

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme
Okuryazarlıkları Üzerine Bir İnceleme***

An Examination of the Assessment Literacy of Instructors Teaching Turkish
as a Foreign Language

Banu KOLCUOĞLU **

Emrah BOYLU***

Makale Bilgisi

Geliş: 16.09.2023

Kabul: 20.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1361653

Anahtar Sözcükler:

*Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimi,
Ölçme, Değerlendirme
Okuryazarlık*

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki zorluklar ve tutarsızlıklar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının incelenmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın verileri Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Ölçeği" ve araştırmacının geliştirdiği "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler grubunda bulunan t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili katılımcıların ölçekte bulunan altı farklı yeterlik alanında en yüksek puana "Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme"; en düşük puana ise "Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme" alanında sahip oldukları görülmüştür. Bu bilgilere ek olarak ilgili grubun ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine değişkenler açısından bakıldığında ise sadece mesleki deneyim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgu ve bilgilerden hareketle Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin artırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 16.09.2023

Acceptance: 20.11.2023

Doi:

10.20296/tsadergisi.1361653

Key Words:

*Teaching Turkish as a
foreign language,
Assessment, Evaluation
Literacy*

ABSTRACT

Difficulties and inconsistencies in measurement and evaluation practices in teaching Turkish as a foreign language require examination of teachers' measurement and evaluation literacy. This study investigates the literacy levels in assessment and evaluation among instructors teaching Turkish as a foreign language. Utilizing a survey model—a quantitative research method—the research data were collected using the "Assessment and Evaluation Literacy Scale" by Butuner, Yiğit, and Cimer (2010) and a "Personal Information Form" developed by the researcher. For data analysis, t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied. The findings indicate that the assessment and evaluation literacy levels among these instructors are generally low. Moreover, among the six different proficiency areas identified in the scale, participants scored highest in "Interpreting, scoring, and managing assessment and evaluation results" and lowest in "Choosing the appropriate grading system for student evaluation." Additionally, when examining the literacy levels of the group in terms of variables, a significant difference was observed only in the levels of professional experience. Based on these findings, recommendations are proposed to enhance the assessment and evaluation literacy levels of teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Atıf İçin

Kolcuoğlu, B. & Boylu, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 249-272. doi: 10.20296/tsadergisi.1361653

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, İstanbul, bkolcuoglu@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-9281>

*** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümümü, Bartın, eboylu@bartin.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9529-7369>

GİRİŞ

En temelde okuma yazma bilme olarak ifade edilen okuryazarlık kavramı, değişen ve gelişen yaşam şartlarına bağlı olarak çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Bu bağlamda Emiroğlu'nun (2020: 16) da vurguladığı gibi “bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, kültür okuryazarlığı” gibi türler okuryazarlığın günümüzde tanımı ve anlamının genişlediğinin en temel göstergesidir. İlgili okuryazarlık türlerinin sayısını artırmak mümkün olmakla birlikte burada asıl vurgulanmak istenenin bir yetkinlik ve beceriye sahip olma durumu olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği gereğince ilgili grubun birçok alanda okuryazar olması beklenmektedir. Bu alanlardan biri de ölçme ve değerlendirmedir. Daniel ve King, (1998: 331) öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanımlı olmaları gerektiğini belirtir. Nitko'ya (1966) göre bu bilgi ve becerileriyle donanımlı öğretmenler;

- Derslerine uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahiptir.
- Ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirebilirler.
- Geliştirilen ölçme ve değerlendirme metotlarını puanlama, uygulama ve yorumlama yaparlar.
- Öğretim planlaması, öğrenciler ve müfredat gelişimi ile ilgili kararlar verilirken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanırlar.
- Ölçme ve değerlendirme kısmında geçerli öğrenci puanlaması ile ilgili metotları geliştirmede beceriklidirler.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ailelere, diğer ilgililere ve eğitimlere bildirmede yeterlidirler (akt., Pektaş, 2010: 10).

Yukarıda sıralanan özellikler dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenleri “eğitimin profesyonel intiharı” (Gürsoy, 2011: 281) şeklinde nitelendirilmesi okuryazarlığın önemini açık ve net bir şekilde göstermektedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin doğru yapılandırılmasındaki en temel öğedir ve eğitimde hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin sınıf ortamındaki performanslarına bağlıdır. (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 74). Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespitinde, süreç planlanmada, etkinliklerin biçimlendirilip uygulanmasında, öğrencilerin gelişimlerinin takibinde vb. birçok niteliğin ortaya konulmasında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç vardır (Göçer, 2018: 204). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmede okuryazar olmayan öğretmenler, kendilerinden beklenen performansı da gösteremeyeceklerdir. Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları temel araştırma konularından biridir. Fakat bu kapsamda yapılan çalışmalar çeşitli branşlarda hem öğretmen adayları (Gök ve Erdoğan, 2009; Gül, 2011; Karaman, 2014; Yalvaç, 2016; Azrak, 2017; Koç ve Bulut, 2020; Atasoy, 2022) hem de öğretmenlerin (Ergül, 2019; Korkut, 2019; Natır, 2020; Atasoy, 2022; Çankaya, 2022) ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan bazı çalışmalarda da (Çakan, 2004) ilgili grupların kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görmedikleri veya diğer alanlara göre daha az yeterli gördükleri (Kana vd., 2018) ortaya konmuştur. Türkçenin ana dili olarak öğretimi özelinde yapılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında (Bircan, 2012; Adıyaman, 2005; Benzer ve Eldem, 2012; Keray Dinçel, 2016; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Doğan Kahtalı ve Çelik, 2019; Karatay ve Dilekçi, 2019; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2021; Gürlek, 2021; Türkben, 2022) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin beklenildiği gibi olmadığı görülmektedir. Bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira bu alanda yapılan ölçme ve değerlendirme temelli çalışmalar (Köse, 2008; Işıkoğlu, 2015; Gedik, 2017; Boylu, 2019; Karagöl, 2020; Çavuşoğlu ve Işık, 2021; Sertdemir, 2021; Özyalçın, 2021; Özdemir ve Eke, 2023) ciddi bir okuryazarlık sorununun varlığına işaret etmektedir. Bu da Türkçe öğretiminde;

- Geçerliliği ve güvenilirliği düşük sınavların yapılmasına,
- Öğrencilerin aldıkları sertifika derecesi ile dil seviyelerinin uyuşmamasına,
- Lisans ve lisansüstü eğitimde dil kaynaklı akademik problemler yaşanmasına,
- Akademik ve mesleki Türkçe ihtiyacının doğmasına,
- Dil öğretim merkezleri arasındaki ölçme ve değerlendirme tutarsızlıklarının artmasına

- Ders kitaplarında hedeflenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılamamasına,
- Ölçme ve değerlendirmenin sadece süreç sonundaki kur sınavları ile sonuç odaklı yapılmasına neden olmaktadır (Boylu, 2019: 7).

