

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma

Öz

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel model ile tasarlanmıştır. Nicel boyutta tek gruplu ön test- son test deseni, nitel kısımda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Muş il merkezindeki devlet okullarında çalışan 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örneklemelerden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verileri, "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veriler parametrik testlerle, nitel veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme alanlarında yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine yansıyan olumlu değerlendirmelerin nicel bulgularla desteklenmediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, okuryazarlık becerileri, Türkçe öğretmenleri.


A Study on Turkish Teachers' Literacy Levels in Measurement and Evaluation

Abstract

This study aimed to reveal the measurement and evaluation literacy levels of Turkish teachers. Quantitative and qualitative research models were used together in the study. In the quantitative dimension, a convergent parallel mixed method was used. In the qualitative part, a case study method was used. The study group of the research consists of 27 Turkish teachers working in schools in Muş. The study group was determined by the convenience sampling method from non-random samples. The research data were obtained using the "Measurement and Evaluation Literacy Inventory" and the "Structured Interview Form" prepared by the researchers. Quantitative data were examined with parametric tests, and qualitative data were examined with content analysis. The research results revealed that teachers were inadequate in the areas of determining measurement and evaluation methods and techniques, measuring students' learning levels using measurement and evaluation methods, analyzing and interpreting data, providing feedback on students' development and learning, and reviewing the learning and teaching process according to the results. In addition, when the quantitative and qualitative findings are evaluated together, it is seen that the optimistic evaluations reflected in the views of the participants regarding measurement and assessment literacy are not supported by the quantitative findings.


Keywords: Measurement and evaluation, measurement and evaluation literacy, literacy skills, Turkish teachers.

Yazar(lar) / Author(s)

Doç. Dr. Teymur Erol 
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş-
Türkiye

e-posta: t.erol@alparslan.edu.tr

(Sorumlu Yazar/Corresponding author)

Doç. Dr. Muhammed Tunagür 
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş-
Türkiye.

e-posta: m.tunagur@alparslan.edu.tr

Makale Bilgileri/Article Information

Tür-Type: Araştırma makalesi-Research article

Geliş tarihi-Date of submission: 27. 08. 2024

Kabul tarihi-Date of acceptance: 03. 10. 2024

Yayın tarihi-Date of publication: 31. 10. 2024

Hakemlik-Review

Hakem sayısı-Reviewers: İki Dış Hakem-Two
External

Değerlendirme-Rewiev: Çift Taraflı Kör

Hakemlik-Double-blind

Etik/Ethics

Etik beyan- Ethical statement: Bu çalışmanın
hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

Benzerlik taraması- Plagiarism checks

Yapıldı-İntihal.net-Yes-İntihal.net

Etik bildirim- Complaints

ictimaiyatdergi@gmail.com

Çıkar çatışması-Conflict of interest

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

The Author(s) declare(s) that there is no
conflict of interest

Finansman-Grant Support

Herhangi bir fon, hibe veya başka bir destek
alınmamıştır.

No funds, grants, or other support was
received.

Lisans- License

CC BY-NC 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

Atıf- Citation (APA)

Erol, T.-Tunagür, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine yönelik bir araştırma, *İctimaiyat*, Cilt 8, Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı, ss. 149-165. DOI: <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1539663>.

1. Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin tüm bileşenlerini doğrudan etkileyen bir dinamiğe sahip olarak öğretim programları, ders içerikleri ve sınavlar başta olmak üzere eğitim-öğretim sürecinin tüm aşamalarında etkin bir şekilde yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme, hedeflenen başarıya ve amaçlara ulaşmanın belirlenmesinde önemli bir rol üstlenerek tüm eğitim sistem ve programlarında işe koşulmaktadır. Nitekim Kaya ve Özlek'e (2023) göre eğitim sürecinde ulaşılmak istenen hedeflerin ve istenen davranış değişikliklerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirmenin temel işlevidir. Ölçme ve değerlendirmenin önemli olan işlevi, zamanla bu alana yönelik bir okuryazarlığın oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı son çeyrek asırdır eğitim alanında araştırma konusu olarak birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır (Davies, 2008; Edwards, 2017; Gürsoy, 2017; Fan, Wang ve Wang, 2011; Fulcher, 2012; Karaman, 2014; Lai ve Waltman, 2008; Mertler ve Campbell, 2005; Newfields, 2006; Popham, 2011; Stiggins, 1991; Walters, 2010; Webb, 2002; Volante ve Fazio, 2007). Dahası araştırmacılarca bu okuryazarlık ile ilgili oluşturulan birtakım modeller üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Abell ve Siegel, 2011; Chan ve Luk, 2022, Girgla vd., 2021; Pastore ve Andrade, 2019; Willis vd., 2013; Xu ve Brown, 2016). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ilk defa Stiggins (1991) tarafından kullanılmış, daha sonra Amerikan Öğretmenler Federasyonu, Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi ve Ulusal Eğitim Derneğinde bu okuryazarlığın eğitim alanında kullanılmasına ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Giraldo, 2018). Ayrıca öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmelerinde öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek amacıyla yedi maddeden oluşan ölçütler belirlenmiştir (American Federation of Teachers, 1990). Gürsoy (2017) bu okuryazarlığı öğretmenin öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını da dikkate alarak ölçme araçlarını işe koşması ve gerektiğinde ölçme araçları ile sürece müdahale edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Fulcher'a (2012) göre ise ölçme sürecinin kavramsal ilkelerine yönelik farkındalığa sahip olma, uygulama aşamalarını tasarlama ve süreci bilgi ve beceri odaklı yürütebilmedir. En genel ifade ile ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretim sürecinin kuramsal temelleri esas alınarak uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini keşfetmek, anlamak, uygulamak ve gerektiğinde revize edebilmek olarak tanımlanabilir (Volante ve Fazio, 2007).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, güncel eğitim sistemlerinin bütününde önemli bir bileşen, mesleki bir gereklilik ve hayati bir ihtiyaç (Abell ve Siegel, 2011; Brookhart, 2002; DeLuca, LaPointe-McEwan ve Luhanga, 2016; Engelsen ve Smith, 2014; Khan, 2023; Deneen ve Brown, 2016) olarak yer almaktadır. Popham (2004) bu hayati durumuna dikkat çekmek amacıyla öğreticilerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmama durumlarını "profesyonel intihar" olarak görmektedir.

