



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE DİL ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME SINAVLARINA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI İLE
SINAVLARIN CEFR KRİTERLERİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ**

ERDAL TAŞPINAR
ORCID: 0000-0001-8557-1256

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi ŞEYDA SARI (YILDIRIM)
ORCID: 0000-0001-9290-9809

Konya – 2025

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Yüksek lisans eğitimim sonucunda çıkan bu araştırmaya istinaden, eğitim sürecinde katkı ve desteklerini benden esirgemeyenlere teşekkürlerimi iletmek isterim.

Öncelikli olarak Tez danışmanım Dr. Şeyda Sarı Yıldırım’a desteği ve rehberliği için minnettarlığımı ve saygımı ifade etmek isterim. Değerli tavsiyeleri ve verdiği ilham için kendisine teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Bu çalışmayı gerçekleştirdiğim süre içerisinde desteklerini esirgemeyen, sınıf arkadaşlarım, katılım sağlayan öğretmenler, okul idarecilerine de iyi dileklerimi iletmek isterim.

Ayrıca arkadaşlarım Afşin, Seher ve Havva için bu süreçte ihtiyacım olduğunda benim için ayırdıkları zaman ve yardımları için özellikle teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Son olarak, hayatım boyunca olduğu gibi bu süreçte de yardımlarını ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme en içten şükranlarımı ve sevgilerimi iletmek istiyorum.

ERDAL TAŞPINAR

Eylül 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlılar (Varsayımlar)	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	14
2. ALAN YAZIN.....	15
2.1. Ölçme ve Değerlendirme.....	16
2.1.1. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	17
2.1.2. Süreç Odaklı Değerlendirme (Öğrencilerin Gelişim Durumlarının Sürekli Olarak İzleme)	18
2.1.3. Öz Değerlendirme	19
2.2. Eğitimde Sıklıkla Kullanılan Güncel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	20
2.2.1. Çoktan Seçmeli Sorular	20
2.2.2. Açık Uçlu Sorular	21
2.2.3. Portfolyo (Öğrenci Gelişim Dosyası)	22
2.2.4. Geri Bildirim (Feedback)	22
2.3. İngilizce Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	23
2.3.1. İngilizce Dersi Müfredatı	24
2.3.2. Konu Soru dağılım tabloları / Senaryolar.....	24
2.4. CEFR Kriterlerine Göre Değerlendirme Nasıl Olmalıdır?.....	25
2.5. İlgili Araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Deseni.....	35
3.2. Araştırmanın Bağlam ve Katılımcıları	37
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	38
3.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği (ÖDT)	39
3.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği (TCOA-III).....	40
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tutanağı	42

3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR.....	47
4.1. Nicel Bulgular	47
4.2. TCoA-III Ölçeği Bulguları.....	47
4.2.1. Betimsel İstatistikler.....	48
4.2.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	49
4.2.3. Normallik Testi Sonuçları	50
4.2.4. Faktör Analizi Sonuçları (TCoA-III)	50
4.2.5. Korelasyon Analizi Sonuçları	51
4.2.6. Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
4.2.7. Demografik Değişkenlere Göre TCoA-III Ölçeği Farklılık Analizi Sonuçları..	52
4.3. ÖDT Ölçeği Bulguları.....	57
4.3.1. Betimleyici İstatistikler	57
4.3.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	58
4.3.3. Normallik Testi Sonuçları	58
4.3.4. Faktör Analizi Sonuçları	59
4.3.5. Korelasyon Analizi Sonuçları	59
4.3.6. Regresyon Analizi Sonuçları.....	60
4.3.7. ÖDT Ölçeğinin Farklılık Analizi Sonuçları	60
4.4. Nitel Bulgular	63
4.4.1. Sınavlar.....	64
4.4.2. Sınav Puanlaması	67
4.4.3. Sınavların Hazırlanması	68
4.4.4. Başarı Düzeyleri	70
4.4.5. Dil Becerileri	72
4.4.6. CEFR.....	73
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Tartışma.....	76
5.1.1. TCoA-III Ölçeği Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	76
5.1.2. ÖDT Ölçeği Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	86
5.1.3. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi	93
5.2. Sonuç.....	97
5.3. Öneriler.....	100
KAYNAKLAR.....	102
EKLER.....	116

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İngilizce Öğretmenlerinin İngilizce Dil Ölçme ve Değerlendirme Sınavlarına Yönelik Algı ve Tutumları ile Sınavların CEFR Kriterlerine Uygunluğunun İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **101** sayfalık kısmına ilişkin, 18/09/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%7** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/09/2025

Erdal TAŞPINAR

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI (YILDIRIM)

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/09/2025

Erdal TAŞPINAR

Kısaltmalar

CEFR : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı :

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TCOA-III : İngilizce Öğretmenlerine Sınav Sistemi Algı Ölçeği

CEFR : Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı :

ÖDT : Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE DİL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SINAVLARINA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI İLE SINAVLARIN CEFR KRİTERLERİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ

ERDAL TAŞPINAR

Bu araştırmada sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası İngilizce Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik algı ve tutumları hem nicel hem de nitel veriler ışığında incelenmiştir. Nicel veriler, Ölçme ve Değerlendirme Algısı Ölçeği (TCOA-III) ile Ölçme ve Değerlendirme Tutum(ÖDT) Ölçeği aracılığıyla elde edilmiş; nitel veriler ise öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden sağlanmıştır. Öğretmenlerin mevcut sınav sistemine ilişkin görüşleri analiz edilerek sistemin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem tercih edilmiş, elde edilen veriler SPSS ve MAXQDA programları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 209 İngilizce Öğretmeninden toplanan anketlerle, nitel veriler ise 17 İngilizce Öğretmeniyle gerçekleştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. TCOA-III sonuçları ile İngilizce Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine yönelik teknik ve mesleki farkındalıklarının bulunduğu ancak bireysel farklılıklar, değerlendirmenin geçerliliği ve değerlendirmenin okul performansındaki durumu gibi konularda eleştirilerinin yer aldığı belirlenmiştir. ÖDT ölçeği sonuçları ile İngilizce Öğretmenlerini sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası İngilizce Öğretmenlerinin süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sistemine karşı orta düzeyde olumlu bir eğilime sahip oldukları ancak uygulama süreci açısından yeterince desteklenmedikleri saptanmıştır. İngilizce Öğretmenlerinin süreç odaklı (alternatif) değerlendirmeyi zaman alıcı bulmaması, sistemin sürdürülebilirliği ve gelişimi açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. İngilizce Öğretmenleri ile yapılan görüşme sorularından elde edilen verilerden, açık uçlu ve kısa cevaplı sınavlara ve dinleme ve konuşma gibi çoklu becerileri ölçen yeni sınav sistemine karşı orta düzeyde olumlu görüşlere sahip oldukları saptanırken, sınavların okul genelinde ortak ve konu soru dağılım tablolarına göre yapılmasının, uygulamada öğretmenleri sınırladıkları, sınıf ve öğrenci durumlarına göre farkları gözetmekte yetersiz kaldığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınavların öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini tam olarak yansıtamadığı ve CEFR kriterlerinden ise uygulama aşamasında yeterli düzeyde yararlanılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme Değerlendirme – Tutum ve Algı - İngilizce Öğretmenleri-CEFR- Süreç Odaklı (alternatif)

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

PERCEPTION AND ATTITUDES OF ENGLISH TEACHERS TOWARDS ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT AND EXAMINATION OF EXAMS ALIGNMENT WITH CEFR CRITERIA

ERDAL TAŞPINAR

In this study, following recent changes in the exam system, English teachers' perceptions and attitudes towards assessment and evaluation processes were examined in depth through both quantitative and qualitative data. Quantitative data were obtained through the Teachers' Conceptions of Assessment Scale (TCoA-III) and the Attitudes Toward Assessment and Evaluation Scale (ÖDT), while qualitative data were collected through semi-structured interviews conducted with English teachers. Teachers' opinions regarding the current exam system were analyzed to identify its strengths as well as the areas in need of improvement. In the study, a mixed-methods approach was adopted, combining both qualitative and quantitative data. The collected data were analyzed using SPSS and MAXQDA software. The quantitative data were obtained through surveys administered to 209 English teachers working in secondary schools and high schools affiliated with the Ministry of National Education, while the qualitative data were gathered through semi-structured interviews conducted with 17 English teachers. Findings from the TCoA-III revealed that English teachers possess technical and professional awareness regarding the assessment process. However, they expressed criticisms concerning issues such as sensitivity to individual differences, the validity of assessments, and the role of assessment in determining school performance. Results from the ÖDT scale indicated that English teachers tend to have a moderately positive inclination toward process-oriented (alternative) assessment practices following the changes made in the exam system. However, it was also found that they are not adequately supported in terms of the implementation process. Teachers' perception that process-oriented assessment is not time-consuming was considered a positive factor for the sustainability and further development of the system. Data obtained from interviews with English teachers showed that they have moderately positive opinions about the inclusion of open-ended and short-answer questions, as well as new exams measuring multiple skills such as listening and speaking. However, it was also determined that conducting standardized exams based on common syllabi and question distribution tables across schools limits teachers in practice and falls short in addressing differences based on class and student characteristics. Furthermore, it was concluded that the exams do not fully reflect students' actual achievement levels and that CEFR criteria are not sufficiently utilized during implementation.

