

PEGEM

E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
D E R G İ S İ

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION
and
INSTRUCTION

Original Title of Article:

Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy

Turkish Title of Article:

İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimindeki alanların belirlenmesi: Bir değerlendirme okur-yazarlığı çalışması

Author(s):

Kağan BÜYÜKKARCI

For Cite in:

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, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.017>.

Orijinal Makale Başlığı:

Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy

Makalenin Türkçe Başlığı:

İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimindeki alanların belirlenmesi: Bir değerlendirme okur-yazarlığı çalışması

Yazar(lar):

Kağan BÜYÜKKARCI

Kaynak Gösterimi İçin:

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, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.017>.

Identifying the Areas for English Language Teacher Development: A Study of Assessment Literacy

Kağan BÜYÜKKARCI^{*a}

^aSinop University, Faculty of Education, Sinop/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.017

Article history:

Received 30 November 2015
Revised 02 January 2016
Accepted 04 April 2016
Online 21 May 2016

Keywords:

Assessment literacy,
Language assessment,
English language teacher.

Abstract

Assessing foreign language learning has been considered an indispensable part of language learning process for a long time, especially for the last two decades. Therefore, there is a growing need for language teachers to be more competent in the area of language testing. Keeping in mind that teacher assessment literacy is a key factor in the success of teaching, this study investigates assessment literacy levels of foreign language teachers, and also it seeks to find out whether year of experience and post-graduate education make any difference in language teachers' assessment literacy. Data were collected from in-service teachers, both working for ministry of education and universities by using "assessment literacy inventory". The results indicate that these foreign language teachers have a very low level of assessment literacy. Besides, contrary to other studies, year of experience and post-graduate studies do not really add on teachers' assessment literacies.

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimindeki Alanların Belirlenmesi: Bir Değerlendirme Okur-Yazarlığı Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.017

Makale Geçmişi:

Geliş 30 Kasım 2015
Düzeltilme 02 Ocak 2016
Kabul 04 Nisan 2016
Çevrimiçi 21 Mayıs 2016

Anahtar Kelimeler:

Değerlendirme okur-yazarlığı,
Yabancı dilde değerlendirme,
İngilizce öğretmenliği.

Öz

Yabancı diller eğitiminde değerlendirme konusu dil öğretiminin her zaman önemli bir parçası olmuştur. Bu yüzden yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dilde ölçme alanında yeterli bilgiye sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin değerlendirme okur-yazarlığı konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışma mesleki deneyim ve lisansüstü eğitimin öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeylerine bir katkı sağlayıp sağlamadığını da araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya ilköğretim kademesindeki İngilizce öğretmenleri ile üniversitede okutman olarak çalışanlar katılmıştır. Değerlendirme okur-yazarlık envanteri ile toplanan veriler analiz edildiğinde, İngilizce öğretmenlerinin bu alandaki bilgilerinin oldukça düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra meslekte kazanılan deneyimin ve yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirme okur-yazarlığına anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Introduction

Foreign language teaching is an important issue in many countries. Therefore, English courses are implemented into the curriculum beginning from early ages in primary school to university including preparatory classes and vocational language courses at universities. During this long language learning process, improving students' foreign language skills and identifying their strengths and weaknesses in the target language require a very detailed and talented work. One of the key steps in this process is assessing students (Koh, 2011).

Davidheiser (2013, p. 1) states that "assessment has been historically used as a prime indicator of student success related to education and used to detect and highlight differences in student learning in order to rank students according to their achievement". Given that the uses of assessment in language classroom include many types of traditional to authentic assessments, the ability to interpret and use the data gathered from the classroom assessments necessitates the teachers to be equipped with the necessary knowledge on assessment (assessment literacy). In other words, the need to possess knowledge and skills in the area of language assessment has certainly increased since the results of these student assessments give direction to both teachers' professional development and students' learning, as well as their future academic career.

Up to date, assessment literacy has been broadly discussed and researched in the context of teacher education and development. However, there are not many studies in the context of language assessment literacy (Pill & Harding, 2013). This area needs a lot more research because English teachers are accepted as the only experts in language teaching and its assessment, especially in the contexts where English is taught as a foreign language. That is to say, the teachers of English are usually alone in assessing students language skills, whose results are used locally and often by stake holders. Therefore, this study aims to explore the assessment literacies of English teachers in a foreign language learning context. While doing so, this study attempts to find out if years of experience and the degrees that teachers hold make any difference in their levels of assessment literacy.

Definitions and Related Research

Assessment literacy was first defined by the American Federation of Teachers (1990), although the term "assessment literacy" was not used at the time. They defined assessment competencies as "the knowledge and skills critical to teacher's role as educator". American Federation of Teachers described teacher competencies in educational assessment of students, and these competencies included selecting assessment methods, developing assessment methods, developing valid student grading procedures, communicating assessment results, and recognizing unethical, illegal and inappropriate methods of assessment.