Yukarıda sıralanan maddeler incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme konusunun başta öğretici okuryazarlıkları olmak üzere her yönüyle (program, ders kitapları, sınavlar vb.) incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada özellikle sınavlar, ders kitapları ve öğretmenlerin sınav hazırlama becerileri üzerine çalışmalar yapılmakla birlikte doğrudan okuryazarlık becerileri üzerine bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile ilgili mevcut durumu tespit etmek ve bu düzeylerin aşağıda verilen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterme durumunu incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nedir?
 - 1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri yeterlik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile;
 - 2.1. Cinsiyetleri,
 - 2.2. Mesleki deneyim süreleri
 - 2.3. Eğitim durumları,
 - 2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasının alındığı kurum,
 - 2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumları,
 - 2.6. Çalışılan kurum,
 - 2.7. Hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenme durumları,
 - 2.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları
 - 2.9. Sınav hazırlanmasında en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüşleri,
 - 2.10. Değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüşleri
 - 2.11. İlgili alanda faaliyet gösteren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerileri olduğu şekliyle betimlemeye çalışıldığı için bu çalışmada ilgili desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretmen 149 öğretici oluşturmaktadır. İlgili öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	93	62,42
Erkek	56	37,58
Toplam	149	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 93'ünün kadın, 56'sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler*

Mesleki Deneyim	N	%
0-1 yıl	16	10,74
2-3 yıl	31	20,80
4-5 yıl	22	14,76
6 yıl ve üzeri	80	53,70
Toplam	149	100

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin farklı mesleki deneyimlere sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 16 öğretici 0-1 yıl; 31 öğretici 2-3 yıl; 22 öğretici 4-5 yıl ve 80 öğretici ise 6+ yıl üzeri deneyime sahiptir.

Tablo 3. *Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler*

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	36	24,16
Yüksek lisans	82	55,04
Doktora	31	20,80
Toplam	149	100

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların 36'sının lisans, 82'sinin yüksek lisans ve 31'inin de doktora düzeyinde eğitim durumuna sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. *Katılımcıların YDOT Sertifikalarına İlişkin Bilgiler*

YDOT Sertifika	N	%
Yok	32	21,47
Yunus Emre Enstitüsünden	26	17,44
Üniversiteden	86	57,72
Özel kurumdan	5	3,35
Toplam	149	100

Tablo incelendiğinde yabancı dil öğretimi sertifikasına hiç sahip olmayan öğretmenlerin sayısı 32 iken; Yunus Emre Enstitüsünden sertifikaya sahip öğretmenlerin sayısı 26'dır. Herhangi bir üniversiteden sertifika alan öğretmenlerin sayısı 86 ve bundan ayrı olarak bir kurumdan sertifika alan öğretmenlerin sayısı ise 5 olarak görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bütüner, Yiğit ve Odabaşı Çimer (2010) tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ile öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

İlgili okuryazarlık envanterinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,859, maddelerin ortalama güçlük değeri 0,644, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,486'dır. Envanterle ilgili değerler, maddelerin psikometrik açıdan iyi olduğunu ve kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu bağlamda envantere 1.yeterlik alanına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 5 soru, ikinci ve üçüncü yeterlik alanlarına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 10'ar soru ve dördüncü yeterlik alanına giren performans göstergelerini ölçmeye yönelik 5 soru bulunmaktadır. Her sorunun dört seçeneği ve bir doğru cevabı vardır. Envanterden alınabilecek puan değerleri 0-30 arasındadır (Bütüner, Yiğit ve Odabaşı Çimer, 2010). Bu bağlamda ölçme değerlendirme okuryazarlık envanterindeki maddelerin standartlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Öğretmen Yeterlik Standartları

Öğretmen Yeterlik Standartları	Maddeler
1. Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahip olmalıdır.	1, 7, 13, 19, 25
2. Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olmalıdır.	2, 8, 14, 20, 26
3. Öğretmen hem kendi geliştirdiği hem de hazır olarak dışarıdan aldığı ölçme metotlarını yönetme, puanlama ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır.	3, 9, 15, 21, 27
4. Öğretmenler; öğrenciler, eğitimi planlama, müfredat geliştirme ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olmalıdır.	4, 10, 16, 22, 28
5. Öğretmenler öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme becerisine sahip olmalıdır.	5, 11, 17, 23, 29
6. Öğretmenler; öğrencilere, ailelere, diğer kitlelere ve eğitimcilere ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme becerisine sahip olmalıdır.	6, 12, 18, 24, 30

Kişisel Bilgi Formu

Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin hangi değişkenler bağlamında farklılık gösterdiğini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitimi alma, çalışılan kurum hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenme durumları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili düzenli olarak sınav hazırlama durumları, sınav hazırlanmasında en zor becerinin ne olduğuna yönelik görüş, değerlendirmesi en zor becerinin hangisi olduğuna yönelik görüş, ilgili alanda faaliyet gösteren kurumların yaptıkları sınavların denklik gösterip göstermediğine yönelik görüş gibi doğrudan okuryazarlık üzerinde etkisi olduğu düşünülen bilgileri içermektedir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için ilk olarak normallik analizi kapsamında ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Yeterlik Alanları	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
1. Yeterlik Alanı	149	-0,012	-0,812
2. Yeterlik Alanı	149	0,234	-0,779
3. Yeterlik Alanı	149	0,017	-0,599
4. Yeterlik Alanı	149	0,179	-0,359
5. Yeterlik Alanı	149	0,332	-0,539
6. Yeterlik Alanı	149	-0,111	-0,852