Öğrenci başarısının objektif değerlendirilmesi, dönütlerin zamanında ve yerinde verilmesi, planlanan doğrultuda sürecin bitirilmesi ve amaca uygun ölçme ve değerlendirmenin yapılması öğretimin niteliği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bahsedilen okuryazarlık becerisi olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğe yönelik hatalarının olması ve öğretim sürecini amaçlanan hedeflerle tamamlamamaları olasıdır (Göçer, 2014; Lai ve Waltman, 2008). Nitekim eğitim sistemlerin çoğunda hem program hem de öğretmen açısından ölçme ve değerlendirme ihmal edilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Göçer, 2014; Khan, 2023).

Öğretimin niteliği, ölçme ve değerlendirme süreci ve öğrenci başarısı birbirini etkileyen döngüsel bir kümeden oluşmaktadır (Khadijeh ve Amir, 2015). Bu sürecin birinci dereceden sorumlusu öğretmenlerdir (Bahar vd., 2010). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmaları ve bu süreçte doğru ölçme araçlarını tercih ederek farklılıklara karşı güncelleme pratiğine sahip olmaları gerekmektedir (Phongsirikul, 2018). Öğretmenler gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olarak ölçme ve değerlendirme sürecini planlama ve uygulama aşamalarından sorumludur. Öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim vererek sınıf içi uygulamaların etkinliğini artırma, öğretim sürecini yöntem ve tekniklerle çeşitlendirme, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda süreci güncelleme ve etkili bir şekilde yürütmeleri gerekmektedir (Alkharusi, Kazem ve Al-Musawai, 2011; Heitink vd., 2016; Stanford ve Reeves, 2005; Xu & Brown, 2016). Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenlerin ölçme sürecini bilişsel bir farkındalıkla yürüterek öğrencileri derslerin kazanımlarına uygun olarak değerlendirmeleri ve ihtiyaç halinde uygun ölçme araçları geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca muhtemel sorunların tespiti ve çözümünde süreci önlemler olarak tamamlamaları gerekmektedir (Stiggins, 1991). Öğretmenler ilk olarak öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle konu, materyal ve ölçme araçlarını işe koşarak süreci planlar. Daha sonra öğrencilerin süreç içerisinde hedeflenen bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıklarına ilişkin ölçme ve değerlendirme yapar. Ölçme ve değerlendirme işlemi doğrultusunda geri dönütlerle öğrencilerin gelişimini izleme, davranış değişikliğini gözleme, başarısızlığın nedenlerini bulma, duyuşsal düzeylerinin tespitini yaparak öğretim süreci tamamlanır (Algan, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Özçelik, 2011).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının anlaşılabilirliğini Stiggins (1995) net ve açık hedefler belirlemek, başarı odaklı ilerlemek, doğru ölçme ve değerlendirme yöntemi seçmek, uygun örneklem tercihi yapmak ve süreçte oluşabilecek önyargı ve çarpıklığı önlemek şeklinde beş ilkeye endekslemiştir. Fulcher (2012) de ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının üç bileşenden oluşan yapısına dikkat çekmektedir. Birincisi öğrenme ortamlarında test geliştirebilme, uyarlama ve değerlendirme bilgisi; ikincisi test uygulamalarında etik kurallara dikkat edilmesi; üçüncüsü ölçme ve değerlendirmenin ortaya çıkışı ile bireysel, toplumsal, tarihsel ve sosyal yansımalarını açıklayabilme yetisidir.

Volante ve Fazio, (2007) lisans döneminde ölçme ve değerlendirmeye dayalı eğitimin, öğretmenlerde ölçme değerlendirme okuryazarlığı oluşturacak donanımdan uzak olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca DeLuca ve Klinger (2010) da öğretmenlerin meslek yaşamlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorun yaşamamaları için lisans döneminde bu okuryazarlık becerisini kazanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Üniversite sürecinde teori ve uygulamaya yönelik yeterli düzeyde verilmeyen eğitimin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini olumsuz olarak etkilediğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (McGee ve Colby, 2014; Schafer ve Lissitz, 1987; Volante ve Fazio, 2007).

Literatür kapsamlı bir şekilde değerlendirildiğinde yapılan araştırmalarda öğretmen veya öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve becerilere düşük düzeyde sahip olduklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Aksu, 2012; Beziat ve Coleman, 2015; Birgin ve Gürbüz, 2008; Büyükkarcı, 2016; Campbell, Murphy ve Holt, 2002; Childs ve Lawson, 2003; Çakan, 2004; Davidheiser, 2013; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gül, 2011; Huai, Braden, White ve Elliott, 2006; Karaman, 2014; Karaman ve Şahin, 2014; Leirhaug, MacPhail ve Annerstedt, 2016; McDonald, 2002; McGee ve Colby, 2014; Mertler ve Campbell 2005; Mohamed, Kamis

ve Ali, 2016; Plake, 1993; Tao, 2014; Volante ve Fazio, 2007; Yamtim ve Wongwanich, 2014). Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeyleri yeterli olsa da bu bilgiyi pratiğe dönüştürmede zorluklar yaşadıklarına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (James ve Pedder, 2006; Krumsvik ve Kari, 2009; Lunenberg ve Korthagen, 2009; Ogan-Bekiroğlu ve Akkoç, 2009; Ogan-Bekiroglu ve Suzuk, 2014).

Bu çalışmaların sonuçlarından hareketle öğretmen veya öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin farklı durum ve değişkenlerle tespit edilmesinin alan yazın için bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Özellikle Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin bu becerilere ilişkin farkındalıklarının belirlenerek etkin ve dinamik bir şekilde süreci yürütmeleri önem taşımaktadır. Nitekim Türkçe dersleri dört temel dil becerisi esas olmak üzere birçok bilişsel ve duyuşsal beceriyi işe koşmayı önceleyen kapsamı ile içerisinde birden fazla değerlendirme sürecini barındırmaktadır. Bu bilgilerden hareketle araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış ve araştırmanın amacına yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır.