The later studies described assessment literacy as to "have a basic understanding of the meaning of high- and low-quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement (Stiggins, 1991, cited in Gotch, 2012: 17), and "teachers' familiarity with those measurement basics related directly to what goes on in classrooms" (Popham, 2009, p. 4).

Among the studies focusing on pre-service teachers' assessment literacy, Volante and Fazio (2007) found that pre-service teachers' self-efficacy levels of assessment literacy were low and that the majority of the candidates used the assessment for only summative purposes. In another study, Smith et al, (2013) firstly described pre-service students' assessment literacy levels, and then made an intervention to see whether or not their learning and assessment literacy levels would improve. The result showed that, after the intervention, both the levels of assessment literacy and their learning improved significantly. Many other studies focused on in-service teachers' assessment literacy levels. In Davidheiser's study (2013), the core subject teachers with 0-3 years of experience were found to have lower levels of assessment literacy than the teachers' with 4-10 and 11-20 years of experience. Mertler (2003) sought for the differences in assessment levels of pre-service and in-service teachers. He found

that in-service teacher assessment literacy levels were significantly higher than the pre-service teachers' levels, which shows that classroom experience is a significant variable.

Some other studies, although not many, were carried out to describe language teachers' assessment literacy levels. For example, Fulcher (2012), in her study, tried to obtain information about language teachers' assessment needs, and found that "language teachers are very much aware of a variety of assessment needs that are not currently catered for in the existing materials designed to improve assessment literacy" (p. 125). In another study conducted to identify the training needs of language teachers in the area of language testing and assessment, Vogt et al. (2008) found that two third of the teachers received training in language testing and assessment, but a high percentage of them stated that they had not received any training in different types of classroom focused language testing and assessment activities.

Assessment Courses during Pre-service Language Teacher Education in Turkey

In order to become an English Language teacher, all students have to finish four year-education at the faculties of education in Turkey. All departments have some common courses such as "psychology of education, educational technologies and material development, etc." Among these courses, there is only one common course for all departments, "measurement and evaluation", which focuses on student assessment. For ELT departments, in addition to the department specific courses, there is only extra course related to assessment: "testing and evaluation in foreign language education". In addition to these courses, ELT students and all other departments take "school practice course, in which they go to schools and observe in-service teachers and students. During their visits at schools, the teacher candidates observe not only teachers' language teaching methods, but they also try to learn how teachers test and evaluate their students' outcomes.

In Turkey, the graduates of other faculties such as "English Language and Literature, American Culture and Literature, Translation and Interpreting Department, English Linguistics, and Translation Studies" can also get common courses of faculty of education and two ELT specific courses to become English teachers. However, they do not get any courses on testing and assessment of foreign language.

Method

Participants

The participants of the current study are thirty two non-native English teachers from different levels of education (primary schools and universities), who are graduates of different universities in Turkey. Their age range from 23-58. Twelve of these foreign language teachers teach at primary and high schools. The rest of them are lecturers at the foreign language schools at universities and teach English at preparatory classes. Collecting data from different levels has an advantage of getting an overall view about teachers' assessment literacy levels. The descriptive information about language teachers' experience in the field and their educational background are presented in Table 1 and Table 2.

Table 1

Experience Levels of English Teachers.

Experience	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0-3 years	6	18.80	18.80	18.80
4-10 years	17	53.10	53.10	71.90
11-20 years	7	21.90	21.90	93.80
21-35 years	2	6.30	6.30	100.00
Total	32	100.00	100.00	

As Table 1 shows, six of the teachers have 0-3 years of experience. Most of the teachers (n= 17) have 4-11 years of experience, and seven of them have been teaching English for 11-20 years, and two of the participants can be considered to be very experienced having 21-35 years of experience. These teachers' educational background is displayed in Table 2.

Table 2
Educational Background of English Teachers.

Educational Background	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
B.A.	20	62.50	62.50	62.50
M.A.	6	18.80	18.80	81.30
Ph.D	6	18.80	18.80	100.00
TOTAL	32	100.00	100.00	

Twenty of the English teachers ($p= 62.50\%$) have bachelor's degree. On the other hand, six of the participants have master's degree and the last six teachers hold a Ph.D. degree.

Data Collection Tools and Procedure

"Assessment Literacy Inventory", developed by Mertler and Campbell (2005), was used for collecting the data. The Assessment Literacy Inventory (ALI) consists of five scenarios, and each of the scenarios is followed by seven questions. Some of the items of the inventory intend to measure general concepts that are related to testing and assessment, including the use of assessment activities for assigning student grades and communicating the results of assessments to students and parents; other items are related to knowledge of standardized testing, and the remaining items are related to classroom assessment. The reliability coefficient was found to be .52, which is satisfactory. In this inventory, the lowest score is zero, and the highest score that teachers can get is 35. A sample scenario and selected items of Mertler and Campbell' (2005: appendix) inventory are as follows:

Scenario #1

Ms. O'Connor, a math teacher, questions how well her 10th grade students are able to apply what they have learned in class to situations encountered in their everyday lives. Although the teacher's manual contains numerous items to test understanding of mathematical concepts, she is not convinced that giving a paper-and-pencil test is the best method for determining what she wants to know.