Tablo 6 incelendiğinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin web 2.0 alt boyutunda-, 347 ile -0,252, tasarım alt boyutunda -,818 ile -,025, olumsuz bakış boyutunda ise -0,747 ile 1,101 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı, incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanları (YA)	N	\bar{x}	ss
1. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma	149	2,19	1,07
2. YA: Uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma	149	1,52	1,01
3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma	149	2,56	1,21
4. YA: Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma	149	1,75	1,03
5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olma	149	1,28	0,95
6. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma	149	1,87	1,06
Toplam	149	11,17	2,85

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yeterlik alanları açısından bir yorumlama yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin en yüksek başarıyı 3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmada (\bar{x} =2,56), en düşük başarıyı ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmada (\bar{x} =1,28) gösterdikleri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerin ölçeğin genelinden elde ettikleri puan ise 11,17'dir. Bu kapsamda ölçek maddelerinin güçlükle indeksleri üzerine bir değerlendirme yapıldığında ortaya çıkan durum aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinden Elde Edilen Veriler Bağlamında Madde Güçlükleri Karşılaştırılması

Madde Sayısı	Katılımcı Sayısı	Doğru Sayısı	Madde Güçlüğü	*Madde Güçlüğü (asıl ölçek)
Madde 1	149	56	0,37	0,50
Madde 2	149	82	0,55	0,68
Madde 3	149	98	0,65	0,65
Madde 4	149	64	0,42	0,79
Madde 5	149	67	0,44	0,67
Madde 6	149	22	0,14	0,55
Madde 7	149	105	0,70	0,60
Madde 8	149	50	0,33	0,53
Madde 9	149	47	0,31	0,59
Madde 10	149	31	0,20	0,57
Madde 11	149	23	0,15	0,52
Madde 12	149	54	0,36	0,58
Madde 13	149	36	0,24	0,68
Madde 14	149	36	0,24	0,51
Madde 15	149	108	0,72	0,77
Madde 16	149	35	0,23	0,56
Madde 17	149	17	0,11	0,58
Madde 18	149	65	0,43	0,53
Madde 19	149	12	0,08	0,87
Madde 20	149	11	0,07	0,82
Madde 21	149	64	0,42	0,84
Madde 22	149	31	0,20	0,58
Madde 23	149	35	0,23	0,56
Madde 24	149	91	0,61	0,63
Madde 25	149	105	0,70	0,74
Madde 26	149	47	0,31	0,88
Madde 27	149	48	0,32	0,60
Madde 28	149	98	0,65	0,76
Madde 29	149	49	0,32	0,53
Madde 30	149	65	0,43	0,67

Tablo 8 incelendiğinde bu çalışmada kullanılan ölçeğin kendine ait madde güçlükleri (*asıl ölçek) incelendiğinde ise 30 maddenin her iki ölçek açısından karşılaştırması oldukça dikkat çeken bir sonuç oluşturmuştur. Çünkü asıl ölçekteki madde 3 ve 7 hariç bütün maddelerin asıl ölçeğe göre bu çalışmada daha zor yani madde güçlük indekslerinin düşük olduğu görülmektedir. Madde güçlük indekslerinin 0 ile 1 arasında bir değer aldığı ve bu indekste 0'a doğru yaklaştıkça maddenin zorlaştığı, 1'e yaklaştığında ise kolaylaştığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda asıl ölçekte 0,50 güçlüğü altında madde olmadığı görülmektedir. Bu da ilgili ölçeğin uygulandığı grubun ölçme ve değerlendirmede okuryazar olduğunun temel göstergesidir. Bu çalışmada ise maddelerin 7'si hariç geriye kalan tamamının 0,50'nin altında olup 0'a yakın olması ise katılımcıların ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunun kanıtıdır. Bu bağlamda ölçekten elde edilen verilerin yeterlik alanlarına ilişkin analizi aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin alanlarından aldıkları puanlara ilişkin bulgular

Ölçeğin 1. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 1. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 1. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

1. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 1	149	0,38	0,49
Madde 7	149	0,70	0,46
Madde 13	149	0,32	0,47
Madde 19	149	0,08	0,27
Madde 25	149	0,70	0,46
Toplam	149	2,19	1,07

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 1. yeterlik alanından 2,19 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,08 ile madde 19, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin de 0,70 ile madde 7 ve 25 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 1. Yeterlik alanına ilişkin bu 3 maddenin cevaplanma durumu aşağıdaki gibidir:

Ölçeğin 2. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 2. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 2. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

2. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 2	149	0,56	0,50
Madde 8	149	0,34	0,47
Madde 14	149	0,24	0,43
Madde 20	149	0,07	0,26
Madde 26	149	0,32	0,47
Toplam	149	1,52	1,01

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 2. yeterlik alanından 1,52 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,07 ile madde 20, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,56 ile madde 2 olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *2. Yeterlik Alanına İlişkin Soruların Doğru Cevap Sayıları*

Yeterlik alanı: Öğretmenler öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olmalıdır.		
Madde Sayısı	Doğru Sayısı	Madde Güçlüğü
Madde 2	82	0,55
Madde 8	50	0,33
Madde 14	36	0,24
Madde 20	11	0,07
Madde 26	47	0,31

Yukarıdaki tabloda en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip iki soru arasındaki doğru sayılarına bakıldığında 2. yeterlik alanına ilişkin aynı sorular arasındaki madde güçlüğü görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirmede uygun metotları geliştirme alanına ilişkin yeterlikler arasındaki farklılıkları göstermektedir.