Türkçe öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı eğitimi verildikten sonra;

- Ölçme- değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliği,
- Çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme yeterliği,
- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geri bildirim sağlama yeterliği,
- Sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterliği farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen ile tasarlanmıştır. Karma araştırmalarda nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak analiz edilir. Araştırmanın modelini oluşturan yakınsayan paralel desende veriler eş zamanlı bir şekilde toplansa da verilerin analizi ayrı ayrı yapılır. Bu desen türünde nicel ve nitel verilere aynı eşitlikte yaklaşılr. Verilerin analizinin ayrı bir şekilde yapılmasından sonra veriler yorumlanarak birleştirilir. Bu desen türünde amaçlanan veri çeşitliliğini sağlamak, verileri karşılaştırmak, bütünleştirmek, sonuçları doğrulamak ve araştırmanın geçerliğini artırmaktır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel veri boyutunda zayıf deneysel desenlerden tek gruplu ön test- son test deseni kullanılmıştır. Bu desenle tek bir grup üzerinde uygulanan testler aracılığıyla aradaki değişim ölçülür (Creswell, 2019). Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla durum hakkında detaylı veri toplama ve bu verilerin betimlenerek incelenmesi olarak ifade edilebilir (Creswell, 2016). Belirli bir kapsam alanı içerisinde derinlemesine araştırma ve incelemeyi esas alan durum çalışması, verilerin anlamlandırılarak açıklanmasıdır (Merriam, 2015).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Muş il merkezindeki devlet okullarında çalışan 27 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örneklemelerden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir. Sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi bu yöntemin temel özelliğidir (Büyükoztürk vd., 2016). Araştırmanın örneklemini ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı nedeniyle tercih edilmiştir. Söz konusu örneklemin betimsel istatistikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubu

		n	%
Cinsiyet	Kadın	19	70,37
	Erkek	8	29,63
Branş	Türkçe Öğretmeni	27	100
Kıdem	1 Yıl	12	44,44
	2 Yıl	11	40,74
	3 Yıl	3	11,11
	4 Yıl	1	3,70
Görev yaptığı Okul Türü	İlkokul	27	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu, kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu, örneklemin büyük kısmının mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden seçildiği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Mertler ve Campbell (2005)’in geliştirdiği Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri; Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan envanter, ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim sağlama, sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterlik alanlarını kapsamakta ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Envanterdeki 1, 7, 13, 19, 25. maddeler ölçme- değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme; 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29. maddeler çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme; 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30. maddeler verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geri bildirim sağlama; 4, 10, 16, 22, 28. maddeler sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterlik alanlarını ölçmeye yöneliktir. Envanterin güvenilirlik katsayı, uyarlama yapan araştırmacılar tarafından 0,859 olarak bulunmuştur.

Yapılandırılmış görüşme formu ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz farkındalığını ve eğitim sonrasındaki tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri ön test ve son test uygulamasıyla toplanmıştır. Katılımcılara ön test uygulandıktan sonra haftada iki saat olmak üzere toplam 16 saatlik ölçme ve değerlendirme

okuryazarlığı eğitimi verilmiştir. Eğitimin sonunda son testler uygulanmıştır. Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Google Form'a dönüştürülerek veriler elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu ise eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere dağıtılmıştır. Her iki veri toplama aracı için araştırmacılar tarafından katılımcılara bilgi verilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Çalışma grubundan toplanan veriler nicel ve nitel olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Envanter maddelerinden elde edilen veriler normallik varsayımı için Shapiro-Wilk testi ile sınıanmıştır. Ön test ve son test veri seti normallik varsayımını karşıladığından grubun ön test ile son testi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için .05 değeri ölçüt kabul edilmiştir. Çalışmanın nitel kısmına ait veriler içerik analiziyle incelenmiştir.

3. Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri'nden elde edilen ön test ve son test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır

Tablo 2: Ön test ve son test puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Ön Test	27	15.04	16	.150
Son Test	27	15.67	16	.151

Tablo 2'de, çalışmaya katılan öğretmenlerin ön test ve son testlerindeki verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Türkçe öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme eğitimi verildikten sonra ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğinin farklılık gösterip göstermediğini sorgulayan birinci alt probleme yönelik analizler bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır. Testten elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmektedir:

Tablo 3: Katılımcıların ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	27	3.48	.893	26	-.947	.352
Son test	27	3.70	.724			

Araştırmaya katılanların ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğinin sınıandığı analizde, ilk ölçüm ile son ölçüm arasında anlamlı bir değişiklik meydana gelmediği Tablo 3'te görülmektedir.

Çalışmada cevabı aranan ikinci alt problem, eğitim sonrasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçme yeterliğinin gelişip gelişmediğidir. Bu kapsamda yapılan analizler Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4: Katılımcıların ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçme yeterliğine yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	27	4.81	1.388	26	1.099	.282
Son test	27	4.41	1.279			

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı aracılığıyla öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçme yeterliğine ilişkin puanlarının karşılaştırıldığı Tablo 4'te ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma gerçekleşmemiştir.

Öğretmenlerin verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim sağlama yeterliğinin verilen eğitim sonrasında hangi düzeyde değiştiği sorusu çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Tablo 5 buna ilişkin bulguları içermektedir:

Tablo 5: Katılımcıların verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim sağlama yeterliğine yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	27	5.26	1.559	26	-.646	.524
Son test	27	5.52	1.578			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, eğitime katılan öğretmenlerin verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim sağlama yeterliğini ölçen ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterliği verilen eğitim sonrasında katılımcılarda farklılık göstermekte midir? şeklindeki soru araştırmanın dördüncü alt problemidir. Buna yönelik analizler Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6: Katılımcıların sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterliğine yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi sonuçları

Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	27	1.48	1.087	26	-1.859	.074
Son test	27	2.04	1.055			

Öğretmenlerin ölçüm sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterliği ile ilgili analizlerin yer aldığı Tablo 6'da ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyi hakkındaki düşünceleri i görüşme formuyla alınmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun ön-son test uygulanması sonucunda elde edilen veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır. Buna göre elde edilen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyi hakkındaki görüşleri