1- Based on the above scenario, the type of assessment that would best answer Ms. O'Connor's question is called a/an

- A. Performance assessment.
- B. Authentic assessment.
- C. Extended response assessment.
- D. Standardized test.

2- In order to grade her students' knowledge accurately and consistently, Ms. O'Connor would be well advised to

- A. Identify criteria from the unit objectives and create a scoring rubric.
- B. Develop a scoring rubric after getting a feel for what students can do.
- C. Consider student performance on similar types of assignments.
- D. Consult with experienced colleagues about criteria that has been used in the past.

3- To get a general impression of how well her students perform in mathematics in comparison to other 10th graders, Ms. O'Connor administers a standardized math test. This practice is acceptable only if

- A. The reliability of the standardized test does not exceed .60.
- B. The standardized test is administered individually to students.
- C. The content of the standardized test is well known to students.
- D. The comparison group is comprised of grade level peers.

The data were collected during the first semester (14 weeks) of the 2013-2014 academic years. Considering the fact that most teachers do not like to be tested on any field of their professional career, the researcher took only volunteering participants in this study in order to get reliable results.

Results

In this section, the analysis, findings, and their discussions of the data are presented. The data were analyzed statistically using SPSS 20. The ALI results of teachers in terms of their work experience are given in Table 3.

Table 3
Differences based on Teachers' Work Experience.

Experience	\bar{X}	n	Std. Deviation
0-3 years	13.00	6	3.79
4-10 years	13.41	17	4.12
11-20 years	12.57	7	3.73
21-35 years	9.50	2	3.53
Total	12.90	32	3.88

As can be seen in Table 3, new teachers (n=6) mean score in ALI is 13 out of 35 points. This mean score shows that even the newly graduated teachers, generally expected to have more up-to-date knowledge than more experienced ones, do not have sufficient knowledge about assessing their students. The teachers who have 4-10 years of experience in the ELT field (n=17) got almost the same score, although slightly higher, from the inventory (\bar{X} =13.41) with less experienced teachers.

The teachers with 11-20 years of teaching experience (n= 7) had lower mean score than the previous two group of teachers (\bar{X} =12.57). The most experienced group of teachers (21-35 years in the field) got the lowest score in assessment literacy inventory (\bar{X} =9.50), which means they could answer only nine questions correctly. Overall performance of all groups of English teachers on the 35 items was found to be 12.90. This average score is much different from the earlier studies (Davidheiser, 2013; Perry, 2013), in which the average assessment literacy scores of teachers were found to be 23 and 24 respectively. The ALI scores of teachers in terms of their educational background are presented in Table 4.

Table 4
Differences based on Teachers' Educational Backgrounds.

Level of Education	\bar{X}	N	Std. Deviation
B.A.	12.95	20	4.31
M.A.	14.50	6	3.33
Doctoral	11.16	6	2.31
Total	12.90	32	3.88

The teachers who hold a BA degree ($n=20$) had 12.95 from ALI. The ones with an MA degree ($n=6$) got the highest score ($x=14.50$), and the teachers who hold a Ph.D. degree got the lowest score from the inventory. The t-test results of teacher in terms of their experience are given in Table 5 below. In order to find out the differences in terms of teachers' demographic differences, four groups are reduced into two groups: teachers with 0-10 years of experience, and 11-35 years of experience.

Table 5
T-Test Results of ALI in Terms of Experience.

Year of Experience	n	\bar{X}	S	df	t	p
0-10 years	23	13.30	3.95	30	.92	.36
11-35 years	9	11.88	3.72			

In Table 5, it can be seen that there is not a statistically significant difference ($p=.363$) between the scores of teachers with 0-10 years of experience ($x=13.30$) and the ones with 11-35 years of experience ($x=11.88$). So, it is not possible to say that more experienced teachers would have more knowledge in assessing their students. Although teachers with 0-10 years of experience seem to score more than their counter parts, they could only score 13 questions correctly out of 35.

Similarly, three groups of teachers in terms of their degrees (BA, MA, and Ph.D.) were reduced to teachers with BA and the ones who hold a post-graduate degree to show if holding a post-graduate degree makes any difference in assessment literacy. The t-test results of ALI in terms of teachers' level of education are presented in Table 6.

Table 6
T-Test Results of ALI based on Level of Education.

Level of Education	n	\bar{X}	S	df	t	p
B.A.	20	12.95	4.31	30	.08	.93
Post-graduate	12	12.83	3.24			

The results shown in Table 6 indicates that there is not a statistically significant difference ($p=.93$) between the teachers holding BA degree ($\bar{X}=12.95$) and the ones holding a post-graduate degree ($x=12.83$).