Keywords: Assessment – Perception- English Language Teachers - CEFR - Process-oriented Assessment (Alternative Assessment)

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Eğitim programının ana birleşenleri, hedef, içerik, öğrenme deneyimleri ve değerlendirme sürecinden oluşmaktadır (Demirel, 2007). Eğitim öğretime başlamadan önce; öğretme amacının, neyin öğretileceğinin, bunu hangi yöntem ve zamanlamayla gerçekleştirileceğinin ve öğretimin etkililiğinin nasıl ölçüleceğinin planlanması gerekmektedir (Büyükbay, 1995). Program öğelerinden hedef boyutuna yönelik hazırlıklar, öncelikle “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramakla başlar. Hedefler, öğretimi yönlendiren, öğretme-öğrenme sürecini şekillendiren ve ölçmeye kılavuzluk eden, öğrenciye kazandırılması amaçlanan istendik özelliklerdir (Demirel, 2007). Öğretmenin öncelikli amacı, görev yaptığı okulun mevcut olanaklarını en verimli şekilde kullanarak öğrencilerine hedeflenen davranışları kazandırmaktır (Bozkurt, 1995). Eğitim programlarının temel öğelerinden bir diğeri olan içerik ise “Ne öğretilim?” sorusuna yanıt aramaktadır. Program geliştirme sürecinde içerik, belirlenen amaçlarla uyumlu olacak şekilde seçilir ve düzenlenir. Bu süreçte, eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemeler arasında sistematik bir bütünlük sağlanarak bilgi yapılarına ulaşılır. Böylece programın içerik boyutu, öğretilecek konuların anlamlı bir bütün halinde düzenlenmesini içermektedir (Güven, 2019). Hedef ve içerikten aşamalarından sonra içeriğin ne zaman, nerede ve hangi yöntemlerle sunulacağını belirleyen aşama öğrenme öğretme süreci (öğrenme deneyimleri) sürecidir. Öğrenciyi hedefe ulaştırmak için etkinliklerin hazırlandığı bu süreç, ‘Nasıl öğretmeliyim?’ sorusuna yanıt arar ve yöntem, teknik, araç-gereç gibi unsurları kapsar (Gökalep, 2020). Eğitim programları tasarlanırken genellikle içerik boyutuna ağırlık verilirken, bazı yaklaşımlar da öğrenme yaşantıları veya değerlendirme sürecine odaklanmaktadır (Demirel, 2007). Ancak, öğrenci başarısını ölçme ve öğrenme sürecini yönlendirme açısından kritik bir rol oynayan değerlendirme süreci, eğitim programlarının temel bileşenleri arasında ayrı bir öneme sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme, öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Fuchs & Fuchs’un (1984) çalışmasında, öğretmen adaylarından, sınavlar olmadan öğrenci başarısını tahmin etmeleri istenmiş ve sonuçlar tahminlerin, gerçek puanlarla tutarsız olduğunu, öğretmen adaylarının öğrenci başarısını genellikle olduğundan yüksek değerlendirdiğini göstermiştir. Bu durum, sınavların tahmine dayalı not vermekten daha güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Fuchs, 1984; akt Başol, 2019). Öğretmen, müfredatı işlerken aynı zamanda amaçlara ulaşmada ve müfredatın etkililiğini ölçmede de sorumludur. Bu sayede, eğitim-öğretim faaliyetleri yalnızca

bilinmeyen bir tekrarlama olmaktan çıkıp, deneysel bir özellik ve sürekli gelişen bir dinamizm kazanır (Yıldırım, 1983).

Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgiler eğitim programlarının etkinliğini anlamamıza olanak sağlar. Değerlendirme yalnızca öğrencilerinin seviyelerini belirlemek için gerçekleştirilmez, elde edilen sonuçlardan öğrenim sürecini daha iyi hale getirmek için faydalanılması gerekir (Güven, 2019). Etkili bir ölçme ve değerlendirme, yalnızca bilgi ve kavrama değil, analiz, sentez ve uygulama gibi üst düzey bilişsel becerileri de kapsamalıdır. Farklı soru türlerinin kullanılması, öğrencilerin kendilerini daha doğru ifade etmelerine olanak sağlayacaktır (Duran & Tufan, 2017). Ancak yabancı dil öğretiminde sınıf içi değerlendirme uygulamalarında genellikle ders kitabına dayalı boşluk doldurma, soru-cevap, cümle tamamlama, yerine koyma gibi mekanik alıştırmalar kullanılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dili etkin kullanmadan ezber yoluyla başarılı olmasına neden olmaktadır. Ancak, akademik başarı göstergesi olan yüksek notlara rağmen, öğrencilerin günlük hayatta İngilizceyi etkili bir şekilde kullanamaması, değerlendirme süreçleri ile dil edinimi arasındaki tutarsızlığı ortaya koymaktadır (Paker, 2006). Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını, öğrenme yeterliliklerini ve eksiklikleri tespit etmeye olanak sağlamalıdır. Ayrıca, yanlış öğrenmelerin ve kavranamayan konuların belirlenmesine katkıda bulunması gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Ancak alınan yüksek notlara rağmen öğrencilerin yabancı dilde temel düzeyde iletişim kurmakta zorlanmaları, mevcut ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dil yeterliliklerini kapsamlı bir şekilde ölçmekte yetersiz kaldığını ve bu süreçlerden elde edilen verilerin öğrenme sürecini desteklemede yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Bu durum, dil eğitimi bağlamında daha işlevsel ve kapsamlı değerlendirme yaklaşımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dil testleri ve değerlendirme süreci alanın karmaşıklığı ve test çeşitliliği nedeniyle diğer disiplinlerden farklıdır. 1950-60'larda çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testleri yaygınken, 70'ler ve 80'lerin başında boşluk doldurma ve dikte gibi testler, ardından görev tabanlı ve iletişim odaklı testler kullanılmaya başlanmıştır. Hangi testin, değerlendirme aracının daha geçerli veya pratik olduğu tartışılmıştır, ancak her testin belirli amaçlar için faydalı olduğu ve her birinin güçlü ve zayıf yönleri olduğu unutulmamalıdır (Brown & Hudson, 1998). Dil öğretiminde neyin, ne kadar öğrenildiğinin ölçülmesi, sürecin etkinliğini değerlendirmek açısından gereklidir. Ölçme ve değerlendirme araçları bu süreçte yol gösterici bir rol üstlenirken, kullanılan kriterlerin bireyde davranış değişikliği oluşturup oluşturmadığını ortaya koyması

önemlidir. Sadece bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlara odaklanan değerlendirmeler, öğrenme ve öğretim sürecinin niteliğini tam anlamıyla yansıtamayacaktır (Gürses, 2006).

Ülkemizdeki yabancı dil öğretim süreci incelendiğinde, geçmişten günümüze farklı yöntemlerin benimsendiği görülmektedir. Dilin gramer kurallarına öncelik veren ve çeviri odaklı Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, dilbilgisi kurallarını doğrudan öğretmek yerine konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Direkt Metot, tekrar yoluyla hızlı konuşma pratiği kazandırmayı hedefleyen İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) ve iletişim becerilerini merkeze alan İletişimsel Yöntem (Communicative Method) bu süreçte öne çıkan yaklaşımlar arasında yer almıştır. Ancak, yabancı dil öğretiminde dünya genelinde yaşanan son gelişmeler doğrultusunda, farklı öğretim yöntemlerinin yerine, 2001 yılında Avrupa Konseyi (COE) tarafından tanıtılan, dil yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede ortak bir standart sunan Avrupa Diller Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ön plana çıkmıştır.

Avrupa Dil Projesi, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2001 yılında aldığı makam onayı ile başlamıştır. İlk aşamada Ankara ve Antalya'daki 24 okulda pilot uygulamalar yapılmış, 2004 yılında pilot okulların adeti 30'a çıkarılmıştır. 2005'ten itibaren ise ülke genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır. Ayrıca, Avrupa Dil Gelişim Dosyası kapsamında "Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)" kitabının Türkçeye çevrilmesi için Avrupa Konseyine başvurulmuş ve çeviri hakkı Millî Eğitim Bakanlığına verilerek çeviri ekibi oluşturulmuştur. Kitabın 2005 yılı içinde basıma hazır hâle getirilmesi için çalışmalar yapılmıştır (Demirel, 2005). CEFR, o tarihten itibaren Türkiye'de dil eğitimi politikalarını şekillendirmekte ve özellikle yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması, ders kitaplarının içerik düzenlemeleri ve sınav sistemlerinin standartlaştırılmasında etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Avrupa Diller Ortak Çerçeve Metni, dünya genelinde hazırlanacak dil öğretim programları, müfredatlar, sınavlar ve ders kitapları için bir referans kaynağı olarak geliştirilmiştir. Bu metin, yabancı dil öğrenenlerin etkili iletişim kurabilmeleri için edinmeleri gereken bilgi ve becerileri belirleyerek onlara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde bireylerin dil yeterlilik seviyelerini tanımlamakta ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Özcan, 2021). CEFR'ın amacı, yabancı dil öğreniminde iletişimin önündeki engelleri kaldırmak ve öğrencilerin bir dili iletişim aracı olarak kullanabilmeleri için neleri öğrenmelerini gerektiğini ayrıntılı bir şekilde tanımlamanın yanı sıra kazanımların ölçülmesi için dilde yeterlilik seviyelerini belirlemektir (Council of

Europe, 2001). CEFR, dil yeterlilik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve ölçülebilir hedefler belirleyen ve tüm Avrupa ülkeleri tarafından kabul edilen bir çerçevedir. Bu nedenle, CEFR, yabancı dil öğretim programlarının, ders kitaplarının ve sınavlarının hazırlanmasında temel bir referans kaynağı olarak kullanılmaktadır (Özcan, 2021). CEFR uluslararası alanda yaygın olarak kabul gören ve dil yeterliliğini ölçmek için kullanılan bir standarttır. Bu çerçeve, dil kullanıcılarının seviyelerini belirlemek ve dil öğrenim süreçlerini değerlendirmek amacıyla A1'den C2'ye kadar sıralanan altı farklı yeterlilik seviyesini içermektedir. CEFR seviyeleri, bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini objektif ve yapılandırılmış bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımaktadır.

Dünya genelinde yaygın olarak benimsenen CEFR, birçok ülke tarafından eğitim sistemlerine entegre edilmeye ve uyarlanmaya çalışılmıştır. Ülkemizde de CEFR'ın eğitim sistemlerine entegrasyonu ve bu süreçten verimli sonuçlar elde edilmesi için uzun yıllardır uğraş verilmektedir. Eğitim süreçlerinde CEFR ölçme ve değerlendirme kriterlerinin uygulanışı ile bu değerlendirme uygulamalarının etkinliği üzerine ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde;

Çepik Kiriş (2016), İngilizce öğretmenlerinin CEFR değerlendirme hedeflerine ulaşma düzeylerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin CEFR hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğunu ve çoğunun değerlendirme hedeflerine kısmen ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, okul türü fark etmeksizin öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini değerlendiremediği ve liseye giriş sınavının (TEOG) değerlendirme süreçleri üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Başka bir araştırmada, Kavaklı (2018), Türkiye'deki İngilizce kurslarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarının CEFR ve bazı Avrupa ölçütlerine uygunluğunu incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu ölçütler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ve kurum yöneticilerinin CEFR'ın uygulamada yetersiz kaldığını belirttiğini göstermektedir.

