurup yorumlamasını sağlıyoruz, anlam bütünlüğüne önem verilen ölçme araçları kullanmaya özen gösteriyoruz.”

4.5. Öğretim Elemanlarının Veri Analizi ve İstatistiklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim görevlilerine ölçme sonunda elde ettikleri verileri nasıl analiz ettikleri ve hangi istatistiksel teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların tamamı herhangi bir veri analizi yapmadıklarını ve istatistiksel tekniklerden de faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınavlar, test merkezleri tarafından değerlendirilmekte ve sonuçlar paylaşılmaktadır. Bunun dışında öğretim görevlileri sınıflarında kendilerinin uyguladığı sınav ya da quizlere not vermekte ve istatistiksel teknikleri kullanmaksızın hangi sorulara sıklıkla doğru cevap verilemediğinden hareketle eksiklikleri saptamaya çalışmaktadırlar.

Ö.G.7. “ Öğretmen olarak aslında ölçme sonunda elde edilen verilerin analizini yapmıyoruz o daha çok bizim dışımızda idare ya da sınav birimi tarafından yapılıyorsa yapılıyordur ama bizde genelde sadece sınavı okuyorsunuz notunuzu veriyorsunuz orada tabi sadece siz hoca olarak bir görsel analiz yapıyorsunuz. Sınıflar arasında bir kıyas yapabiliyorsunuz işte şu sınıflar daha iyi bu sınıflar biraz daha zayıf gibi ama tabi bu çok bireysel ve görsel bir analiz oluyor ve bunu sonuçta siz bir yerde kullanmıyorsunuz. İdare tarafından küçük sınıfların analizleri yapılarak sınıf ortalamaları hocalarla paylaşılıyor ve siz orada sadece kendi girdiğiniz sınıfların ortalamasına ve okulun ortalamasına bakıyorsunuz sadece orada kendi sınıfınızla ilgili fikir edinebiliyorsunuz. Ama sadece o verilere bakıp geçiyorsunuz.”

Ö.G.8. “Aslında bununla ilgili sınavın uygulayıcısı olan öğretmenlerin böyle bir yükümlülüğü yokmuş gibi görüyorum yani yazılı olarak resmi anlamda en azından yok ama bunu bireysel olarak kendi tercihleriyle gerçekleştirenler söz konusu. Çünkü bu tarz bir veri analizini yapmakla yükümlü olan birim sınav birimi, mesela aylık sınavların ardından sınıfların ortalamaları farklı alanlardaki farklı becerilerin ölçümüyle ilgili değerlendirmeler sınav birimi tarafından paylaşılıyor ama bunlarında tüm öğretmenlerin ilgisini çektiğinden

çokta emin değilim açıkçası ama eğer mesela bir quiz yaptıysam bütün öğrencilerin ya da çoğunun diyelim hata yaptığı bir soru söz konusu ise ya da bir bilgi eksikliğini orada anlayabiliyorsak bir şeylerin yanlış ya da eksik kaldığını anlıyorsak buna yönelik ancak bir dönüş yapabiliyoruz ama resmi bir şekilde bunu bir görsele, istatistiğe farklı bir çalışmaya dönüştürme imkanı çoğu zamanda söz konusu olmuyor yani bunun sebepleri arasında iş yükü de açıkça belirtilebilir çünkü bazen oluyor ki bir haftada üç quiz yapılıyor, bunlarında belirli bir süre içinde okunup değerlendirilmesi bekleniyor derken bu ciddi bir iş yüküne dönüşebiliyor.”

Ö.G.10. “Açıkçası okul olarak yapılan sınavlarla ilgili sınıf bazında çok özet bir ortalama değer ilan ediliyor öğretmenlere kurumsal olarak, diyelim ki okuma dersinde sınıf ortalamaları bir liste halinde bize de ilan ediliyor ve bu bizimde işimize geliyor aslında çünkü öğrenciye de bir motivasyon kaynağı oluyor mesela arkadaşlar okul ortalaması bu sınavda 72 sizde 71 de kalmışsınız ha gayret bakın yakalıyoruz ortalamayı gibi şeyler söylüyoruz.”

Bazı öğretim görevlileri sınav sonuçlarını meslektaşlarıyla birlikte ya da bireysel olarak informal bir şekilde değerlendirdiklerini, eksiklikleri bu şekilde saptamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Ö.G.1. “Burada sınavları zaten hep beraber bir masa etrafında belli bölümleri paylaşıp okuyarak değerlendirme yapıyoruz ve informal olarak şu bölümde başarılılar, bu bölümde başarısızlar, şu kısmı hiç yapamamışlar gibi birbirimizle paylaşıyoruz ve bunu kendimiz yine tekrar üzerinde durmak ya da öğrencilerimizi uyarmak konusunda kullanıyoruz. Ama öğrenciye yansıyan bir istatistik yok şu aşamada. Şuan öğrencilere yansıttığımız bir şey yok fakat biz kendi aramızda hangi konuda eksik var onu paylaşıyoruz.”

Ö.G.15. *“Yazılı ölçmelerde öğrencilerin hangi konularda sıkıntı yaşadıklarını sınavları okurken bir şekilde analiz ediyor ve buna dair notlar alıyorum. Öğrencilerin neleri anlayıp neleri anlamadığıyla ilgili genel olarak bir kanı oluşuyor aslında bu durumda ve buna göre ders anlatım yöntem ve tekniklerini de değiştirebiliyorum.”*

4.6. Öğretim Elemanlarının Ölçme Sonuçlarının Geri Bildirimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme sonuçları hakkında geri bildirimde bulunmanın faydalı olup olmadığı ve öğrencilere ne tür geri bildirimlerde buldukları sorulmuştur. Katılımcıların tamamı geri bildirim vermenin çok önemli olduğunu belirtmiş, sınavları yapmanın amaçlarından birinin öğrencilerin eksiklerini görmelerini sağlamak olduğu için geri bildirimde bulunulmadığında yapılan sınavların hiçbir anlamı olmayacağı paylaşılmıştır. Ne tür geri bildirimler verdikleri sorulduğunda ise iki yöntem üzerinde durulmuştur. Bunlar; sınav kağıtlarının sınıfta dağıtılarak öğrencilerin hatalarını görmelerini sağlamak ve öğretim görevlisinin aldığı notları sınıfta paylaşarak hata düzeltmesi yoluna gitmesidir. İki yöntem alt temalar olarak belirlenmiş ve aşağıda açıklamıştır.

4.6.1. Öğrencilerin öz değerlendirme yapmasının sağlanması

Bu yöntemi kullanan katılımcılar öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapmalarını sağlamakta ancak hata analizi yapma, öğrencilerin zorlandıkları yerleri açıklama gibi detaylı geri bildirimlerde bulunmamaktadırlar. Öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları yalnızca küçük sınavlarda mümkün olabilmektedir. Öz değerlendirmenin ikinci bir amacı puanlamadaki maddi hataları ortaya çıkarmak olarak açıklanmıştır.

Ö.G.1. *“Quizleri biz okuduktan sonra sınıflara götürüp öğrencilere kağıtlarını geri veriyoruz, herkes kendi hatasını inceliyor, hangi konuda hata yapmış doğru cevap anahtarını veriyoruz zaten. Bir de şey yapıyoruz, mekanik olarak ta bizi kontrol ediyorlar yani*

toplamada falan hata yapmış mıyız diye ki zaman zaman çıkabiliyor. Quizler için böyle bir uygulamamız var ama aylık sınavlarda yok.”

Ö.G.6. “Öğrencilerin kendi sınavlarını sınıf içerisinde dağıtıyoruz, kalem kullanmamak şartıyla kağıtlarını kontrol etmelerini istiyoruz, bizim sayısal anlamda toplama, işaretleme gibi maddi hataları ve kendi hatalarını görmelerini sağlıyoruz. Ancak neden yanlış yaptıklarına dair geri bildirim sağlama konusuna çok fazla vakit ayıramıyoruz. Hata düzeltme çalışmaları açıkçası çok fazla yapılamıyor.”