Discussion, Conclusion

Assessment is undeniably an important part of learning and teaching process. Therefore, improving assessment literacy is a must for foreign language teachers entering language classes. Malone (2011) indicates that "assessment can and should integrate with teaching, forming a relationship in which the two inform and improve each other. However, this relationship cannot develop when language teachers do not have adequate training in assessment" (p.1). Keeping these in mind, this study aimed to discover the assessment literacies of English language teachers. Also, it had the purpose of investigating whether year of experience and the educational level of foreign language teachers make any difference on their level of assessment literacy.

In line with previous studies (Davidheiser, 2013; Vogt et al., 2008), findings of the present study, firstly, indicate that the in-service English teachers, whether at universities or in primary education schools (primary, secondary, or high schools), have a very low level of assessment literacy, and thus, these language teachers need further training in language assessment. Another finding is that, contrary to Davidheiser's study (2013), year of experience does not make a significant difference in the levels of assessment literacy. Moreover, the less experienced teachers (0-10 years in the field), although not statistically significant, were found to have more knowledge than the more experienced ones (11-35

years in the field). That is to say, the more years language teachers spend in teaching English, the more they seem to forget about language assessment.

Popham (2011) states: “Not many experienced teachers know much about testing, so new teachers are unlikely to get much assessment succor from their colleagues once they start teaching. Accordingly, preservice assessment literacy needs to be promoted at a reasonable degree of depth” (p. 272). In order to overcome this problem, there are some steps to take: firstly, adding new courses into the ELT departments’ curriculum related to assessment during pre-service language teacher education is a must in addition to the common assessment courses with other departments. Secondly, it is important to decide the content of these courses in order to provide these future teachers with necessary assessment literacy knowledge. That is, foreign language teachers need to be trained differently from other students of faculty of education as assessment in language classes requires testing different language skills (reading, listening, etc.).

Third finding is that teachers’ level of education (BA, MA, or Ph.D.) does not have any impact on their assessment literacy levels. This finding indicates that not only teachers are deprived of sufficient training in assessment during pre-service education, but they also do not get adequate number of courses and training during their post-graduate studies. Popham (2009, p.11) stated in his study that “it seems that assessment literacy is a commodity needed by teachers for their own long-term well-being, and for the educational well-being of their students”. Therefore, these emerging findings suggest that foreign language teachers need in-depth in-service training not only on knowledge in language assessment but also on skills and principles of classroom assessment. Also, contrary to common applications that use assessment for only summative purposes, assessing students’ foreign language learning should be a part of professional development.

Although the current study is limited in the number of participants, it still sheds light on the assessment literacy deficiencies of foreign language teachers in Turkey. It is suggested for further studies to have a larger sample of teachers and to gather data utilizing multiple instruments to identify the aspects of language assessment literacy on which teachers need training.

Türkçe Sürüm

Giriş

Yabancı dil öğretimi pek çok ülkede oldukça önem verilen bir konudur. Bu yüzden İngilizce dersleri erken yaşlardan başlayarak okul müfredatlarına (ilkokuldan üniversiteye kadar) konulmaktadır. Bu uzun öğrenme sürecinde öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi, onların zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi oldukça ayrıntılı ve beceri isteyen bir çalışma gerektirmektedir ve bu çalışmaların en önemlilerinden birisi de öğrenci çalışmalarının değerlendirilmeleridir (Koh, 2011).

Davidheiser (2013) öğrencileri başarılarına göre değerlendirmenin onların eğitim başarılarının temel bir göstergesi olduğunu ve öğrencilerin başarı sıralamasına koyulmasında kullanıldığını belirtmiştir. Değerlendirmenin klasik ve alternatif değerlendirmeyi de içeren pek çok çeşidi olduğunu düşündüğümüzde sınıf içi değerlendirmesinden toplanan verilerin yorumlanması ve sonrasında kullanılması öğretmenlerin değerlendirme süreciyle ilgili gerekli bilgilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Değerlendirme okur-yazarlığı). Diğer bir deyişle bu alanda gerekli bilgilere sahip olmak hayati önem taşımaktadır çünkü yapılan değerlendirmeler öğrenme sürecini, öğrencinin gelecek yaşamını ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

Bu güne kadar değerlendirme okur-yazarlığı öğretmen yetiştirme ve öğretmen gelişimi alanlarında oldukça fazla araştırılmış ve tartışılmıştır. Fakat dil eğitiminde okur-yazarlık konusunda çok fazla çalışma bulunmamaktadır (Pill & Harding, 2013). Bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır çünkü İngilizce öğretmenleri (özellikle bu dilin yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde) değerlendirmeyi yapabilecek tek uzman olarak kabul edilmektedir. Yani İngilizce öğretmenleri öğrencilerini değerlendirirken kendi başarılarıdır. Bu yüzden yapılan bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okur-yazarlık düzeylerini belirlemektir. Aynı zamanda bu çalışma meslekte çalışma süresinin ve alınan lisansüstü derecelerin değerlendirme okur-yazarlık seviyesine etki edip etmediğini bulmayı amaçlamaktadır.