Ölçeğin 3. yeterlik alanlarından alınan puanlara ilişkin bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 3. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 3. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

3. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 3	149	0,66	0,48
Madde 9	149	0,32	0,47
Madde 15	149	0,72	0,45
Madde 21	149	0,43	0,50
Madde 30	149	0,44	0,50
Toplam	149	2,56	1,21

Tablo 12 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 3. yeterlik alanından 2,56 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,32 ile madde 9, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,72 ile madde 15 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin 4. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 4. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 4. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

4. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 4	149	0,43	0,50
Madde 10	149	0,21	0,41
Madde 16	149	0,24	0,43
Madde 22	149	0,21	0,41
Madde 28	149	0,66	0,48
Toplam	149	1,75	1,03

Tablo 13 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 4. yeterlik alanından 1,75 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddelerin 0,21 ile madde 10 ve 22, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,66 ile madde 28 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin 5. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 5. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 5. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

5. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 5	149	0,45	0,50
Madde 11	149	0,15	0,36
Madde 17	149	0,11	0,32
Madde 23	149	0,23	0,43
Madde 29	149	0,33	0,47
Toplam	149	1,28	0,95

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 5. yeterlik alanından 1,28 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,11 ile madde 17, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,44 ile madde 5 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin 6. Yeterlik Alanlarından Alınan Puanlara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 6. yeterlik alanından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçeğin 6. Yeterlik Alanından Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri*

6. Yeterlik Alanına İlişkin Maddeler	N	\bar{x}	ss
Madde 6	149	0,15	0,36
Madde 12	149	0,36	0,48
Madde 18	149	0,44	0,50
Madde 24	149	0,60	0,49
Madde 27	149	0,32	0,47
Toplam	149	1,87	1,06

Tablo 15 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçeğin 6. yeterlik alanından 1,87 puan aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede ilgili yeterlik alanına ilişkin maddelerden en düşük ortalamaya sahip maddenin 0,15 ile madde 6, en yüksek ortalamaya sahip maddenin de 0,60 ile madde 24 olduğu görülmektedir.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenen Değişkenlere Yönelik Anlamlı Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulgular

2.1. Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. *Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
1. Yeterlik Alanı	Erkek	56	2,09	1,07	147	-0,874	0,383
	Kadın	93	2,25	1,07			
2. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,45	1,04	147	-0,721	0,472
	Kadın	93	1,57	0,99			
3. Yeterlik Alanı	Erkek	56	2,55	1,35	147	-0,027	0,978
	Kadın	93	2,56	1,12			
4. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,89	1,02	147	1,298	0,196
	Kadın	93	1,67	1,04			
5. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,34	0,96	147	0,574	0,567
	Kadın	93	1,25	0,94			
6. Yeterlik Alanı	Erkek	56	1,98	1,00	147	1,043	0,299
	Kadın	93	1,80	1,09			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan t-testi sonucunda ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Fakat hem genel hem de yeterlik alanları bağlamında bir değerlendirme yapıldığında öğreticilerin okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu, bazı yeterlik alanlarında kadınların (1, 2 ve 3) bazılarında ise (4, 5 ve 6) erkeklerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

2.2. Mesleki deneyim değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	9,094	3	3,031	2,753	0,045*
	Gruplar İçi	159,644	145	1,101		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,828	3	0,609	0,592	0,621
	Gruplar İçi	149,340	145	1,030		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,967	3	0,322	0,219	0,883
	Gruplar İçi	213,798	145	1,474		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,937	3	0,646	0,601	0,616
	Gruplar İçi	155,875	145	1,075		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,210	3	0,070	0,077	0,972
	Gruplar İçi	131,951	145	0,910		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,552	3	0,517	0,458	0,712
	Gruplar İçi	163,764	145	1,129		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin yalnızca 1. yeterlik alanında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Mesleki Tecrübe (I)	Mesleki Tecrübe (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
1.Yeterlik Alanı	0-1 yıl	2-3 yıl	0,194	0,323	0,550
		4-5 yıl	-0,591	0,345	0,089
		5 yıl üzeri	-0,263	0,287	0,362
	2-3 yıl	0-1 yıl	-0,194	0,323	0,550
		4-5 yıl	-0,784	0,293	0,008*
		5 yıl üzeri	-0,456	0,222	0,042*
	4-5 yıl	0-1 yıl	0,591	0,345	0,089
		2-3 yıl	0,784	0,293	0,008*
		5 yıl üzeri	0,328	0,253	0,196
	5 yıl üzeri	0-1 yıl	0,263	0,287	0,362
		2-3 yıl	0,456	0,222	0,042*
		4-5 yıl	-0,328	0,253	0,196

*p<0,05

Anlamli farklılıkların hangi gruplara arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Post-Hoc LSD testi sonuçlarına göre ölçeğin 1. yeterlik alanında mesleki deneyimleri 2-3 yıl olanlarla 4-5 yıl ve 6 yıl üzeri olanlarla arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu anlamlı farklılıklar mesleki deneyimi 4-5 yıl ve 5 yıl üzeri olanların lehinedir.

2.3. Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,068	2	0,034	0,029	0,971
	Gruplar İçi	168,671	146	1,155		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,189	2	2,594	2,595	0,078
	Gruplar İçi	145,979	146	1,000		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,016	2	0,508	0,347	0,707
	Gruplar İçi	213,749	146	1,464		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,679	2	1,839	1,742	0,179
	Gruplar İçi	154,133	146	1,056		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,691	2	0,845	0,946	0,391
	Gruplar İçi	130,470	146	0,894		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,638	2	2,319	2,107	0,125
	Gruplar İçi	160,677	146	1,101		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası alınan kurum değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasını aldıkları kuruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Sertifika Alınan Kurum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,914	3	1,971	1,755	0,158
	Gruplar İçi	162,825	145	1,123		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,901	3	2,300	2,312	0,079
	Gruplar İçi	144,267	145	0,995		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,850	3	0,617	0,420	0,739

Alanı	Gruplar İçi	212,915	145	1,468		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,536	3	2,179	2,088	0,104
	Gruplar İçi	151,276	145	1,043		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	,997	3	0,332	0,367	0,777
	Gruplar İçi	131,164	145	0,905		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	,458	3	0,153	0,134	0,940
	Gruplar İçi	164,858	145	1,137		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde sertifika alma ve alınan kurum değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

2.5. Ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Eğitim Alma Durumu	N	\bar{x}	Ss	sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	85	2,13	1,055	147	-0,770	0,443
	Hayır	64	2,27	1,087			
2. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,64	0,949	147	1,564	0,120
	Hayır	64	1,38	1,076			
3. Yeterlik Alanı	Evet	85	2,40	1,246	147	-1,849	0,066
	Hayır	64	2,77	1,123			
4. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,69	0,951	147	-0,783	0,435
	Hayır	64	1,83	1,135			
5. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,29	0,884	147	0,182	0,856
	Hayır	64	1,27	1,027			
6. Yeterlik Alanı	Evet	85	1,78	1,117	147	-1,190	0,236
	Hayır	64	1,98	0,968			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna ek olarak bazı yeterlik alanlarında eğitim almayanların okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olması manidar bir durumdur.