Testler	Ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliği		f	%
Ön test (N:25)	Yeterliğimin geliştirilmesi gerekmektedir		15	60
	Kendimi yeterli görüyorum		10	40
Son test (N:27)	Eğitimler yeterliğimi geliştirmiştir		24	88,89
	Eğitimler yeterliğimi etkilememiştir		3	11,11

Tablo 7'de katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen verilerin istatistiki değerleri görülmektedir. Buna göre ölçme değerlendirme eğitimleri öncesi katılımcıların yarısından fazlasının kendi yeterliğinin geliştirilmesi gerektiği (%60), geri kalanlarının ise kendilerinin bu konuda yeterli (%40) gördükleri anlaşılmaktadır. Ölçme değerlendirme eğitimleri ve uygulamaları sonrası katılımcıların neredeyse tamamının eğitimler sayesinde yeterliklerinin arttığını (%88,89) belirttikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çok az bir bölümünün eğitimlerin kendi yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığını düşündükleri

anlaşılmaktadır. Bu bulgulara ulaşmada kullanılan tema-kategori-kod durumu ve katılımcı alıntılarının analizi aşağıda belirtilmiştir.

4.1. Tema: Ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliği

Yapılandırılmış görüşme formu sorusu ve katılımcıların alıntıları genel olarak incelendiğinde oluşturulan bu temanın altında dört kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler kodları ve katılımcı alıntılarıyla beraber aşağıda verilmiştir (Tüm katılımcıların alıntılarında yeterli örneklem oluşturması şartıyla rastgele alıntılara yer verilmiştir). Katılımcılar numerik sayılarla kodlanmıştır).

Kategori 1. Yeterliğimin geliştirilmesi gerekmektedir. Ölçme değerlendirme eğitimleri ve uygulamaları öncesi katılımcıların “ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliğine” verdikleri cevaplar incelendiğinde;

Ölçme değerlendirme okuryazarlığına yönelik yeterlilik düzeyimin orta seviyede olduğunu düşünüyorum. Geliştirilmesi gereken yönlerimin olduğunu bilincindeyim (K6).

Ölçme değerlendirme eğitimimi en son üniversite yıllarımda tamamladım. Arada seminerler aracılığıyla bilgilerim tazelenirse de ölçme değerlendirme okuryazarlığı konusunda kendimi çok yeterli görmüyorum. ... Özellikle uygulamalı eğitimlerin bana çok faydalı olacağını düşünüyorum (K8).

Ölçme değerlendirme yeterlilik düzeyimde kendimi daha da geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Kullanılacak yöntemleri ve uygulama koşullarını ve değerlendirme yöntemlerinin konusunda daha çok bilgi toplamam gerektiğini düşünüyorum. ... (K15).

... Araştırmalarım ve her yazılı sınav esnasında yeni bir şey öğrenmemin verdiği şaşkınlıkla aslında ne kadar eksik olduğumu fark ettiğim bir konudur. Yeterli olduğumu düşünmüyorum ama sürekli yeni bir şey öğrendiğimin de farkındayım. Doğru eksiksiz bir ölçme değerlendirme nasıl olur bilemiyorum ama bu konudaki eksikliği telafi etmek istiyorum (K17).

Ölçme değerlendirme temel kavramlara hâkimim. Teorik olarak kendimi yeterli görmekteyim. Fakat pratikte bazen zorluk çekiyorum. Sınav hazırlarken zorlanıyorum. Soruya verilen değerlerde de ikilemede kaldığımı olabiliyor (K18).

Katılımcı alıntılarında ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin belli bir “düzeyde (orta)” olduğu, “teorik” bilgilere veya “kavramlara” hâkim oldukları ama kendilerini “eksik” hissettikleri anlaşılmaktadır. Özellikle ölçme değerlendirmenin “uygulama” konusunda, yeni bir sınav “yapma” veya “hazırlama” esnasında, sınavın değerlendirilmesinde kullanılacak “değerler” konusunda kendi yeteneklerinin “geliştirilmesi” gerektiğini belirtmektedirler. Sonuç olarak katılımcılar ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliği konusunda bazı bilgi ve kavramlara sahip olsalar da özellikle uygulamaya geçirmede kendi yeterliklerinin eksik kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri söylenebilir. Bu bulgular dışında ölçme değerlendirme eğitimi ve uygulaması öncesi kendini yeterli gören katılımcıların olduğu da belirlenmiştir.

Kategori 2. Kendimi yeterli görüyorum. Bu kategoride ölçme değerlendirme eğitimi ve uygulaması öncesi katılımcıların kendi yeterliklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Buna göre;

... Ölçme değerlendirme alanındaki yaklaşımlara konu olan araç ve gereçlere ulaşım kolaylığı sağlanması halinde kullanılacak araç gereçleri verimli bir şekilde değerlendirebilirim (K5).

Ölçme değerlendirme verilen kazanımların düzeyini belirlemek için yapılan bir uygulamadır. Kazanımların öğrencilerde ne derece bulunduğunu belirlemek amacıyla işlediğim konular esnasında onların dışına çıkmadan sorduğum sorular ölçmeye dâhildir. Ölçme sonucunu

belirlemek öğrencilere de bildirmek amacıyla yapılan ölçme uygulamasının kontrol edilmesine de değerlendirme denildiğini biliyorum. Ölçme değerlendirme okuryazarlığının ise geçerlilik, güvenilirlik hususunda yapılması gerektiğini biliyor ve uygulamaya çalışıyorum (K10).

Ölçme değerlendirme dersinden aldığım kadarıyla bilgilerim var. Ölçme ve değerlendirmeye ilgili modern yöntemleri uygulamaya çalışıyorum. Sınıf düzeyine uygun, sonuç değil süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapmaya gayret gösteriyorum (K21).

Üniversite de aldığım eğitimler sayesinde gerekli temel hazır bulunuşluğa sahip olduğumu düşünüyorum. Verilen bilgilerin ne kadar işe yaradığına yönelik geri dönüşlere yeterli seviyede ulaşmak için gerekli yeterliğe sahip olduğumu düşünüyorum (K24).