Ortaöğretim son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerinin CEFR standartlarına göre değerlendirildiği bir çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun A1 ve altı seviyelerde olduğu ve yabancı dil öğretiminin yeterli düzeyde gerçekleşmediği ortaya konmuştur (Temur, 2023). Ayrıca, uluslararası değerlendirmeler Türkiye'nin küresel ölçekte düşük İngilizce yeterlilik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Her yıl dünya genelinde ülkelerin İngilizce yeterlilik seviyelerini ölçen EF EPI Endeksi yayımlanmaktadır. Bu raporun sonuçlarına göre, Türkiye'nin İngilizce yeterlilik

düzeyinin 'düşük yeterlilik' kategorisinde yer aldığı ve 35 Avrupa ülkesi arasında 34. sırada bulunduğu tespit edilmiştir (Ef-Epi, 2024). Bu durum, ülkemizdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkililiğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha verimli ve etkili duruma getirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yeni bir sınav sistemi geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistem, öğrencilerin akademik başarılarını daha objektif ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedeflemektedir.

MEB 9 Eylül 2023 tarihinde yayınladığı “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” ile bakanlığa bağlı resmi ve özel örgün eğitim kurumlarında uygulanacak sınavlar hakkında usul ve esasları belirlemek suretiyle sınav sisteminde güncelleme yapılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 09 Eylül 2023, sayı 32304). Bu yönetmeliğe bağlı olarak hazırlanan “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile uygulanacak sınavların açık uçlu veya kısa cevaplardan oluşması kararlaştırılmış, süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gelişim durumlarının düzenli olarak izlenerek, geri bildirim yapılması istenmiştir.

Süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin başarısını daha gerçekçi bir şekilde ölçmeyi sağlayan, derse aktif katılımı teşvik eden ve konuları derinlemesine anlamalarına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Stiggins, 1994; aktaran Ektem vd., 2016). Süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin gelişimini ve öğrenme süreçlerini sürekli olarak izleyerek, öğrencilerin yalnızca nihai başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Açık uçlu sorular ise bireyin kelime hazinesi, ifade ve yorum gücü gibi becerilerinin gelişiminde etkili olup, üst bilişsel düzey becerilerini uygulama ve içerik analizi yapma fırsatı sunar. Ayrıca, öğrencilere düşünme fırsatı tanıyarak düşüncelerini ifade etmelerini sağlar (Brookhart, 2015; aktaran Duran & Tufan, 2017). Açık uçlu sorular, öğrencilere düşüncelerini özgürce ifade etme fırsatı sunarak, onların derinlemesine düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Bu tür sorular, öğrencilerin bilgiyi uygulama yeteneklerini ölçmek için oldukça etkilidir. Yeni sınav sisteminin diğer önemli bir bileşeni olan geri bildirim de, öğrenme durumları hakkında bilgilendirme açısından büyük öneme sahiptir. Etkili geri bildirim kullanımı, öğretmenlerin öğrencilere performansları, başarı düzeyleri ve güçlü/eksik yönleri hakkında çeşitli kanallar aracılığıyla bilgi sunmalarını sağlar. Böylece öğrenciler, aldıkları geri bildirimlerle mevcut durumları hakkında bilgi edinerek, kişisel gelişim ve ilerleme için gerekli düzenlemeleri yapabilirler (Yavuz & Demir, 2023). Geri bildirim, süreç odaklı değerlendirme ve açık uçlu soru tekniklerinin başarıyla uygulanabilmesi için kritik bir

bileşendir. Öğrenciler aldıkları geri bildirimlerle güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir, eksiklerini fark ederek gelişimlerini yönlendirebilirler. Ayrıca, geri bildirim süreci, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder, bu da onların motivasyonlarını artırır. Sınav sistemindeki bu güncellemelerle, öğrencilerin yalnızca bilgi edinme sürecine katılan bireyler olmalarının ötesinde, bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha kapsamlı ve etkili bir öğrenme deneyimi sunulması hedeflendiği ve bu sayede bilişsel becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme yeteneklerinin de geliştirilmesine katkı sağlanacağı söylenebilir.

Sınav sisteminde yapılan değişiklik ile bir kısım okul derslerinde il, ilçe ve ülke genelinde sınavların ortak olarak yapılması kararlaştırılırken, İngilizce gibi yabancı dil dersi sınavlarının okul genelinde ortak yapılması ve puanlamanın %50'si yazılı, %25'i dinleme ve %25'i konuşma sınav sonuçlarına göre hesaplanması istenmiştir. Okul genelinde ortak yapılacak sınav soru ve cevapları İl sınıf/alan zümrelerince hazırlanacak konu soru dağılım tablolarına göre hazırlanması ve sınavların açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşması, süreç odaklı değerlendirme ile öğrenci gelişiminin düzenli izlenerek geri bildirim sağlanmasını gerektirdiği belirlenmiştir (MEB, 2023).

Sınav sisteminde gerçekleştirilen düzenlemelerin, İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde standartlaşmayı sağlayacağı söylenebilir. Dil sınavlarının açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşması, öğrencilerin ezberci öğrenme yerine dili işlevsel olarak kullanmalarına imkân tanıyacaktır. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı ve öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenerek geri bildirim sağlanması, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmelerine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, dinleme ve konuşma sınavlarının değerlendirme sistemine dahil edilmesi, öğrencilerin dili aktif biçimde kullanmalarını teşvik edecektir. Sınav sisteminde gerçekleştirilen bu düzenlemeler değerlendirme sürecini CEFR kriterleriyle daha uyumlu hâle getirecektir. Ancak Cumhuriyetin İlk yıllarından itibaren ülkemizde sınav sisteminde birçok kez değişikliğe gidilmiş ve yapılan bu sık değişiklikler, bilgi eksikliği ve planlama sorunlarına sebep olabileceği gibi öğrenci ve velilerde karamsarlığa, öğretmenlerde de uyum sorunlarına yol açabilmektedir (Demirbilek ve Levent, 2019). Başarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmenin temel bir unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu sürecin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil programlarında ölçme ve değerlendirme sisteminin, gereksinimleri karşılayacak ve eğitim hedefleriyle uyumlu bir sınav yapısını içerecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Altmışdört, 2010). Millî Eğitim Bakanlığınca 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla

uygulamaya konulan sınav sistemi değişikliği, halen gelişim sürecinde olan bir yapıdadır. Son yapılan sınav sistemi değişikliğinin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi, öğretim süreçlerine etkisinin incelenmesi ve varsa aksayan yönlerinin tespit edilerek geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınav sistemi değişikliklerine yönelik deneyimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların analiz edilmesi, eğitim politikalarının daha etkin hale getirilmesine katkı sağlayacak ve öğretim süreçlerinin daha verimli bir şekilde yürütülmesine zemin hazırlayacaktır.

Araştırmamızın temel motivasyonu, ülkemizdeki İngilizce dil eğitimi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin mevcut durumunu analiz etmek, bu süreçlerin CEFR standartlarıyla ne kadar uyumlu olduğunu araştırmak ve İngilizce öğretmenlerinin yeni sınav sistemine ilişkin algı ve tutumlarını belirlemektir. Uzun yıllardır eğitim sistemimizde İngilizce öğretimi CEFR çerçevesinde şekillenmekte olsa da öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerinin beklenen düzeyin altında kaldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin genellikle temel düzeyde (A1) ve altı seviyelerde dil yeterliliklerine sahip oldukları, yabancı dil öğretiminin yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği (Temur, 2023), uluslararası değerlendirmelerde ülkemizin düşük yeterlilik seviyesinde bulunduğu (Ef-Epi, 2024) tespit edilmiştir. Bu durum, sınav sistemimizin öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde ölçemediğini ve eğitim süreçlerinin çıktılarının gerçekçi olmayabileceğini göstermektedir.

Son dönemde gerçekleştirilen sınav sistemindeki değişiklikler, daha dengeli, gerçekçi ve CEFR ile entegre edilebilecek bir ölçme ve değerlendirme fırsatı sunmaktadır. İngilizce öğretim programı CEFR doğrultusunda oluşturulduğuna göre, bu değişikliklerin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin CEFR kriterlerine uygun hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Mevcut sınav sistemlerinin, öğrencilerin gerçek dil yeterliliklerini ne düzeyde yansıttığına ilişkin belirsizlikler ve MEB İngilizce öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik algı ve tutumlarının yeterince anlaşılamaması, bu çalışmanın temel problem alanını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki temel motivasyon, bu belirsizlikleri gidermek, öğretmen görüşlerini sistemli biçimde analiz etmek ve eğitim sistemimizin daha sağlıklı bir yapıya kavuşmasına katkı sunmaktır. Araştırma kapsamında yapılacak bilimsel analizlerle, mevcut sistemin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir. Nihayetinde, İngilizce eğitiminin yalnızca teorik

başarıya değil, öğrencilerin gerçek dil kullanım becerilerini de geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmesine akademik katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

MEB, 9 Eylül 2023 tarihli "Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği" kapsamında sınav sisteminde köklü değişiklikler yaparak yeni bir süreci hayata geçirmiştir. Bu düzenleme ile İngilizce dersi sınavlarının okullarda ortak yapılması ve sınav sorularının açık uçlu veya kısa cevaplı olacak şekilde hazırlanması kararlaştırılmıştır. Yapılan bu değişiklikler, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki rollerini, sınav uygulamalarına yönelik tutumlarını ve öğrencilerin dil becerilerinin değerlendirilme biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Ancak, MEB'in sınav sisteminde yaptığı bu yapısal değişikliklerin İngilizce dersi özelinde nasıl uygulandığı ve bu değişikliklerin öğretmenler ile öğrenciler üzerindeki etkileri yeterince araştırılmamıştır. Özellikle mevcut sınav sisteminin öğrencilerin gerçek dil yeterliliklerini ne ölçüde yansıttığına dair belirsizlikler bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin bu yeni sınav sistemine ilişkin algı ve tutumları da literatürde yeterince ele alınmamıştır. Bunun yanı sıra, yeni sınav sisteminin CEFR kriterleri doğrultusunda uygulanıp uygulanmadığı ve bu uyumun ne düzeyde gerçekleştiği konusu da netlik kazanmamıştır. Mevcut çalışmalarda, öğretmenlerin sınav uygulamalarını nasıl yorumladıkları, öğrencilerin dil becerilerinin ölçülme biçimlerine etkileri, sınavların güvenilirliği, uygulanabilirliği ve sonuçların öğretim süreçlerinde kullanımı gibi çok yönlü konular yeterince incelenmemiştir. Ayrıca, İngilizce dersine yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının CEFR ile ilişkisini doğrudan ele alan güncel araştırma sayısının sınırlı olması, bu çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyelini göstermektedir.