2.6. Çalışılan kurum değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	8,259	4	2,065	1,853	0,122
	Gruplar İçi	160,480	144	1,114		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,458	4	1,614	1,607	0,176
	Gruplar İçi	144,710	144	1,005		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	5,480	4	1,370	0,943	0,441
	Gruplar İçi	209,285	144	1,453		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,188	4	1,047	0,981	0,420
	Gruplar İçi	153,624	144	1,067		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,420	4	0,855	0,956	0,434
	Gruplar İçi	128,742	144	0,894		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,205	4	0,551	0,487	0,746
	Gruplar İçi	163,111	144	1,133		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda çalışılan kurum değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

2.7. Hazırlanan soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin hazırladıkları soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Hazırlanan Soruların Ölçme Değerlendirme Açısından Uzmanlar Tarafından İncelenmesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Sorular Uzmanlar Tarafından İnceleniyor Mu?	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	64	2,05	1,119	147	-1,404	0,163
	Hayır	85	2,29	1,021			
2. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,50	0,943	147	-0,245	0,806
	Hayır	85	1,54	1,064			
3. Yeterlik Alanı	Evet	64	2,58	1,270	147	0,185	0,854
	Hayır	85	2,54	1,160			
4. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,63	0,968	147	-1,302	0,195
	Hayır	85	1,85	1,075			
5. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,28	0,863	147	-0,007	0,994
	Hayır	85	1,28	1,007			
6. Yeterlik Alanı	Evet	64	1,94	1,082	147	0,718	0,474
	Hayır	85	1,81	1,041			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde hazırlanan soruların ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmesi değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı yeterlik alanlarında hazırladığı soruları ölçme değerlendirme açısından uzmanlar tarafından incelenmeyenlerin okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.8. Düzenli sınav hazırlama değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında düzenli sınav hazırlama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t-testi sonuçları tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. *Düzenli Sınav Hazırlama Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Düzenli Hazırlıyor Musunuz?	Sınav N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
1. Yeterlik Alanı	Evet	88	2,16	1,004	147	-0,395	0,694
	Hayır	61	2,23	1,160			
2. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,60	1,067	147	1,144	0,254
	Hayır	61	1,41	0,920			
3. Yeterlik Alanı	Evet	88	2,45	1,113	147	-1,250	0,213
	Hayır	61	2,70	1,321			
4. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,67	0,979	147	-1,155	0,250
	Hayır	61	1,87	1,103			
5. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,18	0,891	147	-1,560	0,121
	Hayır	61	1,43	1,008			
6. Yeterlik Alanı	Evet	88	1,89	1,077	147	0,285	0,776
	Hayır	61	1,84	1,036			

*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde düzenli sınav hazırlama değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca bazı yeterlik alanlarında düzenli sınav hazırlamayanların okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.9. Sınav hazırlaması en zor beceri değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin sınav hazırlaması en zor beceri değişkeni göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. *Sınav Hazırlaması En Zor Beceri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,316	3	0,772	0,673	0,570
	Gruplar İçi	166,422	145	1,148		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	10,140	3	3,380	3,475	0,018*
	Gruplar İçi	141,028	145	0,973		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	4,862	3	1,621	1,120	0,343
	Gruplar İçi	209,903	145	1,448		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,404	3	0,468	,434	0,729

Alanı	Gruplar İçi	156,408	145	1,079		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	6,773	3	2,258	2,611	0,054
	Gruplar İçi	125,388	145	0,865		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,370	3	1,123	1,006	0,392
	Gruplar İçi	161,945	145	1,117		
	Toplam					

*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçeğin yalnızca 2. yeterlik alanında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçları tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Anlamlı Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Sınav Hazırlaması En Zor Beceri (I)	Sınav Hazırlaması En Zor Beceri (J)	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p
2. Yeterlik Alanı	Okuma	Dinleme	0,462	0,194	0,018*
		Yazma	-0,054	0,249	0,828
		Konuşma	0,643	0,304	0,036*
	Dinleme	Okuma	-0,462	0,194	0,018*
		Yazma	-0,516	0,231	0,027*
		Konuşma	0,181	0,289	0,533
	Yazma	Okuma	0,054	0,249	0,828
		Dinleme	0,516	0,231	0,027*
		Konuşma	0,697	0,329	0,036*
	Konuşma	Okuma	-0,643	0,304	0,036*
		Dinleme	-0,181	0,289	0,533
		Yazma	-0,697	0,329	0,036*

*p<0,05

Tablo incelendiğinde ölçeğin 2. yeterlik alanında sınav hazırlaması en zor beceriyi okuma olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma olarak ifade edenler arasında, yazma olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma olarak ifade edenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklar okuma diyenlerle dinleme ve konuşma diyenler arasında okuma diyenlerin lehine, yazma diyenlerle dinleme ve konuşma diyenlerin arasında yazma diyenlerin lehinedir.