Ö.G.7. “Öğrenciler zaten notlarını sistemden öğreniyorlar. Küçük sınavları sınıflara götürerek öğrencilerin hatalarını ya da hoca tarafından yapılmış maddi hatalarını görmelerini sağlıyoruz.”

4.6.2. Öğretmen ve Öğrencinin Birlikte Değerlendirmesi

Bu yöntemi kullanan katılımcılar geri bildirim verirken hata analizi de yapmaktadırlar. Öğretim görevlileri sınavlarla ilgili önemli buldukları noktaları not almakta, sık tekrarlanan yanlışların nedenini öğrencilerle tartışarak araştırmaktadır. Daha sağlıklı bir geri bildirim süreci içerdiği için ilk yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Ö.G.2. “Ben genelde sınavlardaki geri bildirimimi kendim bir çizelge çıkartıyorum ve ritmik, birbirini tekrar eden yaygın hatalar ya da çok ilginç hata ya da tam tersi çok güzel cevaplar olduğu zaman onları not edip sınıfta bir sonraki derste hem iyileri hem kötülerini öğrenci ismi paylaşmadan böyle böyle cevaplarla karşılaştım, hani şunu beraber düzeltelim bu niye yanlış ya da bu niye çok tekrarlanmış, yanlış öğrenme mi var yoksa belki konu anlatılırken yanlışını anlatıldı gibi”

Ö.G.3. “Ben öğrencilerle ilgili notlar alıyorum yani kendilerine notlar yazdığım gibi kendimin de öğrencilere söylemek için aldığım notlarım oluyor tabii ki. Sınıfta çoğunluğun yaptığı hataları tahtada beraber

paylaşmak gibi, bireysel olanları ise isim vermeden tahtada paylaşmak mesela işte bu böyle yazılmış ama bu biraz daha şöyle yazılabilirdi gibi ya da bir cümle yazılır kim olduğu söylenmez ama bu cümle nasıl yazılır gibi dönütler veriyorum.”

Ö.G.9. “Uyguladığım bir diğer şey şu; üniversitenin bir kütüphanesi var ve ben sınıfta belirli konularda geri kalmış olduğunu belirlediğim öğrencileri haftanın bir günü orada yaptıkları hatalar, bunları nasıl düzeltebilecekleri ya da direkt olarak konu tekrarları yapıyorum ve orada birlikte çalışıyoruz.”

4.7. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Öğrenci Değerlendirme Dışında Kullanım Alanlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin değerlendirilmesi dışında hangi alanlarda kullanıldığı sorulmuştur. En sık tekrarlanan cevap öğreticilerin değerlendirilmesi olmuştur. Bunun yanı sıra derste kullanılan materyallerin değerlendirilmesi ve eksik noktaların tekrar anlatılması konularında da ölçme ve değerlendirme sonuçlarından yararlanıldığı belirtilmiştir.

4.7.1. Öğreticiyi Değerlendirme

Katılımcılara göre, ölçme değerlendirme sonuçları öğrencileri değerlendirme dışında en fazla öğreticileri değerlendirmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin düşük notlar aldıkları sınavlarda öğretim görevlileri kendi sorumluluklarının da olduğunu düşünmektedir. Sınavlar, öğreticilerin de kendilerini geliştirmelerine fırsat sunar.

Ö.G.3. “Ölçme değerlendirme sadece öğrenciyi ölçüp değerlendirmez süreci süreçte verilen eğitimi, öğretmeni de değerlendirir aynı zamanda. Yani biz panoda sınav sonuçlarına baktığımızda sınıfımız bizi temsil ediyormuş gibi hissediyoruz aslında. Eğer sınav sonuçları düşükse oradaki yüksünmemiz birazda öğretici olarak kendimizle ilgilidir aslında. Eğitimin tam olarak gerçekleşebilmesi her şeyin aynı anda işliyor olması gerekir.”

Ö.G.6. “Ölçme değerlendirme aynı zamanda biz öğretmenleri de ölçer, o konuda ne kadar üstünde durmuşum ne kadar yanlışlarını düzeltebilmişim, egzersizlerde sadece doğrudur yanlıştır bildirip ne zaman geçmişim nasıl olmuş ya da o anda ben öğrencilerin kendi isteklerine bağlı olarak bir şeyler yapmış mıyım, onları özendirmiş miyim.”

Ö.G.8. “Değerlendirme sonuçlarından elbette hoca olarak kendime pay çıkarıyorum, bu noktada çok bileşen var.”

Ö.G.9. “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının sadece öğrencileri değil öğretmenleri değerlendirmek için de kullanılması gerekiyor şöyle yani burada sınıfta öğrencilerin bir sınavda başarısızlığı varsa bence bu direkt olarak hocaların başarısızlığıdır, sınavda öğrencilerin zayıf oldukları ya da hata yaptıkları yerler öğretmenin sorumluluğudur dolayısıyla sonrasında onun üzerine düşmek gerekiyor.”

4.7.2. Ders Araç, Gereç ve Materyallerini Belirleme

Katılımcılar, yapılan sınavlar sonunda yıl boyunca kullandıkları ders kitabının etkisiz olduğunu fark ettiklerini ve değiştirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sonuçlarından ders materyallerini belirleme noktasında yararlanılabileceğini düşünmektedirler.

Ö.G.1. “Kullandığımız ders kitabı serisinin etkili olmadığını ölçme sonuçlarına göre fark ettik. Yani ders materyallerimizi değiştirmemize sebep oldu.”

Ö.G.11. “Mesela geçen sene kullandığımız bir materyalde bir konunun anlaşılması ile sıkıntı olmasından dolayı o sınava yansımışsa o materyali değiştirebiliyoruz duruma göre veya da kitaptan

kaynaklandığını düşündüğümüz sıkıntıları eğer sınavlarda ölçme değerlendirme yöntemlerimizi fark edersek oralarda uyarlamalar ekleme çıkarmalar ya da tamamen değiştirmeler yapabiliyoruz.”

4.7.3. Eksiklikleri Saptama ve Giderme

Katılımcılara göre ölçme ve değerlendirme sonuçları yalnızca öğrencileri değil öğrenme-öğretme sürecindeki eksiklikleri değerlendirmeye de yardımcıdır. Sınavlar bu anlamda faydalı veri sunmakta ve eksiklikler giderilebilmektedir.

Ö.G. 2. “Eksik öğretme varsa o anda tekrar belki konunun üzerinden geçip yeniden öğretme yapıyoruz.”

Ö.G.10. “Diyelim ki bir konuşma aktivitesi yaptırmışım ve oda bir şekilde quizde sorulmuş diyelim ki hani ben oraya bakıp eksik varsa yeniden oraya dönebiliyorum ama tabi ki süre kısıtlı olduğu için bu biraz daha öğrencinin evde hazırlanıp geleceği bir aktivite olarak, bazen yeniden ben o konuyu tekrar ediyorum vakitten de büyük bir risk alarak yani ama maksat bu zaten geçti kaldı başarılı başarısız bu tamam ama öbür tarafta kullanacağımız çok daha güzel şeyler var.”

4.8. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Gelecek Çalışmalara Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme ve değerlendirme sonuçlarından ileriki yıllarda yaptıkları çalışmalarda faydalanıp faydalanmadıkları sorulmuştur. Biri hariç tüm katılımcılar (%93) ölçme ve değerlendirme sonuçlarından sonraki çalışmalarda yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ne tür bir yarardan bahsedildiği sorulduğunda ise sınavlarda yapılan hataların belirlendiği ve tekrarlanmadığı, çalışmayan soruların ayıklandığı ve ölçme değerlendirme tekniğinin sorgulanabildiği cevapları verilmiştir.

Ö.G.3. “Tabi ki, oradaki hataları not edip geçmişte yaptığımız hataları bir sonraki sınavda yapmamak gibi.”