Bu araştırma, MEB İngilizce öğretmenlerinin sınav sisteminde yapılan değişiklikler sonrası sınavlara yönelik tutum ve algılarını belirleyerek, mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarının CEFR kriterlerine göre yapılıp yapılmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Belirlenen araştırma soruları doğrultusunda, sistemin güçlü ve zayıf yönleri analiz edilerek, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik somut ve uygulanabilir öneriler sunulması hedeflenmektedir. Bu problem durumu, tezin belirlenen dokuz araştırma sorusuyla doğrudan ilişkilendirilmiştir; bu sorular, öğretmenlerin sınav sistemine yönelik tutum ve algıları, sınavların dil becerilerini yansıtmaya yeterliliği, güvenilirliği, alternatif yöntemlere yönelik tutumları, üst düzey düşünme becerilerini dikkate alma durumu, uygulanabilirlik ve

sonuçların öğretim süreçlerinde kullanımı gibi çok yönlü konuları kapsamaktadır. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1-Türkiye'deki MEB İngilizce öğretmenlerinin sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası sınav sistemine yönelik tutum ve algıları nelerdir?

2-Türkiye'deki ortaokul/lise seviyesindeki İngilizce sınavları, öğrencilerin gerçek dil becerilerini ne düzeyde yansıtmaktadır?

3-MEB İngilizce öğretmenleri, sınav sonuçlarının güvenilirliği ve tutarlılığı hakkında düşünceleri nelerdir?

4-MEB İngilizce Öğretmenlerinin süreç odaklı/alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları nelerdir?

5-MEB İngilizce Öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınav sistemi öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri ve bireysel farklılıkları ne kadar dikkate almaktadır?

6-MEB İngilizce Öğretmenlerinin görüşlerine göre, süreç odaklı/alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği nasıl değerlendirilmektedir.

7-MEB İngilizce öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının, öğretim süreçlerinde ne ölçüde kullanıldığı hakkında ne düşünmektedirler?

8-MEB İngilizce öğretmenleri, yapılan değişiklik sonrası, sınav sistemindeki yeni değerlendirme kriterlerinin öğretmene uygun ölçme araçlarını, seçmede, geliştirmede ve uygulamada rehberlik edip etmediği hakkında ne düşünmektedirler.

9-Yapılan sınavlar, CEFR kriterlerine ne ölçüde uygun olarak hazırlanmaktadır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınav sisteminde yapılan önemli değişikliklerle birlikte, İngilizce dersi sınavlarının okul genelinde ortak olarak yapılması, sınavların açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşması ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının ardından, MEB İngilizce öğretmenlerinin bu yeni sınav sistemine ilişkin algı ve tutumlarını belirlemek ve İngilizce dersi ölçme ve değerlendirme sürecinin CEFR kriterlerine göre yapıp yapılmadığını tespit etmektir. Bu değişikliklerin öğretmenlerin profesyonel yaklaşımını nasıl

etkilediğini anlamak, eğitim politikalarındaki yeniliklerin pratikte nasıl karşılandığını gözlemlemek açısından kritik öneme sahiptir.

İngilizce öğretmenlerinin, güncellenen sınav sisteminin öğrenci başarılarını nasıl etkilediği ve bu sistemin öğretim süreçlerine nasıl yansıdığına dair algıları, yalnızca sınavların içerik yapısını değil, aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yaklaşımını da şekillendirecektir. Özellikle süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ve açık uçlu soruların kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini daha doğru ve kapsamlı bir şekilde ölçmeye yönelik bir adım olarak görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin bu yeniliklere nasıl tepki verdiklerini ve sistemin etkinliği hakkındaki düşüncelerini anlamak, eğitim alanındaki politika değişikliklerinin pratikteki başarısını değerlendirmek açısından önemlidir.

Diğer taraftan, bu araştırma aynı zamanda, İngilizce dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin CEFR kriterlerine ne ölçüde uygun olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. CEFR, dil öğrenimi ve öğretimini standardize etmek için uluslararası kabul görmüş bir referans çerçevesidir. Bu çerçeveye uygunluk, dil becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesini ve öğrencilerin dildeki ilerlemelerinin daha objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlar. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin bu kriterlere dair bilgi ve uygulamalarını anlamak, hem öğretim sürecinin kalitesini hem de öğrencilerin dil gelişimlerinin etkinliğini ölçme açısından kritik bir adımdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

MEB, 2023-2024 yılı eğitim öğretim yılı itibarıyla, sınav sisteminde önemli bir değişikliğe gitmiştir. Bu değişiklik kapsamında, sınavların açık uçlu veya kısa cevaplı sorulardan oluşması ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin uygulanması kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin gelişim durumlarının düzenli bir şekilde izlenmesi, bu süreçte geri bildirim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak, bu yeni sistemin uygulama ve gelişim aşaması henüz devam etmektedir ve pratikte ne kadar uyumlu olduğu, öğretmenlerin bu değişikliklere nasıl adapte oldukları ve öğrenciler üzerindeki etkileri zamanla netleşecektir. İngilizce sınav sisteminde yapılan bu değişiklik, öğretmenlerin günlük uygulamaları, sınav içerikleri ve değerlendirme yöntemlerini doğrudan etkilemekte olup bu açıdan İngilizce öğretmenlerinin yeni sınav sistemine dair algı ve tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenler, sistemin başarılı bir şekilde uygulanmasında ve öğrencilerin dil becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesinde kilit rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, uygulamada

karşılaştıkları zorlukları ve yeni sistemin güçlü yönlerini ortaya koyarak, sınav sistemindeki değişikliklerin etkililiği hakkında önemli veriler sunmaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin yanı sıra, sınav sistemindeki olası aksaklıkları da tespit etmeyi sağlayacaktır. Öğretmenlerin görüş ve deneyimleri, sistemdeki eksikliklerin ya da hataların giderilmesine katkıda bulunacak, daha verimli ve etkili bir sınav sisteminin oluşturulmasına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, araştırma sonuçları, yeni sınav sisteminin uygulama aşamasındaki zorluklar hakkında fikir verirken, bu süreçte yapılacak iyileştirmelere dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışma, sadece mevcut sınav sistemini incelemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimdeki değişim süreçlerinin öğretmenlerin uygulamalarına nasıl yansıdığını da göstermektedir. Öğretmenlerin değişikliklere nasıl uyum sağladıkları, yeni sınav sisteminin nasıl algılandığı ve bu sürecin eğitimdeki genel kaliteye nasıl katkı sağladığı gibi sorulara yanıt bulmak, gelecekte yapılacak eğitim politikası değişikliklerinin daha sağlıklı bir temele oturmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, MEB İngilizce öğretmenlerinin sınav sistemindeki değişikliklere ilişkin algılarını ve deneyimlerini değerlendirerek, yapılan değişikliklerin olası avantajlarını ve dezavantajlarını belirleyip, sistemin iyileştirilmesine yönelik somut önerilerde bulunmayı hedeflemektedir. Eğitim sistemindeki bu tür değişikliklerin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen geri bildirimlerinin dikkate alınması kritik öneme sahiptir. Araştırma sonuçları, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayarak daha etkili bir eğitim sürecinin şekillenmesine yardımcı olacaktır.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırma, Konya ilinde MEB'e bağlı ortaokul ve lise sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırmanın Konya ilinde gerçekleştirilmesinin temel nedeni, bu ildeki öğretmenlerden alınacak verilerin, ülke genelinde İngilizce öğretimiyle ilgili genel bir bilgi sağlamaya katkı sunmasıdır. Konya, büyük bir şehir olmanın yanı sıra hem kırsal hem de kentsel özellikler taşıyan bir yapıya sahiptir. Konya'daki öğretmenlerin görüşlerinin, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmenlerin deneyimlerine dair genel bir izlenim sunacağı düşünülmektedir. Konya'nın seçilmesi, yalnızca bölgesel özellikler üzerinden özgül veriler elde etmek amacıyla değil, aynı zamanda ülke çapındaki İngilizce öğretim süreçleri ve sınav sistemine dair genel bir perspektif sunma amacı taşımaktadır. Konya'daki öğretmenlerin görüşleri, öğretim stratejileri, sınav uygulamaları ve değerlendirme yöntemleri hakkında edilecek bilgiler, Türkiye'deki diğer illerdeki öğretmenlerin deneyimlerinin daha geniş bir

çerçevede anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Konya, hem büyük şehirlerin eğitim altyapısına sahip hem de kırsal bölgelerdeki eğitim sisteminin uygulamalarını yansıtabilecek bir şehir olduğundan, burada elde edilecek veriler ülke çapında genellenebilir nitelik taşıyacaktır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanmış olup, yalnızca bu araçlara verilen yanıtlarla sınırlıdır. Bu veri toplama araçları, öğretmenlerin sınav sistemi, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında detaylı bilgi sağlayacak şekilde geliştirilmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin bu konulardaki algı ve tutumlarını ortaya koyarak, Türkiye'deki eğitim sistemine dair genel bir değerlendirme yapılmasına olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırma öğretmenlerin sınav sistemi ve İngilizce öğretimi hakkında daha geniş bir bilgi verecek olup, ülke çapında eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Konya ilinde MEB'e bağlı ortaokul ve lise sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırmanın sınırlı bir coğrafi alanda yapılmış ve verilerin sadece bu ildeki öğretmenlerin deneyimleri ve görüşlerinden elde edilmiştir. Bu durum, araştırmanın sonuçlarının Konya ili özelinde elde edilen verilere dayandığı ve diğer bölgelerdeki farklılıklar göz önüne alındığında, bölgesel veya yerel faktörlerin sonuçları etkileyebileceği unutulmamalıdır.