2.10. Değerlendirmesi en zor beceri değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi en zor beceri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Değerlendirmesi En Zor Beceri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,484	3	0,495	0,429	0,733
	Gruplar İçi	167,254	145	1,153		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,724	3	1,241	1,221	0,304
	Gruplar İçi	147,444	145	1,017		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,936	3	1,312	0,902	0,442
	Gruplar İçi	210,830	145	1,454		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,728	3	0,576	0,535	0,659
	Gruplar İçi	156,085	145	1,076		
	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,688	3	0,563	0,625	0,600
	Gruplar İçi	130,473	145	0,900		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,959	3	0,986	0,881	0,453
	Gruplar İçi	162,357	145	1,120		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde değerlendirilmesi en zor beceri görüşü değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

2.11. Kurumların yaptığı sınavların denklik gösterdiğini düşünme değişkenine yönelik bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kurumların yaptığı sınavların denklik gösterdiğini düşünme değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Kurumların Yaptığı Sınavların Denklik Gösterdiğini Düşünme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yeterlik Alanı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
1. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	3,039	2	1,520	1,339	0,265
	Gruplar İçi	165,699	146	1,135		
	Toplam	168,738	148			
2. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,741	2	1,371	1,348	0,263
	Gruplar İçi	148,427	146	1,017		
	Toplam	151,168	148			
3. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,574	2	0,287	0,195	0,823
	Gruplar İçi	214,192	146	1,467		
	Toplam	214,765	148			
4. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	0,688	2	0,344	0,320	0,727
	Gruplar İçi	157,124	146	1,076		

	Toplam	157,812	148			
5. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	2,327	2	1,164	1,309	0,273
	Gruplar İçi	129,834	146	0,889		
	Toplam	132,161	148			
6. Yeterlik Alanı	Gruplar Arası	1,241	2	0,620	0,552	0,577
	Gruplar İçi	164,075	146	1,124		
	Toplam	165,315	148			

*p<0,05

Tablo incelendiğinde kurumların uyguladığı sınavların denklik gösterme görüşü değişkeni ile ölçeğin yeterlik alanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan diğer çalışmalarla (Ergül, 2019; Korkut, 2019; Natır, 2020; Atasoy, 2022; Çankaya, 2022) ölçme ve değerlendirme paralellik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik okuryazarlıklarının düşüklüğü genel bir sorun olarak ifade edilebilir. Buna ek olarak çalışmada elde edilen bulgular bağlamında ölçeğin altı alt yeterlik alanlarına göre bir değerlendirme yapıldığında katılımcıların 3. yeterlik alanı olan “Ölçme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmada” diğer alanlara göre puanları daha yüksek iken 5. yeterlik alanı olan “Öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemede uygun değerlendirme sisteminde” en düşük puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgilere ek olarak bu çalışmada kullanılan ölçeğin kendine ait madde güçlükleri (*asıl ölçek) incelendiğinde ise 30 maddenin her iki ölçek açısından karşılaştırması oldukça dikkat çeken bir sonuç oluşturmuştur. Çünkü asıl ölçekteki Madde 3 ve 7 hariç bütün maddelerin asıl ölçeğe göre bu çalışmada daha zor yani madde güçlük indekslerinin düşük olduğu görülmektedir. Madde güçlük indekslerinin 0 ila 1 arasında bir değer aldığı ve bu indekste 0’a doğru yaklaştıkça maddenin zorlaştığı, 1’e yaklaştığında ise kolaylaştığı bilgisi göz önünde bulundurulduğunda asıl ölçekte 0,50 güçlüğü altında madde olmadığı görülmektedir. Bu da ilgili ölçeğin uygulandığı grubun ölçme ve değerlendirmede okuryazar olduğunun temel göstergesidir. Bu çalışmada ise maddelerin 7’si hariç geriye kalan tamamının 0,50’nin altında olup 0’a yakın olması ise katılımcıların ölçme ve değerlendirmede okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunun güçlü bir kanıtıdır. İki farklı çalışmanın sonucundan hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin birbirine paralel olmadığını söylemek mümkündür.

Çalışmada ayrıca dikkat çeken bir sonuç da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme” konusundaki okuryazarlıkları diğer alt alana göre daha yüksek iken “değerlendirme bölümü için kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme” konusundaki okuryazarlıkları diğer alt alana göre daha düşüktür. Bu bağlamda özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin doğru puanlanması konusunda yaşanan temel problemlerin kaynağı da ortaya çıkmaktadır. Zira öğrencilerin özellikle doğru değerlendirme yapabilmeleri için değerlendirmede kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçme konusunda yeterli olmaları beklenmektedir. Oysaki Ustabulut (2021) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenler, kendilerini eğitim programı okuryazarı olarak değerlendirmiş ve hedeflere uygun içerik ve değerlendirme yöntemi seçebileceklerini, hedefe uygun soru, içerik, değerlendirme ölçütü, konu alanına ilişkin yatay hedefler yazabileceklerini; ölçme aracı hazırlayabileceklerini, öğretim yöntemini ve hedefin tutarlılığını belirleyebileceklerini ifade etmişlerdir. Boylu (2019) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenler ölçme ve değerlendirmede kendilerini öz yeterli olarak görseler de uygulamada bu görüşlerinin gerçeği yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük çıkması ilgili alanda ölçme ve değerlendirme probleminin olduğuna güçlü bir kanıt olarak sunulabilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin okuryazarlık becerilerine ilişkin aynı beceriyi ölçen iki farklı sorunun farklı güçlük indekslerine sahip olması da üzerinde durulması gereken bir konudur. Örnek olarak 2. ve 19. sorular incelendiğinde iki madde de aynı alt yeterlik alanında olmasına 2. soruya 149 katılımcıdan 83 kişi doğru yanıt verirken yani güçlüğü 0,55 iken (orta derecede güç bir soru) 19. soruya aynı katılımcıdan yalnızca 12 kişi doğru yanıtlamıştır. Yani madde güçlüğü 0,08 (çok zor madde) olarak hesaplanmıştır. Aynı alt yeterlik alanında bulunan iki soru arasında güçlük indeksinin bu denli farklı olması öğretmenlerin okuryazarlıklarında bir tutarlılık olmadığını göstergesidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin algıya bakıldığında ölçme ve değerlendirme bilgisi ile uygulamanın uyuşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisini, soru hazırlama, ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme bağlamında içerik üretme, sınıf içerisinde etkinlik bağlamında ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamada üst bilişsel eksikliği sahip olunduğunu göstermektedir.