Ö.G.9. *“Kesinlikle düşünüyorum, aldığın verilerle ölçme değerlendirmede hata yapıyorsan teknik olarak farklı şeyler uygulamak gerekiyorsa ona dönüyorsun yani aldığın verilere bakarak çünkü çıktı kötüyse ortadaki ürün kötüyse ona göre ölçme değerlendirmeye yansıtman gerekiyor.”*

Ö.G.10. *“Evet tabi ki, yani daha sonra yapacağım çalışma örneğin bir yıl sonra aynı sınavı başka grupla yeniden yapacağım yani oradaki işleyen sorular işlemeyen sorular sınavın zorluğu, kolaylığı, uygulamadaki problemler yani aslında o gün içinde olup biten her şey bir sonraki sınavda kullanılacak veriler.”*

Ö.G.12. *“Tabi ki de katkısı oluyor zaten eğer yapılan yanlışlar varsa onları bir kere tespit etmiş oluyorsunuz, mesela bu soruyu bir daha sormalayalım veya bu soru çeşidini değiştirip farklı şekilde sormamız gerekiyor veya puanlamada bir hata yapmışızdır onu ileride iyileştirme yoluna gidebiliriz.”*

4.9. Öğretim Elemanlarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Eğilimine İlişkin Bulgular

Katılımcıların %66'sı sınıflarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verirken %34'ü bu teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullananlar ilk alt temada, kullanmayanlar ise ikinci alt temada analiz edilmiştir.

4.9.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullananlar

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirten katılımcılar her ne kadar puan verme açısından çok düşük yüzdelere sahip ise de ve öğretim görevlilerinin kendi çabalarıyla yapılıyor olsa da portfolyo, akran değerlendirmesi, rubrik ve online değerlendirme gibi alternatif tekniklerden yararlanmaktadırlar.

Ö.G.1. *“Alternatif birtakım teknikler kullanıyoruz. Yani akran değerlendirme kullanıyoruz yani yazdıkları yazıları önce mutlaka akranları değerlendiriyor sonra biz toplayıp her iki öğrenciye de not veriyoruz. Portfolyo kullanıyoruz bir tane yazı değerinde notu var. Sunumlar kullanıyoruz ki en yüksek olan bu, toplam genel notlarının % 5ine etki eden bir sunum notları var yani sunum mutlaka yapılıyor ve buna baya önem veriyoruz.”*

Ö.G.7. *“Özellikle yazma derslerinde alternatif teknik olarak portfolyo çalışmaları yapıyoruz, sunumlar yapılabilir azda olsa.”*

Ö.G.11. *“Alternatif yöntem olarak örneğin yazma derslerinde akran değerlendirmeleri yaptırabiliyoruz, bunun dışında bir dosya tutarak bir dönemlik süreçlerini görmelerini sağlamak amacıyla portfolyo çalışmaları yaptırabiliyoruz, online bilgisayar üzerinden küçük değerlendirmeler yaptırabiliyoruz.”*

Ö.G.12. *“Sınıflarımda klasik yöntemler dışında sunumlar, portfolyolar, rubrikler, akran değerlendirme gibi alternatif yöntemler kullanmaya çalışıyorum elimden geldiğince. Bunun dışında proje ödevleri vermeye çalışıyorum bunu bir nota dahil ederek ama tabii ki bu küçük yüzdelerde yapılıyor.”*

4.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmayanlar

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmadıklarını belirten katılımcıların dört temel sebebi vardır. Bunlar; zaman sıkıntısı, iş yoğunluğu, okulun özendirilmemesi ve alternatif ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli hissetmemedir.

Ö.G.2. *“Bunları mevcut sınıflarda kullanmıyorum, kullanamıyorum, gönül ister ki kullanayım, dediğim gibi aynı sınıfa birden fazla hoca girdiği için ve haftada 23 saatlik sınıfın sadece 3 saatine siz girdiğiniz için ve yetişmesi gereken bir haftalık program olduğu için bu tip*

aslında hem öğrenci için değişik güzel gelen hatta öğretene içinde hem rutinden çıkaracak hem de dersi daha eğlenceli geçirecek sistemlere maalesef giremiyoruz.”

Ö.G.7. “Eğer vakit müsaitse, iş temponuz buna uygunsay bilgisayar destekli uygulamalar gibi örneğin bir takım alternatif teknikler nadiren de olsa kullanıyorum ama doğrusu çok fazla kullanamıyorum.”

Ö.G.4. “Okul bünyesinde maalesef alternatif uygulamaları özendirilen bir eğilim yok maalesef buna vakitte yok, bunu eğer hocalar yaparsa kendileri bir yol çizip yapıyorlar.”

Ö.G.9. “Bizim yetiştiğimiz zamandaki aldığımız dersler şuan çok şeyi karşılamıyor aslında. Öğretmen olarak kendimi asla yeterli görmüyorum, yani yıllardır ders anlatıyorum ama bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum.”

4.10. Öğretim Elemanlarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanıldığı Durumlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara hangi durumlarda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine başvurdukları sorulmuştur. Cevaplar, 3 alt temada gruplandırılmıştır. Bunlar; motivasyonu artırmak, derse katılımı sağlamak ve dersi renklendirmek ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektir.

4.10.1. Motivasyonu Artırmak

Katılımcılar öğrencilerin motivasyonlarını artırma tekniklerinden biri olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö.G.3. “Öğrenciyi daha çok motive etmek istediğimiz zamanlarda kullanıyorum.”

Ö.G.8. *“Bu tabi ki biraz yüz yüze olduğumuz durumla ve sınıfla çok bağlantılı, sınıftaki öğrenci profilimizin motivasyonu iyiyse yükseğe bu bize çok farklı kapılar açtırabiliyor. Ama bazı durumlarda oluyor ki yani bu hazırlık sınıfında olmayı, İngilizce öğrenmeyi tamamen bir sorun olarak gören, motivasyonu hiç olmayan bir öğrenci grubuyla karşılaşıyoruz bu noktada daha çok ilgilendiğimiz şey bir ölçme değerlendirme değil de motivasyon sağlamaya çalışmak oluyor. İşte bu durumda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandığımızda hem motivasyonları yükselmek zorunda kalıyor hem de öğrendikleri şeyi tam olarak öğrenip öğrenmediklerini göstermelerini sağlamaya çalışıyorum.”*

4.10.2. Derse Katılımı Sağlamak ve Dersi Renklendirmek

Katılımcılar, dersler monotonlaştığında sık tercih ettikleri yöntemler yerine alternatif tekniklere başvurduklarını belirtilmişlerdir.

Ö.G.4. *“Derse olan ilgiyi ve katılımı artırmak için böyle tekniklere başvuruyorum. Dersi bir takım alternatif tekniklerle renklendirmek ve çeşitlendirmek önemli.”*

Ö.G.5. *“Öğrenci katılımını sağlamak için alternatif teknikleri ararım.”*

4.10.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmek

Öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirilmek istendiğinde, öğrencilerden somut bir ürün beklendiğinde ya da becerilerini sergilemeleri gerektiğinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri katılımcılar tarafından uygun bulunmaktadır.

Ö.G.9. *“Çok kullanılmamakla birlikte daha çok öğrencilerin bilişsel süreçlerini test etmek, problem çözme becerilerini geliştirmek istediğimiz durumlarda bu tarz alternatif yöntemlere başvuruyoruz.”*

Ö.G.11. “Öğrencilerin üretme becerileri ve süreçlerinin ortaya çıkarılması gereken durumlarda daha çok alternatif tekniklere başvuruyoruz.”