Bu araştırmanın katılımcılarını, MEB'e bağlı devlet okullarında, Konya il merkezinde görev yapan ortaokul ve lise kademesindeki İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı seçim sürecinde yalnızca fiilen görev yapan kadrolu öğretmenlere ulaşılmış; ücretsiz izinde ve doğum izninde bulunan, yurtdışı görevde olan ya da vekil/ücretli statüde çalışan öğretmenler kapsam dışı bırakılmıştır. Bu durum, örneklem grubunun belirli bir öğretmen sayısı ile sınırlı kalmasına neden olmuş ve araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini kısıtlayan bir unsur oluşturmuştur.

Bir diğer sınırlılık, araştırmanın veri toplama araçlarının kapsamıyla ilgilidir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, MEB İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ve algılarını belirlemeye yönelik olarak tasarlanmış anket ve görüşme formlarından oluşmaktadır. Ancak bu araçlar, öğretmenlerin yalnızca belirli konulardaki düşüncelerini göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim süreçlerine dair daha geniş perspektiflerini ve deneyimlerini tam

anlamıyla yansıtamayabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin yanıtları, kişisel algılarına dayalı olduğundan, öğretmenlerin algı ve tutumlarını tam olarak yansıtmayabilir. Bu da araştırmanın sınırlılıklarından biridir, çünkü öğretmenlerin deneyimleri, subjektif yorumlar ve bireysel farklılıklar gösterebilir.

Veri toplama sürecinde kullanılan araçların yalnızca öğretmenlere yöneltilmiş olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Öğrenciler veya okul idarecileri gibi diğer paydaşların görüşlerine yer verilmemesi, sınav sistemi ve İngilizce öğretimindeki eksiklikler veya başarılar hakkında eksik bir tablo sunabilir. Öğretmenlerin perspektifi önemli olmakla birlikte, öğrencilerin ve okul yönetiminin de bu süreçlere dair görüşleri, sınav sisteminin genel başarısını daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için gerekli olabilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan Ölçme ve Değerlendirme Algı ve Tutum Ölçekleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması sürecinde bazı sınırlılıklar ortaya çıkmıştır. Bu sınırlılıklardan biri, katılımcı öğretmenlerin gönüllü katılım esasına dayalı olarak belirlenmiş olmasıdır. Bazı öğretmenler çeşitli gerekçelerle çalışmaya katılmak istememiş, bu durum örneklemin genişletilmesini ve farklı bakış açılarının elde edilmesini kısıtlamıştır. Katılımı reddetme nedenleri arasında zaman yetersizliği, yoğun iş yükü, araştırma sürecine dair kaygılar ve kişisel tercihler yer almaktadır.

Son olarak, araştırmanın zaman çerçevesi de bir sınırlılıktır. Sadece 2024-2025 eğitim yılı içinde gerçekleştirilen sınavlar ve öğretmenlerin deneyimleri ele alınmıştır. Bu nedenle, araştırma yalnızca bu döneme özgü verilere dayanmaktadır ve farklı yıllarda yapılacak araştırmalar, eğitim politikalarındaki değişiklikler veya öğretmenlerin deneyimlerinin nasıl evrildiği konusunda farklı sonuçlar ortaya koyabilir.

Özetle, bu araştırma Konya ilindeki MEB İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak sınav sistemindeki değişikliklere dair bir analiz yapmayı amaçlamaktadır. Ancak, sınırlı coğrafi kapsamı, veri toplama araçlarının öznel doğası, yalnızca öğretmenlerin görüşlerine odaklanması ve zaman sınırlamaları, araştırmanın genel geçerliliğini etkileyebilir ve sonuçların farklı bağlamlarda doğruluğu sorgulanabilir. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak elde edilen verilerin yalnızca bu araştırma çerçevesinde geçerli olduğu ve daha geniş bir genelleme yapılmadan önce farklı koşullarda doğrulanması gerektiği belirtilmelidir.

1.6. Tanımlar

Bu kısımda CEFR, A1-C2(dil seviyeleri), MAXQDA vs. tanımlamalara yer verilecektir.

CEFR: CEFR'ın amacı, yabancı dil öğreniminde iletişimin önündeki engelleri kaldırmaktır. CEFR müfredatlar, ders kitapları, sınavlar vb. geliştirilmesi için bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca CEFR öğrencilerin bir dili iletişim aracı olarak kullanabilmeleri için neleri öğrenmelerini gerektiğini ayrıntılı bir şekilde tanımlamanın yanı sıra edinmeleri gereken bilgi ve yetenekleri de belirlemektir (Council of Europe, 2001).

A1-C2 Dil Seviyeleri (Can Do Tanımlayıcıları): Dil öğrenenlerin dil gelişimlerinin çeşitli aşamalarında neler yapabileceklerini tanımlar. CEFR, altı seviyeyi içerir: A1'den C2'ye kadar. A1 seviyesi, dil becerisinin en düşük seviyesi olarak tanımlanabilirken, C2 seviyesi dildeki en yüksek dil becerisine sahip olmayı ifade eder.

Ölçme/Değerlendirme: Ölçme; fiziksel dünya hakkında karar verme, kurallara göre olay ve nesnelere sayılar atama ve bir niteliğin gözlemlenerek sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme; ölçme sonuçlarını bir ölçüte dayandırarak bir değer yargısına varma sürecidir (Varlık, 2014).

Dönüt (Geri Bildirim) : Doğru ve yanlış cevapların öğrenciye bildirilmesinden ibaret olduğu ifade edilebilir (Shepard, 2000).

MAXQDA : Bilimsel, akademik ve ticari alanlarda, nitel ve karma yöntemlerin analizi için tasarlanmış bir yazılım programıdır.

Müfredat: Öğrencilerin öğretimi için oluşturulan bir çerçevedir. Müfredat, öğretmenler ve öğrenciler için bir rehber ve yol haritası görevi görür ve öğrencilerin performansı ve öğretmenlerin sorumlulukları için standartlar sağlar. Dil müfredatı oluşturma yöntemleri, etkili, verimli ve ilgili dil eğitimi programı sunmayı amaçlamaktadır (Richards, 1984).

Öz değerlendirme: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini ve performanslarını izleyip değerlendirmeleridir (McMillan, 2015).

Portfolyo(Öğrenci Ürün Dosyası): Öğrenme hedeflerine ulaşmadaki ilerlemeyi belgelemek, öğrencinin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerinin amaçlı ve sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, öğrenme hedeflerinin gerçekleştiğine dair kanıt sunmayı da kapsar (McMillan, 2015).

BÖLÜM 2

Alan yazının ele alındığı bu bölümde, sınav sisteminde yapılan güncellemelerle ilişkili olarak ölçme ve değerlendirme alanında literatürde ele alınan temel konulara yer verilmiştir. Öncelikle ölçme ve değerlendirmenin özellikleri ile bu alanın zaman içerisindeki gelişimi açıklanmış; geleneksel, alternatif, süreç odaklı ve öz değerlendirme gibi farklı ölçme-değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Ardından, eğitimde yaygın olarak tercih edilen ölçme araçları (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, portfolyo ve geri bildirim) tanıtılmıştır.

Devamında, İngilizce dersi özelinde ölçme ve değerlendirme süreçleri ile İngilizce dersi müfredatına değinilmiş; bu çerçevede CEFR kapsamında önerilen eylem odaklı yaklaşım ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınav sisteminde yapılan yapısal düzenlemeler (konu-soru dağılım tabloları, senaryo temelli uygulamalar ve CEFR kriterlerine göre değerlendirme ölçütleri) ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Son olarak, alanyazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiş; önceki çalışmaların bulguları kapsamında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, sınav sisteminde yapılan güncellemelerle bağlantılı konular derinlemesine incelenmiş ve ölçme ve değerlendirme süreçleri üzerine yapılan önceki araştırmalar ele alınmıştır. Literatür taraması sırasında, birçok çalışmanın özellikle öğrencilerin sınav kaygıları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygılarının, akademik başarıları üzerinde ne denli etkili olduğu ve öğretmenlerin sınav hazırlık süreçleri ile ilgili yeterliliklerinin, öğrenci başarısını doğrudan nasıl etkilediği konuları sıklıkla araştırılmıştır. Bu çalışmalar, sınav sistemi ve öğretim süreçlerinin daha verimli ve adil hale getirilmesi için öneriler sunmuş ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin önemini vurgulamıştır.

Ancak yapılan literatür taraması, son sınav sistemi değişikliklerine ilişkin yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla gerçekleştirdiği sınav sistemindeki güncellemeye dair sistematik bir araştırma bulunmamaktadır. Bu eksiklik, araştırmanın önemini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır çünkü mevcut literatürde bu güncellemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerini analiz eden kapsamlı çalışmalara yer verilmemiştir. Bu nedenle, araştırmamızda bu konuya odaklanarak, yapılan sistem değişikliğinin öğretmenlerin sınav

sistemine dair algılarını nasıl şekillendirdiğini ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri anlamayı amaçlamaktayız.

Diğer bir önemli gözlem ise, İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirmesi ile CEFR arasındaki ilişkisinin çok az sayıda çalışmada ele alınmış olmasıdır. CEFR, dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde standartların oluşmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir rehber olup, İngilizce dersindeki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bu kriterlere uygunluğu, mevcut literatürde sıkça incelenmemiştir. Bu durum, dil öğretiminde uluslararası standartların uygulanabilirliğini ve etkinliğini değerlendirmek açısından önemli bir boşluk yaratmaktadır. Bu boşluğu doldurmak amacıyla, araştırmamızda İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin CEFR kriterlerine uygunluğunu inceleyerek, bu alandaki literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu bölümde, ölçme ve değerlendirme alanındaki güncel literatürün önemli yönleri ele alınmış ve sınav sistemi değişikliklerinin ve CEFR ile ilişkilendirilmiş araştırmaların eksiklikleri vurgulanmıştır. Bu araştırma, mevcut literatürdeki boşlukları doldurarak, İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirilmesinin daha etkin hale getirilmesine yönelik yeni bakış açıları ve öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, farklı kavramlar olmalarına rağmen genellikle birbiriyle karıştırılmaktadır. Bunun sebebi, bu iki sürecin sıklıkla birlikte gerçekleştirilmesi ve birbirine bağlı olarak ifade edilmesidir. Değerlendirme, ölçmeyi de kapsayan daha genel bir kavramdır ve ölçme, değerlendirme sürecinden önce gelen bir adımdır (Varlık, 2014). Ölçme, betimleyici bir süreç olup bir sonucun veya özelliğin miktarını tarafsız bir şekilde belirlemek için kullanılır. Bu süreç, bir özelliğin veya oluşumun nicel değerini ortaya koymayı amaçlar ve elde edilen veriler genellikle sayısal olarak ifade edilir (Yıldırım, 1983). Ölçmenin temel amaçlarından bir tanesi, öğrenme ve beceri gelişimini desteklemektir. Aynı zamanda, ölçme öğrencileri öğrenmeye motive eder ve bireysel ilerlemeyi değerlendirmek için bir temel sağlar (Yalın ve Özdemir 1998). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirli bir kriterle karşılaştırılması yoluyla bir değer yargısına ulaşmayı ve bu yargıya dayalı kararlar almayı içeren bir süreçtir (Yılmaz, 2007). Ölçme, bir özelliğin miktarını belirlerken; değerlendirme, bu miktarın yeterliliğini veya amaca uygunluğunu ortaya koyar. Ölçme genellikle gözleme dayanarak daha objektif bir süreç iken, değerlendirme karşılaştırma, yorumlama ve yargıya dayalı olarak daha subjektif bir nitelik taşır (Varlık, 2014).