Aynı ölçeğin kullanıldığı, ölçme değerlendirme konulu ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde özellikle yeterlik alanlarına yönelik okuryazarlık düzeylerinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu açıdan Karaman (2014: 182) yaptığı bir çalışmada dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik alanlarına ilişkin çıkan en yüksek performansı 1. YA: Öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotlarını seçmede ve en düşük performansla ilişkin yeterlik alanını ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirme olarak tespit etmiştir. Azrak (2017) ise yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “6. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarıyla iletişim kurmada yeterli olma” alanında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde ise en yüksek başarıyı 3. YA: Ölçme-değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olmadı, en düşük başarıyı ise 5. YA: Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini seçmede yeterli olmadı gösterdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bağımsız değişkenler bağlamında bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Fakat hem genel hem de yeterlik alanları bağlamında bir değerlendirme yapıldığında öğreticilerin okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğu, bazı yeterlik alanlarında kadınların (1, 2 ve 3) bazılarında ise (4, 5 ve 6) erkeklerin daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda da (Yeşilyurt ve Yaraş, 2011; Karaman, 2014; Azrak ve Yalçınkaya, 2018) ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile cinsiyet arasında bir ilişki tespit edilemese de kadınların erkeklere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Tüm bu bulgu ve bilgiler bağlamında cinsiyetin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı üzerinde bir belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme uygun metotları seçme, metotları geliştirme, sonuçları yorumlama, puanlama ve yönetme, öğrenci gelişimine katkı sağlayacak sonuçları kullanma ve uygun derecelendirme sistemi seçmede yaklaşık olarak eşit düzeyde bir durum sergiledikleri görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri mesleki deneyime göre incelendiğinde anlamlı farklılığın yalnızca “ölçme ve değerlendirmede uygun metotları seçme” yeterlik alanında olduğu görülmektedir. Bu fark ise tecrübesi 4-5 ve 6 yıl olanlarla tecrübesi 2-3, yıl olanlar arasındadır. Yani ölçme ve değerlendirmede uygun metotları seçme okuryazarlığı deneyimi fazla olan öğreticilerde daha yüksektir. Mesleki deneyim arttıkça özellikle dil becerilerinin nasıl ve hangi yöntemlerle ölçülmesi gerektiğine dair farkındalığın yükseldiği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri eğitim durumu bağlamında incelendiğinde ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yani okuryazarlık puanları eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda alanda çalışanların ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri her eğitim basamağında düşük olması da üzerinde düşünülmesi gereken ayrı bir konudur.

Aynı durumu yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip okutmanlar için de söylemek mümkündür. Herhangi bir kurumdan alınan yabancı dil olarak Türkçe öğretim sertifikasına sahip okutmanlar arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmadığı gibi okuryazarlık puanları da aynı düzeyde düşüktür. Bunun sebebi olarak da her sertifika programında ölçme ve değerlendirme derslerinin yetersiz kalması, az bir sürede verilmesi vb. gösterilebilir.

Ölçme değerlendirmeye yönelik eğitim alma ve çalışılan kurum, düzenli sınav hazırlama, hazırlanan sınavların uzman tarafından incelenmesi değişkenleri bağlamında bir değerlendirme yapıldığında ise yine katılımcıların okuryazarlık düzeylerine ölçeğin yeterlik alanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmektedir. Fakat sınav hazırlamaya ilişkin en zor becerinin ne olduğuna dair görüş ile okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ölçeğin 2. Yeterlik alanında yani; “uygun metot geliştirme” bağlamında okuma becerisini seçenlerle dinleme ve konuşmayı seçenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Aynı zamanda en zor beceriyi “yazma” olarak ifade edenlerle dinleme ve konuşma becerisi olduğunu düşünenler arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani okuma ve yazma becerilerinin sınav hazırlamada en zor beceri olduğunu düşünenler lehine anlamlılığın söz konusu olduğu söylenebilir. Son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin kurumlar arası yapılan sınavların denklik gösterip göstermediğini düşünme durumları arasında da okuryazarlık bağlamında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Tüm bu bilgi ve bulgular bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan herkesin okuryazarlığının düşük olması, düzenli olarak sınav hazırlayanların hazırlamayanlara göre çoğu yeterlik alanında daha düşük puana sahip olması, çalışılan kurum fark etmeksizin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığındaki yetersizlik, bir etkisinin olduğu varsayımı ile incelenen bağımsız değişkenlerde anlamlı bir farklılığa ulaşılmamasının temel nedenidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında çeşitli çalışmalar yapılmasına karşın bu çalışmada da çok net bir şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin okuryazarlık düzeyleri oldukça düşüktür. Özellikle birçok değişken bağlamında (sertifika alınan kurum, çalışılan kurum türü, eğitim durumu, düzenli olarak sınav hazırlama vb.) dahi anlamlı farklılık çıkmaması üzerine düşülmesi gereken ayrı bir husustur. Tüm bu bilgiler kapsamında ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında bu alanda çalışanların ölçme değerlendirme bilgilerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öyle ki Boylu (2019) araştırmasında alanda çalışan öğretmenlerin özellikle anlatma becerilerini değerlendirme yeterlikleri arasında ciddi bir tutarsızlığın olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Rengin Oktay (2015) ve Özyalçın (2021) tarafından yapılan çalışmada incelenen ders kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük bir çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı; yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği tespit edilmiştir. Işıkoğlu (2015) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan sınavlardan örnekler incelemiş ve incelenen sınavların geçerlik-güvenirliklerinin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Keray Dinçel (2016), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2018) ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğrencileri ölçen bir araç olmadığını; öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de bu alan içerisinde kendilerindeki eksiklikleri görebileceklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda da ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde yapacağı değişikliklerle birlikte sınıf başarısının da paralel olarak artabileceğini söylemek mümkündür. Fakat alanda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşüklüğü dikkate alındığında bu durumun sınıf başarısına da olumsuz olarak yansıtacağı söylenebilir. Öyle ki Özyalçın (2019) ve Sertdemir (2021) yaptıkları araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okutmanların üst bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sınav hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında sonuçlar arasında paralellik olduğunu söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu ve bunun