Tanımlar ve İlgili Araştırmalar

O zamanlar bu terim kullanılsa da değerlendirme okur-yazarlığı ilk olarak Amerikan Öğretmen Federasyonu (1990) tarafından tanımlanmıştır. Bunu değerlendirme yeterliliği olarak adlandırmışlar ve “öğretmenin eğitimci rolünün önemli bir parçası olan bilgi ve beceriler” olarak tanımlamışlardır. Amerikan Öğretmenler Federasyonu öğrencilerin eğitim değerlendirmelerinde tanımladığı öğretmen yeterlilikleri değerlendirme yöntemleri, değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, geçerliliği olan not verme yöntemleri, değerlendirme sonuçlarının aktarılması ve etik, yasal ve uygun olmayan değerlendirme yöntemlerinin fark edebilmesini içermektedir.

Daha sonra yapılan çalışmalar ise değerlendirme okur-yazarlığını “düşük ve yüksek kalitede değerlendirmenin anlaşılması ve öğrenci başarısının değişik ölçme araçlarıyla ilgili bilgileri uygulayabilme” olarak tanımlamışlardır (Stiggins, 1991, cited in Gotch, 2012: 17). Popham (2009) bu terimi öğretmenlerin sınıf içi eğitimle doğrudan ilişkili olan değerlendirmenin temellerine olan aşinalığı olarak tanımlamıştır.

Fazio (2007) öğretmen adaylarının değerlendirme okur-yazarlığına odaklandığı çalışmasında onların değerlendirme okur-yazarlık öz yeterlilik seviyelerinin düşük olduğunu ve bu aday öğretmenlerin değerlendirmeyi sadece not verme amacıyla kullandıklarını bulmuştur. Bir diğer çalışmada ise Smith et al (2013) öğretmen adaylarının değerlendirme okur-yazarlık seviyelerini bulmayı ve sonrasında yapılacak eğitimle bu seviyenin değişimi gözlemek istemişlerdir. Çalışmanın sonuçları göstermiştir ki eğitimden sonra öğrencilerin hem değerlendirme okur-yazarlık seviyeleri hem de öğrenme düzeyleri artmıştır. Aynı

alandaki yapılan pek çok diğer çalışmadan biri olan Davidheiser'in araştırmasında 0-3 yıl deneyimi olan alan öğretmenlerin değerlendirme okur-yazarlık seviyelerinin 4-10 ve 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha düşük olduğunu bulmuştur. Mertler'in (2003) çalışmasında ise aday öğretmenlerle aktif olarak öğretmenlik yapanların değerlendirme okur-yazarlık seviyeleri arasındaki fark araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bu alandaki bilgi düzeylerinin aday öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmış ve bunun deneyimin değerlendirme okur-yazarlığına olumlu etki yarattığını söylemiştir.

Fazla sayıda olmasa da yapılan bazı çalışmalar yabancı dil öğretmenlerinin değerlendirme okur-yazarlık seviyelerine odaklanmıştır. Örneğin Fulcher (2012) dil öğretmenlerinin değerlendirme alanındaki ihtiyaçlarını araştırdığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin değerlendirme okur-yazarlık düzeylerini yükseltmek için geliştirilen materyallerin bu öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ortaya koymuştur. Yapılan bir diğer çalışmada ise Vogt et al. (2008) öğretmenlerin üçte ikisinin dilde ölçme değerlendirme alanında eğitim aldığını ancak bunların sınıf-ıçi yabancı dil değerlendirmenin değişik yöntemleri ile ilgili hiç eğitim almadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'deki Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretmenliği Alanında Verilen Değerlendirme Dersleri

Öğretmen olmadan önce öğrenciler dört yıllık eğitim fakültesi eğitimini tamamlamak zorundadırlar. Tüm branşlardaki öğretmen adaylarının ortak olarak aldığı "eğitim felsefesi, öğretim ilke ve yöntemleri, vb." gibi bazı dersler vardır. Ancak öğrencilerin değerlendirilmesi ile ilgili tek ortak ders "ölçme ve değerlendirme" dir. İngilizce öğretmenliği alanında buna ek olarak verilen "yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme" adlı bir ders bulunmaktadır. Bu derslere ek olarak öğretmen adayları gittikleri staj okullarında öğretmenlerin dil öğretim yöntemlerinin yanı sıra onların öğrencilerini nasıl değerlendirdiklerini de gözlerler.

Eğitim fakültelerinin yanı sıra öğretmen olmak için formasyon eğitimi alan bazı bölüm öğrencileri de (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültür ve Edebiyatı, vb.) öğretmen olabilmektedir. Formasyon eğitiminde her ne kadar İngilizce Öğretmenlik alanıyla ilgili iki ders alsalar da yabancı dilde ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir ders almamaktadırlar.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye'deki farklı üniversitelerden mezun olmuş ve eğitim kurumlarındaki değişik seviyelerde (ilkokuldan üniversiteye kadar) çalışan otuz iki İngilizce öğretmeni katılmıştır. Yaşları 23-58 arasında olan bu öğretmenlerden 12 tanesi ilkokul ve liselerde öğretmenlik yaparken diğer 20 öğretmen ise üniversitelerde İngilizce okutmanı olarak çalışmaktadır. Çalışmada farklı seviyelerdeki kurumlarda çalışan öğretmenlerden toplanan veriler Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okur-yazarlığı hakkında genel bir fikir edinmek için bir avantaj sağlamaktadır. Aşağıda verilen Tablo 1 ve 2'de öğretmenler hakkında betimleyici bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri.