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme, hedeflenen davranışların ne ölçüde kazanıldığını ortaya koymanın yanı sıra, gerçekleştirilemeyen amaçları belirlemeye, öğrencilerin hangi konuları yeterli düzeyde öğrendiğini ve hangi alanlarda eksiklikler bulunduğunu saptamaya imkân tanır. Ayrıca, yanlış öğrenmeleri belirlememize yardımcı olur (Yılmaz, 2007). Ölçme ve değerlendirme, kazanımlardan gerçekleşenleri ve gerçekleşmeyenleri belirlemenin yanı sıra, konulardan hangilerinin yeterince öğrenilebildiğini veya öğrenilemediğini de ortaya koyar. Bu süreç sayesinde, kazanımlar ve amaçlar yeniden incelenerek, öğrenci özellikleri değerlendirilebilir; yanlış ve eksik öğrenmeler dikkate alınarak, gelecekteki dersler tasarlanabilir (Varlık, 2014). Değerlendirme ne kadar güvenilir, yeterli ve geçerli bir şekilde gerçekleştirilirse, uygulamanın geliştirilmesi de o ölçüde başarılı olacaktır (Yalın & Özdemir, 1998).

2.1.1. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Klasik ve yenilikçi ölçme değerlendirme teknikleri, yaygın biçimde birlikte kullanılmakta, birbirlerini tamamlamakta ve her birinin avantajları ile dezavantajları bulunmaktadır. Alternatif ölçme araçları, geleneksel yöntemlerin eksiklerini giderebilirken, her iki teknik de rakip değil, bir bütünü oluşturan tamamlayıcı unsurlar olarak değerlendirilmelidir (Tabak ve Göçer, 2014). İngilizce öğretiminde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha çok geleneksel tekniklerine başvurulmakta ve geleneksel yöntemler zaman ve kaynak açısından daha kullanışlı görülmektedir (Tokur Üner & Aşılıoğlu, 2022).

Öğretmenler genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmelerinin başlıca nedenleri arasında, alternatif değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu teknikleri uygulamanın zaman alıcı bir süreç olarak görülmesi yer almaktadır (Karaaslan vd., 2023). Geleneksel ölçme yöntemleri, öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarısızlıklarının bir nedeni olabilir ve bu durum, hem öğrencilerin alışık olmadıkları soru türleriyle karşılaşmalarından hem de öğretmenlerin alternatif ölçme yöntemlerinde yeterli deneyime sahip olmamasından kaynaklanabilir (Karagölge vd., 2016). Etkili bir ölçme-değerlendirme, yalnızca bilgi ve kavrama seviyesindeki becerileri değil, aynı zamanda analiz, sentez ve uygulama gibi daha yüksek düzeydeki bilişsel becerileri de kapsamalıdır. Öğrencilerin tek bir soru tipi yerine farklı soru çeşitleri ile ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaları kendilerini daha doğru ifade edebilmelerine katkısı olacaktır (Duran & Tufan 2017).

Türk öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce sınıflarındaki yaygın değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihler üzerine yapılan araştırmalar Türk yabancı dil öğretmenlerinin

çoğunun, biçimlendirici değerlendirme süreçlerinden ziyade geleneksel değerlendirme yöntemlerine güvendiğini göstermektedir (Öz, 2014). Öğrencilerin de okuduklarını yorumlama ve yazılı olarak ifade etme konusunda zorluklar yaşadıkları için açık uçlu sorulara karşı olumsuz bir tutum sergilerken, alışkanlıkları ve şans faktörünün etkisiyle geleneksel yöntemlerden olan çoktan seçmeli sorulara karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir (Duran & Tufan 2017). Ancak önemli kararlar için öğrencilerin tek bir soru türüyle değerlendirilmesi yetersiz kalabilir. Bu nedenle, uluslararası sınavlarda farklı soru türleri kullanılarak bilişsel düzeyler kapsamlı şekilde ölçülmektedir. Çoktan seçmeli testler üst düzey becerileri ölçmede sınırlı olduğu bilinmektedir (Koyuncu & Özer Özkan, 2019). Üst düzey bilişsel becerileri ölçen diğer soru türleriyle birlikte kullanıldığı zaman çoktan seçmeli sorular daha etkili olacaktır (Duran & Tufan 2017).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları, öğrencinin gerçek yaşam bilgisiyle bağlantı kurmasını sağlarken, karşılaştığı problemlere tekli veya çoklu çözüm yolları geliştirmesine olanak tanır (Karaaslan vd., 2023). Ölçme ve değerlendirme tasarımı ve seçiminde birden fazla bilgi kaynağının kullanılması, ölçme ve değerlendirmenin yorumlamasında önemli bir faktördür. Öğretmenler ve test uzmanları, bazı test türlerini daha önemli olarak görmek yerine, tüm dil testlerini değerlendirme alternatifleri olarak düşünerek çok daha iyi faydalanabilirler (Brown, 1998).

2.1.2. Süreç Odaklı Değerlendirme (Öğrencilerin Gelişim Durumlarının Sürekli Olarak İzleme)

Geleneksel soru tiplerinden olan çoktan seçmeli sınavlar, anlamlı öğrenmeleri ölçme konusunda yetersiz kalabilmektedir (Yalın & Özdemir, 1998). Bu durumda, “Hangi soru tipi daha iyidir?” sorusu gündeme gelmektedir. Bu konuda verilecek tek bir yanıt yoktur. En uygun yöntem, dersin içeriğine ve amacına bağlı olarak değişir. Başarılı bir öğretmen, tek bir yöntemle sınırlı kalmak yerine, farklı yöntemleri bir arada kullanabilme yeteneğine sahiptir (Turgut, 1997). Etkili soru sorma, eğitim öğretimin öğretmen merkezli bir yapıdan çıkarak öğrenci odaklı bir yaklaşıma dönüşmesini sağlar. Bu tür sorular, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde işlemelerini ve anlamlı cevaplar üretmelerini gerektirir. İyi tasarlanmış sorular, öğrencilerin dikkatini toplamasına, düşüncelerini organize etmesine olanak tanır ve öğretmenlere hem öğrencilerin öğrenme sürecini gözlemlene hem de geri bildirim sağlama konusunda destek olur (Yalın & Özdemir, 1998).

Süreç-temelli öğretim modeli, kalıcı ve etkili bir eğitim öğretim amacıyla, sınıf içinde ve dışında eğitim ortamını, sürecini ve materyallerini organize etme, rehberlik etme ile içerik, öğrenci ve öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkinin nasıl, ne şekilde, ne ve niçin olması gerektiğini tanımlamaktadır. Bu model tüm süreci ve değişkenleri öğretmen ve öğrenci açısından kendine has öğelere sahip sistematik planlama aşamalarına dayanan bilişsel farkındalıklı bir modeldir (Duman, 2007).

Programlara alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dahil edilmesiyle öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin bu teknikleri uygulamada öz güven eksikliği yaşadığını ve zorlukları aşabilmeleri için uygulamalı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Hursen & Birkollu 2019). Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması, ders saatlerinin azlığı, sınıflardaki araç-gereç eksikliği, öğretmen yükünün artması ve sınav sistemi konular süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Ektem vd., 2016).

Eğitim öğretim sistemimizde en fazla değişikliğe uğrayan, ancak hala kalıcı ve sağlam bir temele oturtulamayan düzenlemeler, sınavlar, not verme ve sınıf geçme ile ilgili kurallardır. Bu durum, değerlendirme ve not vermenin oldukça zor bir konu olduğunu göstermektedir (Turgut, 1997). Değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenmesine daha faydalı bir rol oynaması için, yalnızca öğretimin sonunda yapılan bir işlem olmaktan çıkarılıp öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilmesi gerekir (Shepard, 2000).

2.1.3. Öz Değerlendirme

Son 20 yılda, Öz-değerlendirme çeşitli eğitim ortamlarında giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu tür değerlendirmeler genellikle öğrencilere, açıkça tanımlanmış görev gereksinimleri ve değerlendirme kriterlerine dayalı olarak, kendi performanslarını veya birbirlerinin performansını değerlendirmelerini gerektirir (De Saint Léger, 2009).

Öz-değerlendirmenin öğrencilere bir faydası, öğrencilerin çabalarını gözlemleyip gelecekte daha fazla çaba göstermelerini teşvik edebilmesidir. Ayrıca, kendi yeteneklerini takdir etmeye başlamalarına ve özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olabilir. Bu süreç güçlü ve zayıf yönlerini bilinçli olarak düşünmelerine yardımcı olarak, gelecek çabalarını nereye yönlendireceklerini bilmelerini sağlar (Blue, 1994).