Ö.G.12. “Öğrencilerin kendilerini, becerilerini daha iyi yansıtacağını düşündüğümüz durumlarda alternatif yöntemlere başvurmaya çalışıyorum. Diyelim ki 10 kişilik bir grubumuz var ve hepsi birbirine çok yakın skorlar alıyorlar ama teknik bilgileri aynı olsa da uygulamada neyi nasıl yaptıklarına dair bir ölçme yapmak istersek bunu performansla gözlemleyebiliriz ve öğrenci arasındaki farklılıkları daha kolay ayırt edebiliriz aslında bu sayede. Öğrencilerden birisi teknik anlamda çok iyidir ama performans anlamında çok yeterli değildir örneğin işte bu noktada alternatif yöntemler daha etkili olur diye düşünüyorum.”

4.11. Öğretim Elemanlarının En Sık Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4’te katılımcılar tarafından tercih edilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile bu tekniklerin tekrarlanma sıklıkları verilmiştir. Katılımcılar birden fazla teknik söyleyebilmiştir. En fazla tercih edilen yöntemler sunumlar ve portfolyo hazırlama olmuştur. Bu yöntemlerin öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine fırsat sunduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Sık Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Teknikler	Sıklık (f)
Sunumlar	11
Portfolyo	8
Rubrik	2
Akran değerlendirmesi	2
Video ödevleri	2
Öz değerlendirme	1
Proje ödevleri	1

4.12. Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algıları ile bu alanda herhangi bir eğitime katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Büyük bir grup (%67 n=10), ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmiştir. %87'lik (n=13) bir grup ölçme ve değerlendirme hakkında eğitim almak istediğini bildirmiştir. Konu hakkında eğitim almanın bir fayda sağlayacağını düşünmeyen katılımcı sayısı ikidir (%13). Tablo 5'de yetkinlik ve eğitim alma isteği çapraz tablosu sunulmuştur.

Tablo 5. Yetkinlik X Eğitim Alma İsteği Çapraz Tablosu

	Yeterli görüyorum	Yeterli görmüyorum
Eğitim almak isterim	4	9
Eğitimin işe yarayacağını düşünmüyorum	1	1

Katılımcıların %33'ü ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli bulmakla birlikte konuyla ilgili herhangi bir kurs, seminer ya da eğitim olduğunda katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılmak istemelerinin en önemli sebebi, her ne kadar lisans eğitimleri boyunca ölçme ve değerlendirme dersi almış olsalar ve pratikte bazı uygulamalar yapsalar da her geçen gün yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkmasıdır. Bunlar hakkında fikir sahibi olmak katılımcılar tarafından önemsenmektedir.

Ö.G.1. "Aslında lisansta ölçme değerlendirme dersleri aldık, sınav biriminde çalıştık, bu konuda belirli kitaplardan destek aldık bunun için meslektaşlarıma göre bu alanda daha yeterli olabilirim belki ama ondan sonra akademik daha doğrusu teorik olarak herhangi bir okuma yapmadım, tekrar dönüp dönüp o kitapları karıştırmadım açıkcası ama daha sonra pratikte çok şey yaptım. Ama bu alanla ilgili

eğitimlere katılmak isterdim tabi ki. Trendler değişiyor, yenilikler oluyor, mesleğimizin önemli bir ayağı ölçme değerlendirme olduğu için tabi ki de bu alanda daha çok eğitim almak isterdim.”

Ö.G.2. “Ölçme değerlendirme alanında bizden bağımsız olduğu için var olan süreç bunun bir eksikliğini hissetmedim ama dediğim gibi kendi sınıfının öğretmeni olduğun durumlarda açıkçası ben kendimi ölçme değerlendirme alanında yeterli görüyorum ama hani yeniliklere de her zaman açığım, kendimde yeni şeyleri öğrenmeye açığım, ekstradan bir kurs, sunum, yeni teknikler olduğu zamanda bunlara katılmaya, öğrenmeye her zaman hazırım.”

Ö.G.14. “Ne kadar da biliyorum desem öğretmenler aslında her zaman öğrenen olmalıdır, evet tecrübem var ama öğrenmeye, eksiklerimi kapatmaya her zaman açığım tabi ki. Çünkü bilmediğimiz ve öğrenmemiz gereken çok şeyler var ve bunun için de daha güncel eğitimlerle daha iyi olabilirim.”

Ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli hissetmeyen katılımcılar istatistik açıısından bilgi sahibi olmadıklarını zaten çalıştıkları kurumlarda ölçme ve değerlendirme birimleri olduğundan esas görevlerinin de bu olmadığını düşünmektedirler. Ancak gelişime her zaman açık olunması gerektiğine inandıkları için eğitim alma konusunda isteklidirler.

Ö.G.3. “Hiç bir konuda bir öğretmen bence kendimi yeterli görüyorum dememeli aslında bu sadece öğretmenlik bazında değil. Tabi ki bu konuyla ilgili eğitim almak isterdim bununla ilgili bir kaç kitap okumuşluğum var ama eğitim bazında denenmişlik, test edilmişlik filan bazında herhangi bir ders ya da bununla ilgili yapılacak faaliyetlere katılmak isterdim ancak şu ana kadar pek mümkün olmadı ama olsaydı mutlaka eğitim almak isterdim.”

Ö.G.4. *“Bu işin matematiğini öğrenmedim bilmiyorum ama tamamen deneyimsel ve edindiğim bilgilerden bir takım temel terminolojiye hakimim ama kendimi elbette ki yetkin görmüyorum. Ayrıca bu işlerle daha çok okulumuzdaki sınav birimi ilgileniyor, pek bizim işimiz değil ama tabii ki böyle bir eğitim olsa katılmak isterim. Trendler, öğrenci profilleri değişiyor her geçen gün dolayısıyla yenilenmek ve gelişmek adına bu alanda daha çok eğitim almak isterim.”*

Ö.G.9. *“Kesinlikle yeterli görmüyorum, çünkü ölçme değerlendirme çok ayrı bir dal aslında ve ciddi eğitim almayı gerektiriyor ve karmaşık bir süreç dolayısıyla benim gibi birçok öğretmenin de bu konuda eksik olduğunu düşünüyorum ve kesinlikle bu alanda eğitim almak isterim.”*

Herhangi bir kurs ya da seminerin faydalı olamayacağını düşünen katılımcılar da vardır. Bu görüşe göre teorik bir öğretim ya da sınıf dışında yapılan uygulamalar faydasızdır. Sınıf içinde birebir ve adım adım bir uygulamanın işe yarar olabileceği vurgulanmıştır.

Ö.G.6. *“Yeterli görmüyorum, eğitimle de olacağını düşünmüyorum yani buranın sisteminde veya başka bir yerin sisteminde değerlendirmeyi öğrenmek isterim ama değerlendirmeyi bilen birinden öğrenmek isterim, teorik olarak değil pratik olarak öğrenmek isterim. Burada şunu yapmalısın değil bak ben burada şunu yaptım şöyle oldu diyen birinden öğrenmek isterim. Teorik anlamda özellikle lisans ve yüksek lisans döneminde ölçme değerlendirme, bilimsel araştırma metotları ne anlatılırsa anlatılsın bu araştırmaya geçmeden sınıfta gerçekten sınav yapmadan onu değerlendirmeden öğrenilmiyor. Teknikleri kime hangi yaş grubuna hangi cinsiyete hangi beklentide gelen öğrenciye uygulayacağımı bilmem gerekir.”*

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alanındaki okuryazarlık yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin ayırt edilemez bir parçasıdır ve ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilerin performansları üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin YÖK, MEB ve diğer kuruluşlar tarafından belirlenen ölçme ve değerlendirme yeterlik alanlarını oluşturan nitelikleri taşımaları beklenmektedir. Bu tür çalışmalar öğretmenlerin sınıf içi ölçme değerlendirme konusunda sahip oldukları yeterlikler ile eksiklikleri göstermek açısından önem taşımaktadır (Bütüner, Yiğit & Çimen, 2010).