Deneyim	n	\bar{X}	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
0-3 yıl	6	18.80	18.80	18.80
4-10 yıl	17	53.10	53.10	71.90
11-20 yıl	7	21.90	21.90	93.80
21-35 yıl	2	6.30	6.30	100.00
Toplam	32	100.00	100.00	

Tablo 1’de görüleceği gibi 6 öğretmenin 0-3 arası mesleki deneyimi bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu ise (n= 17) ise 4-11 yıl arası diğer 7 öğretmenin 11-20 ve son 2 öğretmenin 21-35 arası mesleki tecrübesi bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin eğitim geçmişleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Geçmişleri.

Eğitim Seviyesi	n	\bar{X}	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lisans	20	62.50	62.50	62.50
Y.lisans	6	18.80	18.80	81.30
Doktora	6	18.80	18.80	100.0
TOPLAM	32	100.0	100.0	

20 öğretmen (\bar{X} =% 62.50) lisans derecesine sahiptir. Diğer yandan 6 öğretmen yüksek lisans derecesine sahip iken 6 öğretmen de doktora derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Mertler ve Campbell tarafından (2005) geliştirilen “Assessment Literacy Inventory” (Değerlendirme Okur-Yazarlık Envanteri) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu envanter 5 senaryodan oluşmaktadır ve her bir senaryo ise onları takip eden 7 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan bazıları ölçme değerlendirme ile ilgili şu genel kavramları ölçmeyi amaçlamaktadır: öğrencilere not vermede kullanılan değerlendirme aktiviteleri, yapılan değerlendirmelerin öğrenciye ve velilere bildirilmesi. Diğer sorular ise standart sınavlarla ilgili bilgileri ve bazıları ise sınıf içi değerlendirme ile ilgilidir. Yapılan ölçümlerinde güvenilirlik katsayısı .52 olarak bulunmuştur. Bu envanterde en düşük skor 0 (sıfır) ve alınabilecek en yüksek skor 35 (otuz beş) dir. Aşağıda örnek bir senaryo verilmiştir (Mertler, 2005: Ek):

Senaryo #1

Matematik öğretmeni olan O’Connor 10. Sınıf öğrencilerinin derste öğrendiği bilgileri günlük yaşamlarına nasıl uyguladıklarını öğrenmek istiyor. Öğretmen kılavuz kitabında matematiksel kavramların nasıl test edileceğini ölçmek için pek çok yol gösterilse de bu öğretmen yazılı bir sınavla bu istediği şeyleri ölçemeyeceğini düşünüyor.

- 1- Yukarıdaki senaryoyu temel alarak, O’Connor’ın aradığı değerlendirme türü nedir?
 - A. performans değerlendirme.
 - B. otantik (özgün) değerlendirme.
 - C. uzun yanıt değerlendirme.
 - D. standart test.
- 2- Öğrencilerinin bilgilerini doğru ve istikrarlı şekilde ölçmek için O’Connor’a tavsiye edilebilecek şey:
 - A. ünite hedeflerinden kriterler belirlemek ve bir değerlendirme yönergesi hazırlamak.
 - B. öğrencilerin ne yapabileceğini tahmin ettikten sonra bir değerlendirme yönergesi hazırlamak.
 - C. benzer tip ödevlerle öğrenci performansını göz önünde bulundurmak.
 - D. deneyimli meslektaşlarla geçmişte kullanılan kriterleri görüşmek.
- 3- Kendi öğrencilerinin diğer onuncu sınıflarla matematik performanslarını kıyaslamak için O’Connor standart bir matematik testi uyguluyor. Bu uygulama ancak şu şekilde kabul edilebilir:
 - A. Standart testin güvenilirlik katsayısı .60’ı geçmezse.

- B. Standart test öğrencilere bireysel olarak uygulanırsa.
- C. Standart testin içeriği öğrenciler tarafından iyi bilinirse.
- D. Karşılaştırılan grup aynı seviye akranlardan oluşursa.

Çalışmanın verileri 2013-2014 akademik yılı güz döneminde toplanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak mesleki anlamda sınanmayı istemedikleri düşünülerek verilerin sağlıklı ve güvenilir olması adına çalışmaya yalnızca gönüllü öğretmenler dahil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın verileri sunulacak ve analiz edilecektir. Daha sonra ise bu veriler tartışılacaktır. Toplanan veriler SPSS 20 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Envanterden mesleki deneyim ile elde edilen verilen Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri ve Değerlendirme Okur-Yazarlık Sonuçları.