bir sonucu olarak da sınav hazırlama, uygulama, değerlendirme, ders kitaplarında yer verilen soruların bilişsel alanlara göre dağılımında, ölçek hazırlama ve kullanmada vb. birçok eksiklik ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda Ustabulut ve Kara (2019) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişimlerine yönelik yaptıkları yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu da ilgili hedef kitlenin ölçme ve değerlendirme becerilerinin gelişime açık olduğunu göstermektedir. Fakat Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada da görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe ölçme ve değerlendirme alanında yapılan akademik çalışmaların genel eğilimleri arasında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve uygulamalarını tespit etmeye ve artırmaya yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların ölçme ve değerlendirmeye yönelik okuryazarlıkları düşüktür. Buna ek olarak ilgili okuryazarlık üzerinde cinsiyet, eğitim durumu, sertifika alınan kurum, düzenli olarak sınav hazırlama, ilgili alanda ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim alma, hazırlanan soruların uzmanlarca incelenmesi gibi değişkenlerin de bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği, başta sertifika programları olmak üzere bütün eğitimlerde göz ardı edilmese de verilen eğitimlerin okuryazarlık düzeyini artırmaya yönelik bir etkisinin olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu eğitimlerin içeriği acil bir şekilde yeniden gözden geçirilmeli ve amaca hizmet edecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesine sahip aktif çalışanlarla yapılmıştır. Bu alanda çalışanların mezuniyet durumları dikkate alınarak özellikle Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeli ve ulaşılabilecek sonuçlara göre çeşitli eğitimler düzenlenmelidir. Yukarıda da vurgulandığı üzere alanda yapılan ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin okuryazarlık düzeyini artırıcı bir etkisi yoktur. Bu açıdan özellikle ilgili okuryazarlığın hızlı ve etkili bir şekilde hangi yöntemlerle artırılacağına yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Birçok eğitime rağmen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının artmamasının önündeki engeller başta tutum, kaygı, algı gibi duyuşsal özellikler bağlamında araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4.,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Atasoy, B. (2022). *Kimya öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Azrak, Y. & Yalçınkaya, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 9(1), 27-55.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halis Demir Üniversitesi
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Bircan, E. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bütüner, S. Ö., Yigit, N. & Çimer, S. O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *Education Sciences*, 5(3), 792-809.

- Canbulat, M., Bıçak, B. & Uyumaz, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(1), 462-477.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çankaya, P. (2022). *English language teachers' assessment literacy: Identifying assessment needs and beliefs of EFL teachers and teacher candidates* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, R. & Işık, A. D. (2021). Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) ölçme ve değerlendirme süreçleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 6(2), 291 – 315.
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1998) Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Doğan Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2020). Assessment and evaluation in the 2019 Turkish course curriculum and the levels of turkish teachers in using the assessment and evaluation tools. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244 .
- Emiroğlu, S. (2020). Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1-22.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Amasya Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. & Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 233-245.
- Karagöl, E. (2020). Proficiency exams in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER (Turkish and foreign languages research and application centers). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 930-947.

- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro öğretim yolu ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keray, Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koç, A. & Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 877-904.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Natır, Z. (2020). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin sınıf içi uygulamaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2023). Trends of research on measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 537-559.
- Özdemir, S. & Eke, H. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan A1 ve A2 kur sınavlarının madde yazma ilkeleri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 365-380.
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Türkben, T. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ustabulut, M. Y. & Kara, M. (2019). yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (3), 1235-1243.
- Yalvaç, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118.

Extended Abstract

Assessment and evaluation practices hold a crucial place in educational processes, performing numerous essential functions such as determining students' readiness levels, planning processes, shaping and implementing activities, and monitoring student development. The effectiveness of these practices heavily relies on teachers, whose proficiency in assessment and evaluation is indispensable for achieving expected performance outcomes. This is particularly pertinent in the context of teaching Turkish as a foreign language, where the challenges and inconsistencies in

assessment and evaluation underscore the need for a thorough examination of teachers' assessment and evaluation literacy. Despite the existence of studies focused on exams, textbooks, and exam preparation skills of teachers, there is a notable gap in research directly addressing assessment and evaluation literacy skills. This gap is significant given the prevalence of exams with low validity and reliability in the field, mismatches between the certificate levels and language proficiency of students, and the academic language challenges students face in higher education. Consequently, this study aims to scrutinize the assessment and evaluation literacy levels of instructors teaching Turkish as a foreign language. Employing a quantitative research design through a survey model, the study engaged 149 teachers teaching Turkish as a foreign language. Data were collected using the "Assessment and Evaluation Literacy Inventory" adapted to Turkish by Butuner, Yigit, and Odabasi Cimer (2010) and a "Personal Information Form" crafted by the researcher. T-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were utilized for data analysis. The findings revealed generally low levels of assessment and evaluation literacy among instructors teaching Turkish as a foreign language. Specifically, participants scored highest in "Interpreting, scoring, and managing assessment and evaluation results" and lowest in "Choosing the appropriate grading system for student evaluations." Moreover, an examination of item difficulties in the scale used for this study showed that, except for two items, all items were more challenging than those in the original scale, indicating a low literacy level among participants in assessment and evaluation. A significant difference in literacy levels was only observed in terms of professional experience. Given these findings, there is a pressing need to enhance the assessment and evaluation literacy of teachers in the field of teaching Turkish as a foreign language. Despite previous studies in the field, teachers' literacy levels remain markedly low, with no significant differences observed across various variables. Research indicates serious discrepancies in the competencies of teachers, particularly in evaluating their telling skills and in the validity and reliability of exams used in the field. Furthermore, many Turkish teachers lack a fundamental understanding of assessment and evaluation concepts, often relegating these practices to the end of the educational process. There is a noted absence in the preparation of exams aimed at assessing metacognitive skills. In light of these insights, it is evident that the assessment and evaluation knowledge of those working in the field of teaching Turkish as a foreign language is insufficient, leading to significant deficiencies in exam preparation, application, evaluation, question distribution in textbooks according to cognitive areas, and the development and utilization of scales.