Araştırma bulguları katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecini doğru bir biçimde algıladıkları ve tanımladıklarını göstermektedir. Literatürde ölçme ve değerlendirmenin öğretimle ilgili karar verme, tanılama, seçme ve yerleştirme, psikolojik danışma ve rehberlik, sertifikasyon, karar verme, kanıt sunma, araştırma-planlama ve not verme işlevlerine değinilmiştir (Tekbıyık, 2016). Bu araştırma sonunda da katılımcılar ölçme ve değerlendirmenin tanı koyma amacına, başı sonu belli bir sistem olmasına, paydaş ve süreçlerin değerlendirilmesinde kullanılmasına ve sınavlar ile ölçme değerlendirme ilişkisine değinmişlerdir. Ölçme ve değerlendirmenin içeriğini kapsayan cevaplar verildiği söylenebilir. Katılımcılar ölçme ve değerlendirme konusuna hakim olmakla birlikte ölçme ve değerlendirme kavramlarının birbirinden farkını da literatüre uygun biçimde açıklamışlardır. Literatüre göre ölçme kavramı “herhangi bir özelliği (nesne, olay, durum), o özelliğin niteliğine uygun bir araçla karşılaştırarak, sonucu aracın birimi

cinsin ifade etme işi” (Kutlu, 2008) olarak tanımlanırken, değerlendirme kavramı “ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırarak ölçülen özellik hakkında bir karara varma işlemi” (Ay, 2016) olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada da ölçme ve değerlendirme kavramlarının iki temel farkı üzerinde durulmuştur. Buna göre ölçme somut, değerlendirme sübjektiftir ve ölçme sayısal veriye, değerlendirme ise yargıya dayalıdır. Katılımcılar ölçmenin belirli bir araç yoluyla yapıldığını ve standart bilgiler edinildiğini ancak değerlendirmede değerlendirici özellikleri ve beklentilerinin devreye girdiğini belirtmişlerdir. Ölçme sonuçlarının ne anlama geleceğine karar verecek kişi değerlendircidir. Çambay ve Kazanç’ın (2018) farklı branşlardaki öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığını incelediği çalışmada katılımcıların birçoğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımını yapabilmeleri ve bu ikisi arasındaki farklara aşina olmaları bu çalışmadaki bulgular ile paralellik göstermektedir.

Katılımcılara ölçme araçlarından ne tür özellikler bekledikleri sorulduğunda beş özellikten bahsedildiği görülmüştür. Bunlar; geçerlik, güvenilirlik, uygulanabilirlik, farklı soru türlerine yer verilmesi ve kuvvetli çeldiricilere sahip olmasıdır. Literatür incelendiğinde ise ölçme araçlarından üç temel nitelik beklendiği görülmektedir. Bunlar; amaca uygun bir ölçme yapılması şeklinde tanımlanabilecek geçerlik, hatasız, doğru ve kararlı bir ölçmenin göstergesi olan güvenilirlik ve ölçme aracının geliştirilmesi, uygulanması, puanlanması, yorumlanması süreçlerinde ekonomikliğini simgeleyen kullanışlılıktır (Baştürk, 2014). Katılımcı cevapları bütünüyle literatürle tutarlılık göstermektedir. Sever ve Saban (2015) bu araştırma sonucundan farklı olarak öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretim elemanlarının kullanmayı düşündükleri ölçme araçları ile ilgili olarak geçerlik, güvenilirlik gibi uygulamalara yer vermediklerini ancak sınavların kullanışlılığı ile uygulamalara daha çok hakim oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mede ve Atay’ın (2017), üniversitelerdeki İngilizce öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını araştırdıkları çalışmalarında ulaştıkları sonuç da bu çalışmanın bulguları ile uyumlu değildir. Çünkü araştırmada katılımcıların geçerlik, güvenilirlik, istatistik kullanımı gibi ölçme-değerlendirme terimlerini anlama ve uygulama konusunda yetersiz oldukları ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

Bulgulara göre katılımcıların en fazla (%67 oranla) çoktan seçmeli sınavları ölçme aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar bunun nedenini uygulama ve değerlendirmenin kolaylığı ile objektif bir yöntem olması olarak açıklamışlardır. Ancak katılımcıların yabancı dil alanında öğretici oldukları düşünüldüğünde çoktan seçmeli sınavların bu denli tercih edilmesi yerine dört dil becerisini geliştirmeye yönelik sınavların tercih edilmesi gerektiği düşünülebilir. Yurtdışında yabancı öğrencilere uygulanan TOEFL, IELTS ya da benzeri sınavlar örnek alındığında yabancı dil bilgisini ölçmek için uygulama türü sınavların öne çıktığı görülmektedir. Katılımcılardan bazıları çoktan seçmeli sınavlar dışında gerçek yaşam becerisini ölçen ölçme araçları ile açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarını kullandıkları belirseler de oran olarak düşük kalmaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmenler tarafından her ne kadar doğru bulunmasa da ölçme-değerlendirme araçları içerisinde en ağırlıklı olarak kullanılan ölçme aracının çoktan seçmeli sınavlar olduğuna işaret eden çalışmaların (Kanatlı, 2008; Doğan, 2009; Sever ve Saban, 2015; Şahin, Boztunç Öztürk & Taşdelen Teker, 2015; Çambay & Kazanç, 2018; İzci, 2018) mevcut olduğu görülmektedir.

Katılımcılara ölçme sonunda veri analizini nasıl yaptıkları ve kullandıkları istatistiksel teknikler sorulmuştur. Katılımcıların tamamı herhangi bir veri analizi yapmadıklarını ve istatistiksel tekniklerden de faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınavlar, test merkezleri tarafından değerlendirilmekte ve sonuçlar paylaşılmaktadır. Bunun dışında öğretim görevlileri sınıflarında kendilerinin uyguladığı sınav ya da quizlere not vermekte ve istatistiksel teknikleri kullanmaksızın hangi sorulara sıklıkla doğru cevap verilemediğinden hareketle eksiklikleri saptamaya çalışmaktadırlar. Bu bulgunun nedeni idari ve yönetsel kararlardan kaynaklanmaktadır. Veriler tek bir okuldan toplandığı için katılımcıların hepsi aynı sistemden bahsetmiştir. İdari olarak sınav merkezi tarafından oluşturulan sınavlar yine aynı şekilde sınav merkezi tarafından analiz edilip değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretim görevlilerinin bu sürece bir dahli yoktur. Benzer şekilde, Mede & Atay'ın (2017) çalışmalarında öğretim görevlilerinin değerlendirme sürecinde görev yapmakta oldukları üniversitelerin sınav birimleri tarafından kendilerine verilen değerlendirme yönergelerini kullanmak ve uygulamak zorunda oldukları için herhangi bir veri analizi yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ana puanlar bahsi geçen merkezi sınavlardan alınan bu puanlardır. Öğretim görevlilerinin

sınıf içinde yaptıkları quizler ise öğrencilerin hatalarını gösterme şeklinde analiz edilmektedir.