Katılımcılar, amaca uygun sorular hazırlamaya “ölçme”, ölçmenin kontrol edilmesine “değerlendirme” ve güvenilirlik geçerlilikte dâhil olmak üzere tüm yönleriyle ele alınmasına ölçme-değerlendirme “okuryazarlığı” denildiğini, dönüt sağlama, süreci ölçen modern yöntem ve teknikleri kullanma gibi yeterliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcıların az bir bölümünün modern ve süreci ölçen ölçme değerlendirme tekniklerine hâkim oldukları söylenebilir. Bu bulgular ölçme değerlendirme eğitimi ve uygulamaları öncesinde katılımcılardan elde edilmiştir. Söz konusu eğitim ve uygulama sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde aşağıda belirtilen kategori oluşmaktadır.

Kategori 3. Eğitimler yeterliğimi geliştirmiştir. Bu kategoride ölçme değerlendirme eğitimi ve uygulamalarının katılımcının ölçme değerlendirme okuryazarlığı yeterliği üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Buna göre;

Eğitimler sayesinde bütüncül süreç değerlendirmenin sonuç değerlendirmeden çok daha iyi olduğunu, öğrencilerin bütün alanlarını ya da bütün süreçlerde neyi, nasıl ve ne düzeyde öğrendiğini gözlemlemede daha iyi olduğunu hatırladım (K2).

... ölçme değerlendirme yaparken, gözlem, görüşme, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, bazı profil tabloları kullanabiliriz. Ölçmek istediğimiz beceriye yönelik doğru ölçme aracını kullanmış olmamız oldukça önemlidir (K8).

Ölçme değerlendirme okuryazarlığına yönelik öğrencilerin gelişim düzeylerinin önemli olduğunu her sınıf seviyesine göre farklı değerlendirmeler yapıldığı, bireysel farklılıkların önemli olduğunu biliyorum... özel yetenekli veya kaynaştırma öğrencilerinin değerlendirilmesinde rehberlik servisi iş birliği gerekmektedir (K10).

Şu an daha fazla bilgi sahibiyim. ... hangi durumları hangi yöntemlerle ölçmem gerektiği... davranış bozuklukları, bilişsel duyuşsal özelliklerde gözlem yaparken hangi ölçme metotlarını kullanmam gerektiği... ölçme konularında nelere dikkat etmem gerektiği konusunda kendimi daha yeterli hissediyorum (K13).

... öğrencinin gelişim ve öğrenmelerini izlemek için farklı teknikler öğrendim. Önceki bilgi düzeyine göre daha iyi bir düzeyde ölçme değerlendirme yapabileceğimi düşünüyorum (K15).

...öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (bütüncül) açıdan değerlendirilmesi gerektiği... öğretimin amacına ulaşıp ulaşmadığı dönütünün bize vermektedir... (K16).

... bir çocuğun bir konu hakkındaki bilgisini ve eksikliklerini görmek istiyorsam konuya uygun bir teknik seçip eksikliklerini öğrendiklerini görebilirim. Ölçtükten sonra sonucu değerlendirip, yorumlayıp bilinenleri, eksiklikleri görüp bunu yorumlayabiliyorsam, bunun

için farklı uygulama teknik, yöntem seçiyorsam ölçme değerlendirme okuryazarlığını kullanmış olurum (K19).

Bu seminerin bana çok şey kattığını düşünüyorum. Örnek olaylarla ölçmede yapılan tekniklerin ne kadar uygun olup olmadığına incelememiz ölçme okuryazarlığımı sorgulamam neden oldu. ... (K26).

Alıntılar incelendiğinde yapılan eğitim ve uygulamalarda kullanılan “örnek olaylar” sayesinde öğrencilerin bütün alanlarını ya da bütün süreçlerde “neyi, nasıl ve ne düzeyde” öğrendiğini, “gözlem, görüşme, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, beceri ölçekleri” gibi “farklı” uygulama “teknik, yöntem” seçerek “süreç” odaklı ölçme değerlendirmenin yapılmasını öğrendikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci “gelişim düzeyleri”, “sınıf seviyeleri”, “özel yetenekli”, “kaynaştırma” gibi “bireysel farklılıklar” baz alınarak hatta “rehberlik servisi” ile “iş birliği” içinde öğrencinin “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (bütüncül)” açıdan değerlendirilmesi gerektiğinin kavrandığı görülmektedir. Genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu ölçme değerlendirme okuryazarlığı eğitim ve uygulamaları sonucunda; bireysel farklılıkları temele alan, süreç odaklı farklı yöntem tekniklerin kullanılarak öğrenciyi bütüncül (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) yönüyle ölçme ve değerlendirilme tabii tutulması gerektiği kazanımı edindikleri söylenebilir.

Kategori 4. Eğitimler yeterliğimi etkilememiştir. Tüm bu bulguların haricinde ölçme değerlendirme eğitim ve uygulamalarının kendi yeterliklerine etkilemediğini ifade eden üç katılımcı bulunmaktadır. Buna göre;

Ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir dergi veya sanal üyeliğim veya herhangi bir platforma üye olmadığım için bu alanda yeterlik düzeyimin düşük olduğunu düşünüyorum (K25).

Ölçme değerlendirme sürecindeki araçların birçoğuna hakimim ama hangi durumda hangisinin ne işe yaradığını ne amaçla kullanıldığını biliyorum. ... ama uygulama konusunda kendimi yeterli görmüyorum (K1).

Standart başarı testlerinde için yeterli seviyemin olduğunu düşünüyorum fakat gelişen dünya ve farklılaşan bireyler içine kattığımızda yeterlilik düzeyimin düştüğünü görmekteyiz. ... (K12).

Alıntılara göre katılımcılar ölçme değerlendirme çalışmalarına “üyeliğinin olmaması”, ölçme değerlendirme uygulamalarını yapmada kendini “yeterli görmemesi” ve “bireylerdeki farklılaşmadan” dolayı kendi yeterlik düzeylerinin azaldığını belirtmektedirler. Bu bulgular toplam bulgulara nazaran katılımcıların eğitim ve uygulama faaliyetlerine katılmadıkları veya dinlemediklerini göstermektedir. Çünkü verilen cevaplar bütünlüğü kapsamamakta ve konu dışı olduğu anlaşılmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı modern eğitim sistemlerinde öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli yeterliklerden biridir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi ölçme ve değerlendirme kalitesi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliği bakımından nitelikli olması esastır. Bu ilkeden hareketle yapılan bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri kullanılarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri dört farklı yeterlik alanına göre ölçülmüştür.