Deneyim	Ortalama(\bar{X})	n	Standart sapma
0-3 yıl	13.00	6	3.79
4-10 yıl	13.41	17	4.12
11-20 yıl	12.57	7	3.73
21-35 yıl	9.50	2	3.53
Toplam	12.90	32	3.88

Tablo 3’de görüldüğü gibi yeni öğretmenlerin (n=6) 35 puan üzerinden ortalamaları 13’tür. Yeni mezun sayıldıkları için bilgilerinin daha önce mezun olmuş meslektaşlarına oranla daha güncel olduğu düşünülen bu grup öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. 4-10 yıl arası deneyime sahip olan İngilizce öğretmenleri (n=17) de bir önceki grup ile neredeyse aynı ortalamaya sahip oldukları görülmektedir (x=13.41).

Öğretmenlerden 11-20 yıl arası deneyime sahip olanların (n=7) ortalama puanları diğer iki gruba göre daha düşük çıkmıştır (x=12.57). En deneyimli grup (21-35 yıl arası) ise diğer tüm gruplar içinde en düşük puanı almışlardır (x=9.50). Yani 35 sorudan sadece 9 soru cevaplayabilmişlerdir. Tüm grupların ortalaması ise 12.90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç Davidheiser (2013) ve Perry (2013)’nin (ortalama sonuçlar sırasıyla: 24 ve 23) çalışmalarından oldukça farklı çıkmıştır. Aşağıda verilen Tablo 4’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre çıkan sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4
Öğretmenlerin Eğitim Geçmişleri ve Değerlendirme Okur-Yazarlık Sonuçları.

Eğitim Seviyesi	Ortalama (\bar{X})	N	Standart Sapma
Lisans	12.95	20	4.31
Y.Lisans	14.50	6	3.33
Doktora	11.16	6	2.31
Toplam	12.90	32	3.88

Lisans derecesine sahip olan öğretmenler (n=20) bu envanterden ortalama olarak 12.95 puan almışlardır. Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin (n=6) ortalama puanı 14.50 olarak bulunmuş ve son olarak doktora derecesi olan öğretmenler (n=6) ise bu maddelerden ortalama 11.16 puan alabilmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını anlamak amacıyla bu grup, 0-10 yıl deneyime sahip olanlar ve 11-35 yıl deneyime sahip olan öğretmenler olarak ikiye ayrılmıştır ve sonuçlar t-test analizi ile aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5*Mesleki Deneyim ve Değerlendirme Okur-Yazarlık İlişkisi.*

Mesleki Deneyim	n	\bar{X}	S	df	t	p
0-10 yıl	23	13.30	3.95	30	.92	.36
11-35 yıl	9	11.88	3.72			

Tablo 5’de görüldüğü gibi, 0-10 yıl deneyime sahip öğretmenler (\bar{X} =13.30) ve 11-35 yıl deneyime sahip öğretmenler (\bar{X} =11.88) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p =.36). Dolayısıyla daha deneyimli öğretmenlerin bu konuda daha çok bilgiye sahip olacağını söylemek mümkün değildir. 0-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sonucu her ne kadar daha deneyimli meslektaşlarına göre yüksek olsa da ortalamaları 35 sorudan ancak 13 soru civarındadır.

Öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arasında değerlendirme okur-yazarlığı bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek adına yine deneyim ile benzer şekilde bu öğretmenler lisans derecesi ile mezun ve lisansüstü eğitim almış olanlar olarak ikiye ayrılmış ve t-test analiz yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Eğitim Derecesi ve Değerlendirme Okur-Yazarlık İlişkisi.*

Eğitim Seviyesi	n	\bar{X}	S	df	t	p
Lisans	20	12.95	4.31	30	.08	.93
Lisansüstü	12	12.83	3.24			

Tablo 6’da da açık olarak görülmektedir ki lisans (\bar{X} =12.95) ve lisansüstü (\bar{X} =12.83) eğitim almış öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (p =.93).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden değerlendirme okur-yazarlık seviyesinin geliştirilmesi yabancı dil öğretmenleri için kaçınılmazdır. Malone (2011) çalışmasında değerlendirmenin ve öğretme sürecinin birbirini geliştirecek şekilde entegre olması gerektiğini belirtmiştir. Fakat öğretme ve değerlendirme arasındaki ilişkinin gelişmesi ancak değerlendirme alanında alınacak yeterli ve ciddi bir eğitimle mümkündür. Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme okur-yazarlık seviyelerinin belirlenmesidir. Ayrıca yapılan bu çalışma, öğretmenlerin mesleki deneyim ve aldıkları eğitimlerin değerlendirme okur-yazarlık seviyelerinde bir fark yaratıp yaratmadığı araştırmayı amaçlamıştır..