Katılımcılar ölçme ve değerlendirme sonuçlarıyla alakalı olarak iki farklı geri bildirim yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan ilki sınav kağıtlarının sınıfta dağıtılarak öğrencilerin hatalarını görmelerini sağlamak ikincisi öğretim görevlisinin aldığı notları sınıfta paylaşarak hata düzeltmesi yoluna gitmektir. Katılımcılar tarafından ölçme-değerlendirmenin amaçlarından biri geri bildirim vermek ve öğrencilerin hatalarını görmelerini sağlamak olarak açıklanmıştır. Katılımcıların sınıf içi sınavlarla ilgili hataları sınıf ortamında tartışmaları literatüre göre etkili bir yöntemdir. Literatürdeki çalışmalar hatalardan öğrenmeyi etkili bulmaktadır (Akpınar & Akdoğan, 2010; Ciğerci, 2011). Sever & Saban'ın (2015) çalışma bulguları bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. İzci (2018), bu araştırma sonuçlarından farklı olarak ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin dönüt verme, geribildirim verme konusu üzerinde durmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Demirtaşlı'nın (1998) çalışmasında öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun sınav sonuçlarını sınıfa getirmedikleri ve bu sonuçların öğrencilerle sınıflarda tartışılmadığı ortaya konulmuştur. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanlarının geri bildirim verme, yanlış öğrenmeleri düzelterek öğrenim ve öğretimi biçimlendirme konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara göre ölçme ve değerlendirme sonuçları öğrencilerin değerlendirilmesinin dışında öğreticiler ile materyallerin değerlendirilmesi ve eksik noktaların tekrar anlatılması konularında da kullanışlıdır. Sınav sonuçları öğrencilere mevcut durumları hakkında bilgi sunarken öğreticiler de kendilerini değerlendirerek hangi konuların üzerinde daha fazla durmaları gerektiğini belirlemeli gerekirse öğretim yöntemlerini ve ders araç gereçlerini gözden geçirerek değiştirebilmelidir. Ölçme değerlendirme sonuçlarının geçerliği yalnız uygulandığı zaman dilimiyle sınırlı kalmamaktadır. Öğretim görevlilerinin büyük bir çoğunluğu (%93) bu sonuçlardan ileriki yıllarda da faydalandıklarını, sorularla ilgili tecrübe kazandıklarını ve ölçücü olmayan soruları eleediklerini bildirmişlerdir. Tüm bu bulgular ölçme ve değerlendirmenin öğrenciyi tanıma aşamasından başlayarak süreçteki gelişiminin değerlendirilmesi hatta öğreticilere ileriki yıllar için farkındalık kazandırması bakımından önemli bir süreç

olduğunu göstermektedir. Karaman & Şahin (2014), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgisi düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmada bu bulgulara paralel olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi genellikle öğrenme ve öğretmeyi geliştirme amaçlı kullandıkları yani ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yapılandırmacı bir anlayışla yaklaştıklarını bulmuşlardır.

Katılımcıların yarısından fazlası (%66) sınıflarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını bildirirken bazı katılımcılar (%34) bu teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayan oran katılımcıların yaklaşık 3'de1'idir ve oldukça yüksek bir oran olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan pek çok çalışma sonucu ile uyumludur (Mertler, 1998; Graham, 2005; Flowers C et al., 2005; Kanatlı, 2008; Kırık, 2008; Sağlam Arslan, Avcı & İyibil, 2008; Gül, 2011; Suzuk & Ogan Bekiroğlu, 2012; Bayat & Şentürk, 2015; Çambay ve Kazanç, 2018; İzci, 2018; Mellati & Khademi, 2018; Sultana, 2019). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmediğinde belirli kalıplara sığdırılmış, esnek olmayan ve bireysel farklılıkları gözlemeyen bir ölçme değerlendirme sistemi kullanılmış olacaktır. Alternatif tekniklerden yararlanmayan katılımcılar yoğun iş temposundan, bu teknikleri iyi bilmemekten ve okulun teşvik etmemesinden bahsetmektedir. Kanatlı (2008), bu bulgulara benzer şekilde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda yaşanan zorlukları; zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama noktasında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması şeklinde sıralamıştır.

Öğretim görevlilerinin kendi çaba ve araştırmaları sonucu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine eğilim göstermedikleri anlaşılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanan katılımcılar sunumlar, portfolyo, akran değerlendirmesi, rubrik ve online değerlendirme gibi tekniklere yer verdiklerini belirtse de sunum ve portfolyo dışındaki tekniklere çok nadir başvurulduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine başvurma nedenleri; motivasyonu artırma, derse katılımı sağlama ve dersi renklendirme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme olarak açıklanmıştır. Öztürk & Ekşi (2017), bu sonuçlara benzer olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin tercih edilme nedenlerini; daha derin ve anlamlı bir ölçme yapabilmek, öğrenme ürünü

kadar öğrenme sürecine odaklanmak, öğrenmeyi motive etmek ve problem çözme becerisi geliştirmek olarak açıklamışlardır. Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirmenin kullanım alanlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu ancak pratikte alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine nadiren başvurdukları söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları daha önce yapılan çalışmaların (Erdal, 2007; Kanatlı, 2008; İzci, 2018) sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, bulguların birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Son olarak katılımcılara ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleriyle ilgili öz algıları sorulmuştur. Katılımcıların çoğu (%67) ölçme ve değerlendirme alanında yeterli hissetmediklerini belirtmiştir. Daha önce yapılan benzeri araştırmalarda da öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli algılamadıkları ifade etmektedirler (Daniel & King, 1998; Çakan, 2004; Güneş, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Liu, 2008). %87'lik bir grup ise ölçme ve değerlendirme hakkında bir eğitim verilirse katılmak istediklerini söylemişlerdir. Bu sonuçlar, literatürdeki bazı araştırmaların (Qassim, 2008; Yantim & Wongwanich, 2014; Jannati, 2015) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. %67'lik bir katılımcı grubunun ölçme ve değerlendirme açısından kendini yeterli görmemesi ve daha büyük bir grubun eğitim almak istemesi bu alanda önemli bir eksiklik olduğuna işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda temel kavram ve terminolojilere, ölçme değerlendirmenin temel prensiplerine aşina oldukları ancak bu bilgileri çok fazla pratiğe dönüştüremedikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, YÖK, MEB ve çeşitli kuruluşlar tarafından oluşturulan ölçme değerlendirme standartları ile karşılaştırıldığında öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır. Bu öneriler şu şekildedir;

1. Bu çalışma 15 öğretim görevlisi sınırlıdır. Daha geniş bir çalışma grubuyla benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Daha sonraki çalışmalar daha detaylı veri toplama yöntemleri kullanılarak yapılabilir ve daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılabilir. Örneğin, öğretim elemanlarına ölçme değerlendirme ile teorik bilgilerini sorgulamalarının yanı sıra birde sınav uygulaması yapılabilir.
3. Benzer bir konuda nicel araştırmalar yapılabilir.
4. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeyleri ve öğreticiler ile yürütülebilir.
5. Ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili öğrencilerden geri bildirimler alınabilir.
6. Yabancı dil öğretiminde ölçme-değerlendirme aracı olarak çoktan seçmeli sınavlar kadar dört dil becerisini ölçmeye dönük sınavlara da yer verilebilmelidir.
7. Sınav birimlerinin sınav sonuçlarını analiz sürecine öğretim görevlileri de dahil edilerek ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidirler.
8. Ölçme ve değerlendirme sürecinde dil kullanım performanslarını ve dört temel beceriyi ölçmeyi hedefleyen alternatif tekniklerin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için öğretim elemanlarına bu konuda hizmet içi eğitimler, seminerler veya kurslar verilerek farkındalıkları artırılmalıdır. Ayrıca bu eğitimler teoriden daha çok uygulamaya yönelik bir içerikle sunulmalıdır.
9. Ölçme ve değerlendirme sürecinde test merkezi odaklı anlayış yerine öğretim görevlilerine esneklik sağlayan bir bakış açısı benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abell, S.K. , & Siegel, M.A. (2011). Assessment Literacy: What science teachers need to know and be able to do? In D. Corrigan, J. Dillian, & R. Gunstane (Eds.), *The professional knowledge base of science teaching* (pp.205-221).
- Akdağ Gürsoy, G. (2015). Alan ile ilişkilendirilmiş uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, B. ve Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 14-22.
- Alderson, J.C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Ay, B. (2016). *Ölçme ve değerlendirme*. <https://docplayer.biz.tr/18526655-Olcme-ve-degerlendirme.html> Erişim tarihi: 28.06.2019
- Bachman, L.F., & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Inez. (2004). Overview of the adult literacy system in Ireland and current issues in its implementation. *Annual Review of Adult Learning and Literacy*. Harvard: NCSALL.
- Başol, G.(2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (sf. 21-54). Ankara: Nobel.
- Bayat, K., & Rezaei, A. (2015). Importance of Teachers' Assessment Literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139-146. doi:10.5296/ijele.v3il.6887
- Bayat, S. & Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.