İlk alan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğidir. Araştırmaya katılanların bu alanla ilgili elde edebilecekleri en yüksek ortalama puan 5'tir. Ön test uygulamasında katılımcıların ortalaması 3,48; son test uygulamasındaki ortalaması 3,70 puandır. Bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Buna göre verilen eğitim katılımcıların ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliği üzerinde yeterli düzeyde etkili olamamıştır.

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçme, ikinci yeterlik alanıdır. Öğretmenlerin bu yeterlikten alabilecekleri en yüksek puan 10'dur. Bu alandaki ön test ortalama puanı 4,81; son test ortalama puanı 4,41'dir. Ön test ortalamasının son test ortalamasından yüksek olması katılımcıların eğitim sürecini verimli geçirmediği biçiminde yorumlanabilir. Her iki ölçüm arasındaki farkın anlamlı olmaması da bu yorumu desteklemektedir.

Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim sağlama yeterliği araştırma kapsamında ölçülen üçüncü alandır. En yüksek ortalamanın 10 olabileceği bu alanda katılımcıların ön test ortalama puanı 5,26; son test ortalama puanı 5,52'dir. İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmayan bu sonuç, sekiz hafta boyunca verilen eğitimin katılımcıların verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geri bildirim sağlama okuryazarlığını istenen düzeyde iyileştirmediğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında sınanan dördüncü alan, sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme yeterliğidir. Eğitim öncesinde katılımcıların bu alandaki ortalama puanı 5 üzerinden 1,48'dir. Eğitim sonrasındaki ortalama puan 2,04'tür. Bu sonuç yeterlik düzeyinin olumlu yönde farklılaşmasını sağlayacak düzeyde değildir. Nihai olarak araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilere göre testlerde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında benzer sonuca ulaşan ve öğretmenlere verilen eğitimin sonuçlarda anlamlı bir fark yaratmadığı bir araştırma bulunmaktadır. Sargut (2022) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre ölçme değerlendirme yeterliliklerinde ve okuryazarlık becerilerinde herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmek için hazırlanan eğitim ve program gibi içeriklerin öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle web tabanlı tasarlanan modelin öğretmenlerin becerilerini geliştirdiği bulgusuna erişilmiştir (Huai ve diğerleri, 2006; Fan ve diğerleri, 2011). Ayrıca Mertler (2009) araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirme amacıyla verdiği eğitimlerde öğretmenlerin bildiklerini sınıf içi uygulamalara daha kolay iletebildiklerini belirtmiştir. Yine benzer şekilde Cohen ve Hill (1998) öğretmenlere yönelik yürüttükleri ölçme ve değerlendirme atölye çalışmaları ile öğretmenlerin süreç içerisindeki uygulamaları geliştirdiğini, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini işe koştuklarını ve bu alandaki okuryazarlık becerilerini geliştirebildiklerini ifade etmiştir. Literatürde yapılan çalışmalara göre verilen eğitimlerle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin geliştiği görülse de bu araştırma ile uygulanan eğitimin öğretmenlerde okuryazarlık becerilerini anlamlı

derecede değiştirmedeği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun alan yazındaki çalışmaların bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin gelişmediğine yönelik araştırma verilerinden hareketle neden-sonuç ilişkisine dayalı çıkarımlarda bulunan araştırmacılar bulunmaktadır. Adamson (2020) çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yöntem belirleme, ölçme araçlarını güncelleme, süreci planlama, izleme ve yorumlama gibi becerilerden uzak olduğu bulgusuna erişmiştir. Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2009) ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerinin gelişmeme nedenini lisans düzeyinde bu alana ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanmamalarına bağlamaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik kavram ve istatistiki bilgilere yeterince sahip olmamaları ve bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacağını bilmemeleri sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarından kaçınmalarına neden olmuştur (Lai ve Waltman, 2008).

Araştırmanın nitel kısmında, katılımcıların ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin yeterli düzeylerini içeren görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler “ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı yeterli” ana başlığı altında toplanmıştır. Bu ana kategori altında dört alt başlık belirlenmiştir. Katılımcıların % 60’ı eğitim öncesinde yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Verilen eğitim sonrasında katılımcıların yaklaşık %89’u bu uygulamanın ölçme ve değerlendirme yeterliklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Levy-Vered ve Nasser-Abu Alhija (2015) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterliklerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olduğu ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının bu okuryazarlığı etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançlarının bu alandaki gelişimleri için oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Olumlu algı ve inanca sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmalarının daha kolay olacağı düşünülmektedir (Cizek, 1995; Philippou ve Christou, 1997; Popham, 2000). Nitekim öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik algı ve düşünceleri bu alanda verilecek okuryazarlık eğitimini doğrudan etkilemektedir (Brown, 2008).

İlk alt kategoride yer alan ve yeterliğinin geliştirilmesi gerektiğine dair görüş bildirenler, bilgi ve kavram bakımından genel olarak ölçme ve değerlendirme konusundan haberdar olduklarını, ancak uygulama süreçlerinde sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendisini yeterli gördüğünü düşünen ikinci alt kategorideki katılımcılar her ne kadar yeterlik düzeylerine ilişkin olumlu görüşe sahip olsalar da elde edilen bulgular bunu doğrulamamaktadır.