2.2. Eğitimde Sıklıkla Kullanılan Güncel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

MEB 9 Eylül 2023 tarihinde yayınladığı “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” ve bu yönetmeliğe bağlı olarak hazırlanan “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile ortaokul ve liselerde uygulanacak sınavların açık uçlu veya kısa cevaplardan oluşması, süreç odaklı değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gelişim durumlarının düzenli olarak izlenmesi ve geri bildirim yapılması hususlarına önem verdiğini açıkça belirtmiştir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra, eğitimde öğrenci merkezli ve gelişim odaklı değerlendirme anlayışının benimsenmesi, çağdaş eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, sürece dayalı değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin akademik gelişimlerini sonuç odaklı ölçmekten ziyade, öğrenme sürecindeki ilerlemelerini takip etmeyi ve anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, açık uçlu ve kısa cevaplı soruların tercih edilmesi, öğrencilerin yalnızca bilgi hatırlama düzeyinde değil, analiz, sentez ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerini ortaya koymalarına olanak tanımaktadır.

Ölçme ve değerlendirme alanında birçok farklı yöntem ve araç bulunmakla birlikte, yapılan son düzenlemeler kapsamında özellikle sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine vurgu yapılmaktadır. Bu bölümde, yapılan son değişiklikler kapsamında vurgulanan ölçme ve değerlendirme araçları detaylı olarak ele alınacaktır.

2.2.1. Çoktan Seçmeli Sorular

Eğitim öğretim hayatı içerisinde çoktan seçmeli sorular kullanım kolaylığı, ekonomiklik vb. nedenlerle günümüze kadar sıklıkla tercih edilen ölçme ve değerlendirme araçları içerisinde yer almaktadır. Çoktan seçmeli sorular, bir soru kökünden ve bu kökü takip eden bir dizi olası yanıtta oluşmaktadır. Üniversiteye giriş sınavları, fen liselerine kabul süreçleri ve diğer çeşitli sınavlar bu tür testlerle uygulanmaktadır. Bu durum, öğretmenleri bulundukları eğitim kademesi fark etmeksizin, öğrencilerini çoktan seçmeli soru çözme tekniklerinde yetkinleştirme yönünde bir çabaya sevk etmektedir. Ancak bu durum, zaman zaman eğitim-öğretim faaliyetlerinin asıl amaçlarının geri planda kalıp, yalnızca test çözme becerisine odaklanan bireyler yetiştirilmesi eleştirilerini beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2007).

Türkiye’deki geniş ölçekli sınavlarda yalnızca çoktan seçmeli soruların kullanılması, öğretmenleri ve öğrencileri sadece test çözmeye yönlendiren temel nedenlerden biridir. Bu sistem, bireylerin gündelik hayatta karşılaştıkları problemleri çözmek için kendi seçeneklerini

oluşturmak yerine, hazır seçenekler aramalarına yol açar ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi zorlaştırır (Emre Koyuncu, 2019). Çoktan seçmeli sorular, yalnızca bilgi ve kavrama seviyesindeki yetenekleri ölçtüğü için tek başına yeterli olmayıp, üst düzey bilişsel yetenekleri de ölçebilen diğer soru tipleriyle birlikte kullanıldığında daha etkili olabilir (Duran & Tufan 2017). Tek bir soru türü, öğrencinin gerçek performansını ölçmede yetersiz kalabileceğinden, Türkiye'de merkezi sınavlarda çoktan seçmeli testlerin yanı sıra açık uçlu soruların kullanımına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Koyuncu & Özer Özkan, 2019). ÖSYM 5 Ocak 2017 tarihinde yayınladığı duyuru ile 2017 yılında lisans yerleştirme sınavlarında yabancı dil sınavlarında kısa cevaplı açık uçlu soru sorulacağını belirtmiştir (ÖSYM, 2017).

2.2.2. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sınav ya da yazılı yoklama olarak bilinen, öğrencilere soruların verilip, verilen sorulara belirli bir süre içerisinde cevap verilmesi beklenen soru tipleridir. Bu sınavların uzun cevaplı ve kısa cevaplı olmak üzere iki çeşidi bulunur (Tekindal, 2000). Öğrencilerin özgürce cevap verebilecekleri sorular olarak sunulan soru çeşitleri olan açık uçlu sorular, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken, doğru cevap verebilmek için konuya hâkim olmayı, okuduklarını kavrayabilmelerini gerektirir ve bu da daha doğru değerlendirme sağlar (Duran ve Turan 2017).

Açık uçlu sorular, tamamlama soruları, yazılı yoklama ve kısa cevaplı sorular olmak üzere üç farklı türde sınıflandırılmaktadır (McMillan, 2015). Yazılı yoklama; geleneksel eğitim öğretimde yaygın olarak kullanılan bir sınav türüdür. Bu sınavlarda öğrencilere birkaç soru ya yazdırılarak ya da yazılı olarak verilerek, belirli bir süre içinde yazılı olarak cevaplar vermeleri istenir. Öğrenciden, cevaplarını düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi, yazması ve yazdıklarını kontrol etmesi beklenir (Turgut, 1997). Tamamlama soruları ise; cümle içinde, başında, ortasında veya sonunda bir ya da iki boşluk bırakılarak oluşturulan tamamlanmamış sorulardır ve öğrencilerin bilgileri ne kadar hatırladığını ölçmek için oldukça uygun bir soru türüdür (McMillan, 2015). Kısa cevaplı sorular da; cevabı bir kelimedenden, bir ifadedenden veya en fazla bir cümleden oluşan sorulardır. Bu tür sorular, hatırlama yeteneğini ölçen ve şans faktörüne çok az yer veren soru tipleridir. Öğrenci, doğru cevabı yazmak için kendi bilgisini kullanır. Kısa cevaplı sorular, birçok kritik davranışın ölçülmesine ve çeşitli konulardaki öğrenmelerin değerlendirilmesine uygun bir yöntemdir (Yılmaz, 2007). Doğru-yanlış testlerinin hem çoktan seçmeli hem de kısa yanıtlı testlere göre daha fazla ayırt edici öge içerdiği; buna karşılık, kısa

yanıtlı testlerin doğru-yanlış ve çoktan seçmeli testlere nazaran daha güvenilir olduğu belirlenmiştir (Karaca 2004). Kısaca, açık uçlu sorular, bireyin kelime hazinesinin, ifade ve yorum gücünün gelişimine önemli katkılar sağlamakla birlikte, farklı alanlardaki becerilerinin ilerlemesine de destek olmaktadır. Ayrıca, üst bilişsel düzey becerilerin kullanımını teşvik eden bu soru türleri, öğrencilerin soru ile ilgili bilgileri analiz etmelerine, düşünme süreçlerini derinleştirmelerine ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanımaktadır (Brookhart, 2015; aktaran Duran & Tufan, 2017).

2.2.3. Portfolyo (Öğrenci Gelişim Dosyası)

1990'lı yıllarda, öğrenme sürecini, öğrenme çıktılarıyla birlikte düşünme tarzlarını ve öğrenme stillerini de içerecek şekilde ele alan ölçme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır; bu çabaların bir ürünü ise portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve bunların değerlendirilmesidir (Kan, 2007).

Portfolyo, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları ve bu süreçte ortaya koydukları çalışmalar ile elde ettikleri başarıların somut kanıtlarını içeren bir dosya şeklinde tanımlanabilir. Bu yöntem, hem öğrenme sürecini hem de öğrenme çıktılarını bütünsel bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır (Varlık, 2014).

Yabancı dil eğitiminde de öğrencilerin performansına verilen önemin artmasıyla birlikte, portfolyo değerlendirme çerçevesi eğitimcilere önemli bir alternatif değerlendirme aracı sunmaktadır. Portfolyolar, öğrencilerin hedef dilde neleri yapabildiklerini ve zamanla yeteneklerinin nasıl değiştiğini gösteren kanıtlar sağlamaktadır (Delett vd., 2001).

2.2.4. Geri Bildirim (Feedback)

Geri bildirim, öğrencilerin bir faaliyetteki performanslarını açıklayan ve aynı veya ilgili bir faaliyette gelecekteki performanslarına rehberlik etmesi amaçlanan bilgileri ifade eder. Geri bildirim, performans sonuçlarının tekrar kullanarak kontrol edilmesidir. Eğer sonuçlar eleştiri amacıyla kullanılıyorsa basit geri bildirimi ifade eder. Ancak sonuçlar, performansın yöntemini değiştiriyorsa, buna öğrenme denir (Ende, 1983). Pekiştirme ve düzeltici geri bildirim olmak üzere genel olarak iki türe ayrılabilir. Pekiştirme ile başarılı davranış olumlu bir şekilde onaylanarak, güçlendirilmesi amaçlanırken, düzeltici geri bildirim ile hatalar ve yanlışlar gösterilerek istenilen davranışın kazanılması sağlanmaya çalışılır (Bozdemir, 2024).

Sınıf içi performans veya ödevler üzerindeki geri bildirim, öğrencilerin anlayışlarını ve becerilerini yeniden yapılandırmalarına ve daha güçlü fikirler ve yetkinlikler geliştirmelerine

olanak tanır. Bu süreç yalnızca öğretmenlere bağlı değildir; akran geri bildirimi ve öğrencilerin kendi ürettikleri geri bildirimler de öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar (Nicol & Macfarlane 2004).

Nicol ve Macfarlane (2004) iyi bir geri bildirimin 7 özelliğini şu şekilde belirlemiştir;

“Öğrenmede öz değerlendirme gelişimini destekler.”

“Öğrenmede öğretmen ve akran iletişimini teşvik eder.”

“İyi performansın ne olduğunu netleştirir (hedefler, kriterler, beklentiler).”

“Mevcut performans ile istenen performans arasındaki farkı kapatma fırsatları sunar.”

“Öğrencilere kendi öğrenmeleri hakkında kaliteli bilgi sağlar.”

“Öğrencilerin olumlu yönde motivasyonlarının ve özsaygılarının artmasını destekler.”

“Öğretmenlere, öğretimi şekillendirmeye yardımcı olacak bilgiler sunar.”

2.3. İngilizce Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı dil ölçme ve değerlendirme denildiğinde akla dört dil becerisini ölçen yazma, dinleme, okuma ve konuşma sınavları gelmektedir. İlk bakışta İngilizce dilinde iyi bir konuşma beceresine sahip olmak yeterli dil öğrenim seviyesinde bulunduğu fikrini verebilir. Ancak yalnızca tek bir beceriyi (veya dörtten az beceriyi) dikkate almak, bir kişinin İngilizce seviyesi hakkında kesin olmayan bir bilgi verecektir. Dört dil becerisi de tamamlayıcı şekilde birbiriyle bağlantılı olduğundan, sadece tek bir beceriyi değil, ilgili diğer becerilerle birlikte değerlendirildiğinde daha doğru sonuçlar elde edilebilir (Powers vd., 2013). Nitekim yetkin bir dilbilimci, gerçek hayatta konuşma, yazma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerinde etkili bir şekilde işlev gösterebilen kişidir. Bu anlayış, dil öğretim yöntemlerinde köklü bir değişime yol açmış ve iletişimsel dil öğretimini baskın bir yaklaşım haline getirmiştir (Campbell & Duncan2007).