İlk olarak bu çalışmanın sonuçları yapılan önceki çalışmalarla paralel bir şekilde (Davidheiser, 2013; Vogt et al., 2008) göstermiştir ki İngilizce öğretmenlerinin (ilkokuldan üniversiteye kadar olan tüm seviyelerde) değerlendirme okur-yazarlık seviyeleri oldukça düşüktür. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise Davidheiser’in (2013) yaptığı çalışmanın aksine, mesleki deneyimin öğretmenlerin bu alandaki bilgi seviyelerine anlamlı bir katkı sağlamadığıdır. Bu ek olarak daha az deneyimli öğretmenlerin (0-10 yıl), her ne kadar anlamlı bir fark olmasa da, daha deneyimli öğretmenlere (11-35 yıl) göre daha yüksek bir bilgi seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Yani öğretmenlerin meslek içinde geçirdikleri süre onların değerlendirme okur-yazarlık seviyelerinde düşüşe neden olmaktadır.

Popham’a (2011) göre az sayıdaki deneyimli öğretmen ölçme alanında yeterli bilgiye sahiptir ve dolayısıyla yeni öğretmenlerin bu meslektaşlarından ölçme-değerlendirme alanında yeni bilgiler öğrenme olasılığı azdır. Bu sorunu aşmak için bazı adımlar atılmalıdır. Öncelikle İngilizce Öğretmenliği programlarının müfredatlarına değerlendirme ile ilgili yeni dersler eklemek gerekmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme ile ilgili derslerin içerikleri tekrar gözden geçirilerek bu alanla ilgili daha güncel bilgiler

daha kalıcı şekilde anlatılmalıdır. Yani yabancı dil öğretmenliği alanında eğitim alan öğrencilerin, eğitim fakültelerinin diğer branşlarındaki öğrencilerinden daha farklı olarak eğitilmeleri gerekmektedir çünkü yabancı dil eğitiminde temel becerilerin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) her birinin değerlendirilmesi için gerekli olan bilgiler ve ölçülecek yapılar farklıdır.

Çalışmanın bir başka sonucu ise değerlendirme okur-yazarlığı alanında, sadece lisans eğitimi alan ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında bilgi düzeyinde anlamlı bir fark olmamasıdır. Bu sonuç göstermektedir ki öğretmenler ne lisans düzeyinde ne de lisansüstü eğitim seviyesinde ölçme-değerlendirme ile ilgili yeterli ders almamakta ve/ya aldıkları dersler İngilizce öğretmenlerini bu alanda yeterli seviyeye getirmemektedir. Popham (2009) çalışmasında değerlendirmenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzun vadede ihtiyaçları olan bir ürün olarak tanımlamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki İngilizce öğretmenlerinin hem yabancı dilde ölçme-değerlendirme alanında hem de sınıf içi değerlendirme alanında kapsamlı bir eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır. Ayrıca bilinenin aksine yapılan öğrenci değerlendirmelerinin yalnızca not verme amacıyla kullanılmamalıdır, aynı zamanda bu tür değerlendirmeler mesleki gelişimin ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir.

Bu çalışma, her ne kadar sınırlı sayıda katılımcı İngilizce öğretmeni ile yapılmış olsa da değerlendirme okur-yazarlığı ile ilgili eksikliklere ışık tutması açısından önemlidir. Daha sonraki çalışmaların daha fazla öğretmen ile ve daha ayrıntılı veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmesi bu alana katkı sağlayacaktır.

References

- American Federation of Teachers. (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*. Washington DC: Author. Retrieved October 11, 2015, from <http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>
- Davidheiser, S. A. (2013). *Identifying areas for high school teacher development: a study of assessment literacy in the central bucks district*. Unpublished doctoral dissertation. Drexel University, USA.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132, DOI: 10.1080/15434303.2011.642041.
- Gotch, C. M. (2012). *An investigation of teacher educational measurement literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Washington State University.
- Koh, K. H. (2011). Improving teachers' assessment literacy through professional development. *Teaching Education*, 22(3), 255-276.
- Malone M. E. (2011). *Assessment literacy for language educators*. Online document. Retrieved October 27, 2015, from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S58yMMNz3FcJ:www.cal.org/index.php/content/download/1516/15923/file/AssessmentLiteracyforLanguageEducators.pdf+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr&client=opera>
- 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 Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH (Oct. 15-18). Retrieved November 11, 2015, from <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/1530/1567095/tchassesslit.pdf>
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). *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 (April 11-15). Retrieved November 11, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf>
- Perry, M. L. (2013). *Teacher and principal assessment literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Montana, USA.
- Pill, J., & Harding, H. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30 (3), 381-402.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273. DOI: 10.1080/08878730.2011.605048
- 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 and Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Vogt, K., Guerin, E., Sahinkaraks, S., Pavlou, P., Tsagari, D. & Afiri, Q. (2008). *Assessment literacy of foreign language teachers in Europe*. Poster session presented at the 5th Annual meeting of EALTA, Athens, Greece, (May 8-11). Retrieved November 15, 2015, from <http://ealta2008.hau.gr/abstracts.htm>
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30, 749-770.