Bu gruptaki katılımcıların çok az bir kısmının güncel tekniklere beklenen düzeyde hâkim oldukları tespit edilmiştir. Verilen eğitimin yeterliğini geliştirdiğini dile getiren üçüncü alt kategorideki katılımcıların çoğu, bireysel farklılıkları esas alan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda kazanım elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Dördüncü alt kategorideki katılımcılar verilen eğitimin mevcut yeterlikleri üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine yansıyan olumlu değerlendirmelerin nicel bulgularla desteklenmediği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı verilen eğitimin yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtse de bu çıkarım son testten elde edilen bulgulara yansımamıştır. Nicel verilerin nitel verilerle kısmen tutarsız olması, katılımcıların öz değerlendirme perspektifinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do. In *The professional knowledge base of science teaching* (pp. 205-221). New York: Springer, Dordrecht. [http DOI: 10.1007/978-90-481-3927-9_12](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3927-9_12)
- Adamson, C. (2020). New teacher assessment literacy: determining and narrowing the gaps. *Emerging Perspectives: Interdisciplinary Graduate Research in Education and Psychology*, 4(2), 89-105. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ep/article/view/43175>
- Aksu, H. H. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 497-510.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Alkharusi, H. (2011). A logistic regression model predicting assessment literacy among in-service teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(2), 280-291. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63280>
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Beziat, T. L. R. & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 163-179.
- Brookhart, S. M. (2002). What will teachers know about assessment, and how will that improve instruction. In R. W. Lizzitz & W. D. Schafer (Eds.), *Assessment in educational reform: Both means and ends* (pp. 2-17). Boston, MA: Allyn and Bacon
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Bütüner, S.Ö., Yiğit, N. ve Çimer, S.O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*,5(3), 792-809.
- Büyükkarcı, K. (2016). Identifying the areas for English language teacher development: A study of assessment literacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 333-346. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.017>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C., Murphy, J. A. & Holt, J. K. (2002). Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. *Mid-Western Educational Research Association*.ABD.
- Chan, C. K. Y. ve Luk, L. Y. Y. (2022) A four-dimensional framework for teacher assessment literacy in holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 755-769. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1962806>
- Childs, R.A., & Lawson, A. (2003). What do teacher candidates know about large-scale assessments? What should they know? *Alberta Journal of Educational Research* XLIX, 4, 354-67. <https://doi.org/10.11575/ajer.v49i4.55029>
- Cizek, G.J. (1995). The big picture in assessment and who ought to have it. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 246-249.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (2. baskı). Edam
- Creswell, J., W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U. & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Davidheiser, A. S. (2013). Identifying Areas for High School Teacher Development: A Study of Assessment Literacy in the Central Bucks School District. Doctoral Thesis, Drexel University, School of Education, Philadelphia.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3) 327-347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. ve Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. DOI: [10.1007/s11092-015-9233-6](https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6)
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- Deneen, C. C. ve Brown, G. T. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- Edwards, F. (2017). A rubric to track the development of secondary preservice and novice teachers' summative assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1245651>
- Engelsen, K. S., & Smith, K. (2014). Assessment literacy. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski, & P. Colbert (Eds.), *The enabling power of assessment: Designing assessment for quality learning* (pp. 140-162). New York: Springer.
- Fan, Y. C., Wang, T. H., & Wang, K. H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57(2), 1727-1740. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.006>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179-195. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>
- Girgla, A., Good, L., Krstic, S., McGinley, B., Richardson, S., Sniedze, S., ve Star, J. (2021). *Developing a Teachers' Assessment Literacy and Design Competence Framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/61
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 281-316.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.002>
- Huai, N., Braden, J. P., White, J. L. ve Elliott, S. N. (2006). Effect of an internet-based professional development program on teachers' assessment literacy for all students. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 244-260. <https://doi.org/10.1177/088840640602900405>
- Khan, R. (2023). Exploring Assessment Literacy of Tertiary-Level Teachers in Bangladesh. In *Local Research and Global Perspectives in English Language Teaching: Teaching in Changing Times* (pp. 345-361). Singapore: Springer Nature Singapore. DOI: [10.29140/tl.v5n1.1047](https://doi.org/10.29140/tl.v5n1.1047)
- Khadijeh, B. ve Amir, R. (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139-146. <https://doi.org/10.5296/ijelev.v3i1.6887>
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*. Yayımlanmış doktora tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Karaman, P. & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.

- Kaya, M., Özlek, E. (2023). Türkçe eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları III: Kısa yanıt ve çoktan seçmeli testler” içinde Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi, Ed. Tuncay Türkben, Erkan Aydın, Pegem Akademi, Ankara, 91- 117.
- Kilmen, S., & Çıkrıkçı-Demirtaş, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- Krumsvik, R., & Kari, S. (2009). Videopapers – an attempt to narrow the notorious gap between theory and practice in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 269–278. DOI: [10.1080/14759390903255544](https://doi.org/10.1080/14759390903255544)
- Lai, E. R. & Waltman, K. (2008). Test preparation: Examining teacher perceptions and practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 28-42. DOI: [10.1111/j.1745-3992.2008.00120.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2008.00120.x)
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. ve Annerstedt, C. (2016). ‘The grade alone provides no learning’: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. DOI: [10.1080/18377122.2016.1145429](https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429)
- Levy-Vered, A., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Modelling beginning teachers’ assessment literacy: The contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 378-406. DOI: [10.1080/13803611.2015.1117980](https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1117980)
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>
- McDonald, M. (2002). The perceived role of diploma examinations in Alberta, Canada. *Journal of Educational Research*, 96 (1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/00220670209598788>
- McGee, J. ve Colby, S. (2014). Impact of an assessment course on teacher candidates’ assessment literacy. *Action in Teacher Education*, 36(5-6), 522-532. DOI: [10.1080/01626620.2014.977753](https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977753)
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). Measuring teachers’ knowledge&application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. *American Educational Research Association*. Kanada.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers’ assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. <https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Mohamed, S., Kamis, A. ve Ali, N. (2016). Gauging the assessment literacy of Malaysia’s home economics teachers: An empirical study. *Geografia Malaysian Journal of Society and Space*, 12(3), 130-138.
- Newfields, T. (2006). Teacher development and assessment literacy. In *Authentic communication: Proceedings of the 5th Annual jalt Pan-sig Conference* (pp. 48-73). Retrieved from <https://hosted.jalt.org/pansig/2006/PDF/Newfields.pdf>
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers’ assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371. DOI: [10.1080/09585176.2014.899916](https://doi.org/10.1080/09585176.2014.899916)
- Özçelik, D. A. (2011). Ölçme ve değerlendirme (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Pastore, S. ve Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Philippou, G., & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek primary teachers’ conceptions about mathematical assessment. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 140-159. <https://doi.org/10.1080/1380361970030203>
- Plake, B.S., (1993). Teacher assessment literacy: teacher’s competencies in the educational assessment students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), pp:21-27.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator’s confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82-83.
- Popham, W.J. (2000). The mismeasurement of educational quality. *School Administrator*, 57(11), 12-15.
- Sargut, O. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.