- Berry, V. , Sheehan, S. , & Munro, S. (2019). What does language assessment literacy mean to teachers?. *ELT Journal*, 73(2), 113-123.
- Beziat, T.L.R & Coleman, B.K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating preservice teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-180.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assesment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Blake, D. & Hanley, V. (1995). *The dictionary of educational terms*. Aldershot, Hans, England: Arena.
- Box, C. (2008). *Formative Assessment: Patterns, personal practice assessment theories and impact on students achievement and motivation in science* (Doctoral dissertation)
- Bracey, G.W. (2000). *Thinking about tests and testing: A short premier in 'assessment literacy'*. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Braney, B. (2011, April). *An examination of fourth –grade teachers' assessment literacy and its relationships to students' reading achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. LA.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hall, N. Iwashita, T. Lumley, ... K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies* (pp.126-136). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bütüner, S.Ö. , Yiğit, N. , & Çimer, S.O. (2010). Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyükkarcı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 333-346.

- Cambridge Assessment (2013). *What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English literacy and 'being literate'*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433.pdf>. Erişim tarihi: 09.05.2019.
- Chappuis, J. , Stiggins, R. , Chappuis, S. , Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right-Using It Well*. Boston: Pearson Assessment Training Institute.
- Cheng, L., Rodgers, W., & Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 9-32.
- Ciğerci, A. E. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hata çözümleme denemesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25 (4), 1-17.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114.
- Çambay, Ö., & Kazanç, S. (2018). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 140-165.
- Daniel, L.G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 21(4), 248-266.
- Doğan, C.A. (2009). *Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eckhout, T. , Davis, S. , Mickelson, K. ,& Goodburn, A. (2005). *A method for providing assesment training to in-service and pre-service teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwestern Educational Research Associatia, New Orleans, LA.
- Education for All Global Manitarng Report. (2006). *Understanding of Literacy*, Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elshawa, N.R.M. , & Heng, C.S., Abdullah, A.N. , & Rashid, S.M. (2016). Teachers' assesment literacy and washback effect of assesment. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(4), 135-141. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.5n.4p.135.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdoğan, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Erdos Yastıbaş, A. (2018). Türk İngilizce Okutmanlarının Yabancı Dilde Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı: Çoklu Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdos Yastıbaş, A., & Takkaç, M. (2018). Understanding the development of language assesment literacy. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 89-106.
- Falsgraf, C. (2005). Why a national assesment summit? New visions in action. National Assesment Summit. Meeting conducted in Alexandria, Va. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527580.pdf>

- Flowers C., Delzell L.A., Browder D., Spooner F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *The University of North Carolina at Charlotte*, 30(2), 81-92.
- Fransman, J. (2005). Understanding literacy: a concept paper. EFA Global Monitoring Report 2006, *Literacy for Life*.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. doi:10.1080/15434303.2011.642041
- Gardner, S. , & Rea-Dickins, P. (2001). Conglomeration or Chameleon? Teachers' representations of language in the assessment of learners with English as an additional language. *Language Awareness*, 10(2-3), 161-177.
- Gee, J.P. (1991). What is literacy? In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). New York, NY: Bergin & Garvey.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33,135-145.
- Gioka, O. (2008). Teacher or assessor? Balancing the tensions between formative and summative assessment in science teaching. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp.145-156). New York: Taylor & Francis Group.
- Gottheiner, D. M., Siegel, M.A. (2012). Experienced Middle School Science Teachers' Assessment Literacy: Investigating knowledge of students' conceptions in genetics and ways to shape instruction. *The Association for Science Teacher Education*, 23, 531-557.
- Graham, P. (2005). Classroom-Based Assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 607-621.
- Gül, E. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (1994). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 281-316.
- Hall, K., & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44(1), 1-15.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentionsa regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Hasselgreen, A., Carlsen, C. , & Helness, H. (2004). *European Survey of Language Testing and Assessment Needs*. Available at: www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf
- Havnes, A. (2004). Examination an learning: An activity theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 159-176.
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301-307.
- Inbar-Lourie, O. (2016). Language Assessment literacy. In E. Shohamy, S.May & I.Or (Eds.), *Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 257-268). Cham, Switzerland: Springer.
- Inglis, F. & Aers, L. (2008). *Key Concepts in Education*. London: Sage Publications.
- İzci, K. (2018). Türkiye kapsamında ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları: betimsel bir içerik analizi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(17), 23-54.
- Jannati, S. (2015). ELT Teachers' Language Assessment Literacy: Perceptions and Practices. *The International Journal of Research in Teacher Education* 6(2), 26-37.

- Jones, A., & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: A case-study of a whole-school approach. *The Curriculum Journal*, 16(2), 193-206.
- Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karaman, P. & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- Kiomrs, R., Abdolmehdi, R., & Naser, R. (2011). On the interaction of test washback and teacher assessment literacy: The case of Iranian EFL secondary school teachers. *English Language Teaching*, 4(1), 156-161.
- Köseoğlu, K. (1984). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. <http://tebesirtozu.blogcu.com/egitimde-olcme-ve-degerlendirme/3156850> Erişim tarihi: 28.06.2019
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. doi:10.1177/0265532214554321.
- Langer, J.A. (1987). A Sociocognitive Perspective on Literacy. In J.A. Longer (Ed), *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling* (pp. 1-20). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lawton, D. & Gordon, V. (1996). *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton Educational Division.
- Leighton, J.P., Gokiert, R. J., Cor, M.K., & Heffernan, C. (2010). Teacher beliefs about the cognitive diagnostic information of classroom-versus large-scale tests: Implications for assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17(1), 7-21.

- Lian, L.H. , & Yew, W.T. (2016). A Framework for examining assessment literacy of preservice teachers. *US-China Education Review A*, 6(5), 294-300.
- Liu, X. (2008). 'Measuring teachers' perceptions of grading practices: Does school level make a difference ?' (2008). *NERA Conference Proceedings 2008*. Lunenburg.
- Llosa, L. (2011). Standarts-based classroom assessment of English proficiency; A review of issues, current developments, and future directions for research. *Language Testing*, 28(3), 367-382.
- Lopez, A. , & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 55-70.
- MacBeath, J & Galton, M. (2004). *A Life in Secondary Teaching: Finding Time for Learning*. University of Cambridge. <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/aLISTreport.pdf>.
- Mackey, M. (2004). Playing the text. In Grainger, T. (Ed), *The RoutledgeFalmer Reader in Language and Literacy* (pp. 236-252). New York: Routledge Falmer.
- Malone, M. (2011). Assessment literacy for language educators. *CALDigest*, 1-2.
- Malone, M.E. (2008). Training in language assessment. In E. Shohamy & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp.225-239). Springer Science + Busines Media UC.
- Marsh, C. J. (2007). A critical analysis of the use of formative assessment in schools. *Education Resource Policy Practice*. 6:25-29.
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- McMillian, J. H. (2003). Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34-43.
- MEB.(2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü; 2006. <http://otmg.meb.gov.tr>.

- Mede, E. & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(1), 43-60.
- Meek, M. (1991). *On Being Literate*. London: Bodley Head.
- Mellati, M. , & Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 1-18.
- Melone, M.E. (2013). The essentials of assessment literacy: contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.
- Mertler, C.A & Campbell, C. (2005, April). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Mertler, C.A. (1998, October). *Classroom Assessment Practices of Ohio Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Mertler, C.A. (2003). Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: *Does classroom experience make a difference?*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus.
- Mertler, C.A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12, 101-113.
- Michigan Assessment Consortium. (2017). *Assessment Literacy Standards*. Mason, MI: Michigan Assessment Consortium.
- Munoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 143-158.
- Newfields, T. (2006). *Teacher development and assessment literacy*. At presented proceedings of the 5th Annual JALT Pan-S16 Conference. Shizvoka, University of College of Marine Science, Tokai.

- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363-380. doi:10.1177/0265532213480336.
- Özbay, M., & Çelik, M.E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Öztürk, K. ve Ekşi, R. (2017). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri: Alternatif ölçme ve değerlendirme*.
http://maltepeosmangazi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/30/749100/dosyalar/2017_06/27214803_degerlendirme.pdf Erişim tarihi: 29.06.2019
- Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381-402.
- Popham, W.J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63(6), 84-85.
- Qassim, J. A. S. (2008). *Teachers' perceptions of current assessment practices in public secondary schools in the state of Qatar*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hull, Qatar.
- Quitter, S. M. (1999). Assessment literacy for teachers: Making a case for study of test validity. *The Teacher Educator*, 34(4), 235-243.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as assessors of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249-258.
- Rohaya, T. , Mohd Najib, N. G. (2008). Development and validation of instrument to measure Malaysian Secondary School teachers' assessment literacy level. *Proceedings of Seminar Penyelidikan Pendidikan Pascasarjana*.Universiti, Teknologi Malaysia.
- Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.
- Sağlam-Arslan, A. , Avcı, N. & İyibil, Ö. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. doi:10.1177/0265532213480128
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sever, I. & İflazoğlu Saban, A. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algularının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 173-204.
- Shim, K. N. (2009). *An investigation into teachers' perceptions of classroom-based assessment of English as a foreign language in Korean primary education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter, Exeter.
- Siegel, M.A & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 371-391. doi:10.1007/s10972-011-9231-6
- Sikka, A., Nath, J. L., & Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers' beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research & Application*, 3, 240-253.
- Smith, C. D. , Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R. & Mcphail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: The case for explicitly developing students' assessment literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60.
- Soneville, J. (2007). Acknowledgement as a key to teacher learning. *ELT Journal*, 61(1), 55-62.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Stiggins, R. (1999). Are you assessment literate? *The High School Journal*, 6(5), 20-33.
- Stiggins, R. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practicice*, 20(3), 5-15.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.

- Stiggins, R.J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stiggins, R.J., Arter, J., Chappuis, J. , & Chappuis, S. (2004). *Classroom Assessment for student learning: Doing it right-using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Street, B. (2004). Understanding and defining literacy. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2006.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: an uncharted area for the English Language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 2-14.
- Sutton, R. (2017). Making formative assessment the way the school does business: the impact and implications of formative assessment for teachers. Students and school leaders. In A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (2nd ed., pp.883-899). New York: Springer.
- Suzuk, E., & Ogan-Bekiroğlu, F. (2012). Pre-service physics teachers' intentions toward classroom assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 854-863.
- Şahin, M. G., Boztunç Öztürk, N., & Taşdelen Teker, G. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 95-106.
- Şahinkarakaş, S. (2012). The role of teaching experience on teachers' perceptions of language assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1787-1792.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36.
- Tekbıyık, A. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. <http://formasyon.erdogan.edu.tr/Files/ckFiles/file/formasyon%20ölçme%20değerlendirme%20sunu1.pdf>
Erişim tarihi: 28.06.2019

- Thomas, J. , Allman, C., & Beech, M. (2004). *Assessment for the diverse classroom: A handbook for teachers*. Tallahassee, FL. Florida Department of Education, Bureau of Expectional Education and Student Services.
- Tierney, R. D. (2006). Changing practices: Influences on classroom assessment. *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Türk Dil Kurumu (2017). Güncel Türkçe Sözlük <https://kelimeler.net/Yeterlilik-kelimesinin-anlami-nedir> Erişim tarihi: 30.08.2018
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- UNESCO Education Sector (2004). *The Plurality of Literacy and Its Implications for Policies and Programs: Position Paper*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vogt, K & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11, 374-402. doi:10.1080/15434303.2014.960046
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher condidates' assessment literacy; Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Wagner, D.A., & Kozma, R. (2005). *New Technologies for Literacy and Adult Education: A Global Perspective*. Paris: UNESCO.
- Webb, N. (2002). *Assessment literacy in a Standarts-Based Urban Education Setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Webb, Norman L. (2002, April). *Assessment literacy in a standarts-based urban education setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundemental questions regarding effective classroom-based assessment. *ONCUE Journal*, 3(1), 3-25.

- William, D. (2006). Assessment for learning : Why, what and how?. *Orbit*, 36(2), 2-6.
- Wilson-Thompson, B. (2005). Factors influencing teachers' choice and use of tasks for formative assessment of mathematics in 2-6 (Master' s thesis).
- Yantim, V., Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,116, 2998-3004.
- Yavuz Kırık, M. (2008). Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yousif, Abdelwahid Abdalla. (2003, June). *Literacy: An overview of definitions and assessment*. Paper presented at the Expert Meeting on Literacy Assessment, UNESCO, Paris.
- Yükseköğretim Kanunu. (4 Kasım 1981). Resmi Gazete 17506.

EKLER

EK 1. GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir?

Okul:

Tarih ve Saat:

Görüşmeci:

Cinsiyeti: () Kadın () Erkek

Öğrenim Durumu: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Mesleki Kıdemi: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 + yıl

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Özge GENÇ ve İngilizce Öğretim Görevlisiyim. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlık kavramı üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada üniversitelerde görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı konusundaki yeterliliklerini belirlemeye çalışıyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların bundan sonra yapılacak etkinliklerin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI


1. Ölçme ve değerlendirme denilince ne anlıyorsunuz?
2. Ölçme ve değerlendirme arasında nasıl bir fark vardır?
3. Kullanmayı düşündüğünüz ölçme araçlarında hangi özelliklere öncelik veriyorsunuz?
4. Daha çok hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz? Neden?
5. Ölçme sonunda elde ettiğiniz verileri nasıl analiz ediyorsunuz? Veri analizinde hangi istatistik teknikleri kullanıyorsunuz?
6. Ölçme sonunda elde ettiğiniz verilerin öğrencilere geri bildirimini nasıl sağlıyorsunuz ve geri bildirim sağlamanın öğrenme-öğretme sürecine katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını sadece öğrencileri ölçmek ve değerlendirmek için mi yoksa kendinizi, eğitim ve öğretimi değerlendirmek ve planlamak için de kullanıyor musunuz?
8. Yaptığınız ölçme ve değerlendirme çalışmalarının daha sonra yapacak olduğunuz çalışmalara katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
9. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyor musunuz? Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hazırlama ve uygulama konusunda kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?
10. Hangi durumlarda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine başvuruyorsunuz?


11. En çok kullandığınız alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hangileridir?
Neden?
12. Kendinizi ölçme ve değerlendirme alanında yeterli görüyor musunuz?
Görmüyorsanız bu alanda eğitim almak ister misiniz?



EK 2. İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/11/2018-E.105527




T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :14065294/044/E. 105527
Konu :Anket İzni (Özge GENÇ)

08/11/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07/11/2018 tarihli ve 105081 sayılı yazınız

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden 4050131517 numaralı Özge GENÇ'in "İngilizce Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Fakülte/Yüksekokul/Enstitülerinde ilgi yazınız ekinde örneği gönderilen görüşme sorularını uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Recai KILIÇ
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.erciyes.edu.tr/en/Vision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BEND5JLM7 Pin : 65802
Koşuk Mahallesi Kutadgu Bilig Sokak No 1 38030 Melikgazi KAYSERİ Ayrıntılı bilgi için irtibat: Bekir Yılmaz
Telefon +90 352 437 49 47 Faks +90 352 437 20 23
E-Posta ogridsk@erciyes.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ogrisl.erciyes.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Özge GENÇ
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 10.05.1986- Kayseri
Medeni Durum: Bekar
e-mail: ozgekmyo@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2019
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dil Bilimi	2009
Lise	Kocasinan Lisesi, Kayseri	2004

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-2017	Kapadokya Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
2009-2015	Erciyes Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu	İngilizce Okutmanı

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Durmuşçelebi, M. & Genç, Ö. (2018). Neden Yabancı Dil Öğrenemiyoruz? *27.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, 18-22 Nisan 2018, 515-524.*