- Schafer, W. D. ve Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63. <https://doi.org/10.1177/002248719104200106>
- Stanford, P. and Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 18-22. DOI: [10.1177/004005990503700402](https://doi.org/10.1177/004005990503700402)
- Siegel, M. A. ve Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371-391. DOI: [10.1007/s10972-011-9231-6](https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6)
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539. <https://www.jstor.org/stable/i20404445>
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Tao, N. (2014). *Development and Validation of Classroom Assessment Literacy Scales: English as a Foreign Language (EFL) Instructors in a Cambodian Higher Education Setting*. Doctoral dissertation, Victoria University, College of Education, Melbourne, Australia.
- Vardar, E. (2010). *Sixth, seventh and eight grade teachers' conception of assessment*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Volante, L., and Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30 (3) 749-770. DOI: [10.2307/20466661](https://doi.org/10.2307/20466661)
- Walters, F. S. (2010). Cultivating assessment literacy: Standards evaluation through language- test specification reverse engineering. *Language Assessment Quarterly*, 7(4), 317-342. <https://doi.org/10.1080/15434303.2010.516042>
- Webb, N. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- Willis, J., Adie, L., ve Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies an era of curriculum and assessment reform. *Aust. Educ. Res.* 40, 241–256. DOI: [10.1007/s13384-013-0089-9](https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9)
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yamtim, V. & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>
- Y.C., Wang, T.H. ve Wang, K.H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education* 57, 1727–1740. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.006>

Extended Abstract

Introduction

Measurement and evaluation, having a dynamic that directly affects all components of the education and training process, is actively involved in all stages of the education and training process, especially in curricula, course contents and exams. Measurement and evaluation plays an important role in determining the achievement of the targeted success and achievement of the objectives and is employed in all education systems and programmes. Volante and Fazio (2007) claim that undergraduate education based on measurement and evaluation is far from being equipped to create measurement and evaluation literacy in teachers. In addition, DeLuca and Klinger (2010) state that teachers should acquire this literacy skill during their undergraduate education in order to avoid problems related to measurement and evaluation in their professional lives. The important structure of measurement and evaluation has formed the basis for the formation of a literacy in this field over time. Based on the results of these studies, it is thought that determining the measurement and evaluation literacy levels of teachers or prospective teachers with different situations and variables is a necessity for the literature. In particular, it is important to determine the awareness of teachers conducting Turkish lessons about these skills and to carry out the process in an effective and dynamic way. As a matter of fact, Turkish lessons contain more than one evaluation process with its scope that prioritises the use of many cognitive and affective skills, mainly the four basic language skills.

Methods

This research was designed with convergent parallel design, one of the mixed research methods. In mixed research, quantitative and qualitative data are collected and analysed together. In the convergent parallel design, which constitutes the model of the research, although the data are collected simultaneously, the data are analysed separately. In this design type, quantitative and qualitative data are approached equally. After the data are analysed separately, the data are interpreted and combined. The aim of this design type is to provide data diversity, compare and integrate the data, verify the results and increase the validity of the research (Creswell, 2017). In the quantitative data dimension of the study, one-group pretest-posttest design, one of the weak experimental designs, was used. With this design, the change between the tests applied on a single group is measured (Creswell, 2019). The qualitative dimension of the research was designed with a case study. Case study can be expressed as collecting detailed data about one or more situations and analysing these data by describing them (Creswell, 2016). The study group of the research consists of 27 Turkish teachers working in public schools in Muş province centre. The study group was determined by convenient sampling method from non-random sampling. This sampling method is expressed as collecting data from a sample that the researcher can easily reach. Due to limitations, the main feature of this method is to select the sample from accessible, easily applicable units (Büyükoztürk et al., 2016). The research data were obtained by using the 'Assessment Literacy Inventory' and the 'Structured Interview Form' prepared by the researchers. The data collected from the study group were analysed in two categories as quantitative and qualitative. The data obtained from the inventory items were tested with Shapiro-Wilk test for normality assumption. Since the pre-test and post-test data set met the normality assumption, dependent groups t-test was used to determine whether the difference between the pre-test and post-test of the group was significant.

Conclusion

Measurement and assessment literacy is one of the most important competences that teachers should have in modern education systems. Because the quality of education and training activities is closely related to the quality of measurement and evaluation. For this reason, it is essential that teachers are qualified in terms of measurement and evaluation competence. Based on this principle, this study aimed to reveal the measurement and evaluation competence levels of Turkish teachers. The following results were reached in the study.

In the quantitative dimension of the study, measurement and evaluation literacy levels of teachers were measured according to four different competence areas by using the Measurement and Evaluation Literacy Inventory.

In the qualitative part of the study, the views of the participants including their competence levels related to measurement and assessment literacy were included. These views were grouped under the main heading of 'measurement and assessment literacy competence'. Four subheadings were determined under this main category. Sixty per cent of the participants stated that their competences should be improved before the training. After the training, approximately 89% of the participants stated that this practice improved their measurement and evaluation competences.

When the quantitative and qualitative findings are evaluated together, it is seen that the optimistic evaluations reflected in the views of the participants regarding measurement and evaluation literacy are not supported by the quantitative findings. Although most of the participants stated that the training was effective on their competence levels, this inference was not reflected in the findings obtained from the post-test. The partial inconsistency of quantitative data with qualitative data is considered to be due to the self-evaluation perspective of the participants.

EK:1

Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2024-138015

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 15.04.2024	Toplantı Sayısı: 6	Karar Sayısı: 81
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-2: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22.03.2024 tarihli ve 136436 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR'ün sorumlu araştırmacısı olduğu "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Eğitim Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

1 / 1

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