MEB 9 Eylül 2023 tarihinde yayınladığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’ne bağlı olarak hazırlanan “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile İngilizce dersi sınavlarında puanlamanın %50’si yazılı, %25’i dinleme ve %25’i konuşma sınav sonuçlarına göre hesaplanması kararlaştırılmıştır. Okul genelinde ortak yapılacak sınav soru ve cevaplarının konu soru dağılım tablolarına göre hazırlanması gerektiği belirlenmiştir (Resmi gazete, 09/09/2023, sayı 32304). Yapılan bu son düzenleme ile İngilizce sınavlarında öğrencilerin dil

becerilerinin bir bütün halde ölçülmesi ve daha doğru değerlendirme sonuçları elde edilmesi hedeflenmektedir.

2.3.1. İngilizce Dersi Müfredatı

MEB etkin bir yabancı dil öğretimi sunabilmek için uzun süredir doğru yabancı dil öğretim yöntemini sunmaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında ülkemizde birçok kez müfredat değişikliğine gidilmiştir (Karsantık & Yağcı, 2021). Ülkemizde son 15 yılda İngilizce dersi müfredatlarında yapılan değişikliklerde dil eğitimindeki uluslararası gelişmeler izlenmiş ve yenilikler müfredat değişikliklerine eklenmeye çalışılmıştır (Yücel, 2017).

Son müfredat değişikliği 2018 yılında yapılmış ve yapılan bu müfredat değişikliği CEFR kriterleri baz alınarak, son gelişmeler ışığında Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda düzenlenmiştir (MEB, 2018). 2018 yılında yayınlanan İngilizce eğitim öğretim müfredatında, her üniteye öğrencilerin ulaşması gereken başarıların bir listesinin yer aldığı ve öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listeleri içerdiği belirtilmiştir. Yeni eğitim öğretim programında öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe değer veren eylem odaklı (action-oriented approach) bir yaklaşım benimsenmiştir.

Eylem odaklı yaklaşım (Action-oriented Approach)

Eylem odaklı yaklaşım(Action-oriented approach), öğrencileri "sosyal aktörler" olarak gören ve onları belirli bir durum, faaliyet alanı veya bağlamda yerine getirilmesi gereken sorumlulukları olan toplum üyeleri olarak değerlendiren bir pedagojik yaklaşımdır (Council of Europe, 2001).

Eylem odaklı yaklaşım, CEFR ile şekillenmiş ve temel ilkelerini buradan almıştır. Güncel dil öğretiminde, özellikle yabancı dil ders kitapları, programları ve seviye temelli sınavların hazırlanmasında kullanılmaktadır. Dilin her bağlamda etkin ve işlevsel kullanımını hedefleyen bir perspektife sahiptir (Çoşkun, 2017). Bu yaklaşım, dilin ve eylemin aktif kullanımını ön planda tutarak, gramer bilgisinden ziyade günlük yaşamda dilin işlevsel kullanımına vurgu yapar (Delibaş & Günday, 2016).

2.3.2. Konu Soru dağılım tabloları / Senaryolar

Konu soru dağılım tabloları, sınavdan önce öğrencilere hangi kazanımdan ve konudan ne kadar soru sorulacağını gösterir tablolardır. Konu soru tabloları Ölçme Değerlendirme Merkez Müdürlüğü ve il sınıf alan zümreleriyle beraber düzenlenmektedir. Okullarda yapılan ortak

sınavlar konu soru dağılım tablolarına göre açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan meydana gelecek biçimde düzenlemektedir (Resmî gazete, 09/09/2023, sayı 32304).

İlgili kurumca yayınlanan konu soru dağılım tabloları incelendiğinde, her sınıf düzeyine göre farklı senaryoları içerir tabloların ilgili dönem içerisinde yayınlandığı görülmektedir. Tablolarda elde edilmesi hedeflenen kazanımlar ve kazanımdan sorulabilecek soru sayıları gösterilmekte ve öğretmenlerin hazırlayacakları sınavlarda konu soru dağılım tablolarına göre belirlemesi istenmektedir. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan örnek konu soru dağılım tablosu ve örnek sorular Ek-9'da (bkz. Ek-9) sunulmuştur (MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024).

2.4. CEFR Kriterlerine Göre Değerlendirme Nasıl Olmalıdır?

CEFR değerlendirme aracı olarak A1'den C2'ye kadar olan tanımlayıcıları kullanmakta ve öğrencilere sayısal bir not vermek yerine edindikleri dil becerilerini tanımlamaya çalışmaktadır. Örneğin, “Karşılıklı sohbetlerde fikirlerini söyleyebilme ve karşı tarafın fikirlerine cevap verebilme” beceresini sahip olan bir bireyin B1 seviyesinde iletişim becerisine sahip olduğu değerlendirilebilecektir. CEFR (2001), A1'den C2'ye kadar olan tanımlayıcıların nasıl kullanılacağını üç ana başlık altında açıklamıştır: Görevlerin Tasarımı (Construction); CEFR'ın tanımlayıcıları, iletişimsel etkinliklerle ilgili değerlendirme görevlerinin tasarımında referans olarak kullanılır. Örneğin bir dil testi hazırlarken, B1 seviyesindeki bir aday için, “bilgi alışverişi yapabilir” şeklinde bir hedef belirlenir ve buna uygun bir değerlendirme görevi oluşturulur. Sonuçların Raporlanması (Reporting); tanımlayıcılar, eğitim sisteminden elde edilen sonuçların raporlanmasında da kullanılır. Örneğin, işverenler genellikle adayın genel dil yeterliliği ile ilgilenir ve dil becerilerinin belirli bir seviyede olup olmadığını değerlendirmektedir (Örneğin B2 seviyesinde dil yeterliliğine sahip bir adayın iş ortamında yeterli iletişim becerisine sahip olduğu düşünülebilir). Öz Değerlendirme veya Öğretmen Değerlendirmesi (Self- or teacher-assessment); tanımlayıcılar, öğrencilerin kendi dil becerilerini değerlendirmesi veya öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesi için farklı şekillerde kullanılabilir. Bu amaçla kontrol listeleri ve değerlendirme tablosu(grid) gibi yöntemler kullanılmaktadır. Kontrol Listeleri; CEFR tanımlayıcıları daha küçük alt becerilere ayrılarak kontrol listeleri oluşturmak için uygulanabilir. Örneğin “kişisel bilgileri sorabilir ve yanıtlayabilir” şeklindeki bir tanımlayıcı aşağıdaki gibi daha küçük alt becerilere ayrılabilir.

Kendini tanıtabilir: ☐ - Nerede Yaşadığını söyleyebilir: ☐ - Yaşını söyleyebilir: ☐

Değerlendirme Tablosu (Grid) ise; belirli kategorilerde (konuşma, tartışma, bilgi alışverişi gibi) belirli konularda adayın seviyesini bir tabloya yerleştirme yöntemi için uygundur. Örneğin konuşma kategorisi için B1+, B2, B2+ gibi seviyeler kullanılabilir.

CEFR (2001)’e göre adayın konuşma becerilerinin farklı yönlerinin değerlendirilmesi amacıyla tasarlanan ölçme değerlendirme uygulaması, belirli aşamalardan oluşmaktadır: İlk olarak “Konuşma Başlangıcı (Conversetation Phase)” ısınma aşaması olarak, değerlendirme sürecinde adayın rahat bir şekilde başlamasını sağlamak için, konuşma simülasyonu ile başlanır. Sonrasında “Samimi Sohbet (İnformal Discussion Phase)” aşamasında aday ilgisini çeken güncel konular hakkında sohbete katılarak düşüncelerini ifade etme becerileri tartışılır. Daha sonra “İşlem Aşaması (Transaction phase)” bu aşamada, yüz yüze veya telefon simülasyonu şeklinde gerçekleştirilen bir etkinlik ile bilgi alma becerileri değerlendirilir. “Üretin Aşaması (Production Phase)” bu aşamada aday, yazılı bir rapora dayalı olarak kendi akademik alanını ve planlarını anlatır. Bu aşama adayın dil becerilerini üretip sunabildiği aşamadır. “Hedefe Yönelik İş birliği (Goal-Oriented Cooperation Phase)” bu aşamada aday, başka bir kişiyle ortak bir sonuca ulaşmaya çalıştığı bir takım çalışması yapar. Bu yapılandırılmış değerlendirme süreci ile, bireyin farklı dil becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlandığı söylenebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu araştırma ile ilgi araştırmalar irdelenmiş ve araştırmaların birçoğunun öğrencilerinin sınav kaygıları ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri üzerine olduğu görülmüştür. Yapılan literatür taramasında son sınav sistemi değişikliğine ilişkin ve İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirmesinin CEFR ile ilişkisini içeren çok az çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca İngilizce dersi ölçme ve değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmaların önemli yönleri de bu kısımda sunulmuştur.

Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile alternatif yöntemlerin uygulama biçimleri ve eğitim sürecine yansımaları üzerine yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

Sağlam (2005) İngilizce öğrenen öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve portföy değerlendirmesinin muhtemel etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları portföy değerlendirmesine tabi tutulan öğrencilerin geleneksel yöntemlere

tabi tutulan öğrencilerden daha yüksek sınav sonuçları elde ettiklerini ve kişisel gelişimlerini daha iyi görebildikleri ve öğrenciler arasında iletişimin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Çelik Yazıcı (2007) İngilizce öğreniminde süreç odaklı dil öğretimi ile geleneksel dil öğretiminin etkilerini incelemiştir. Veriler, 56 öğrenciye uygulanan ön test ve son testlerle toplanmış ve iki yönlü varyans analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, her iki yöntemin de öğrencilere kazanım sağladığını, ancak süreç odaklı yöntemin daha kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada Ata (2017) İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde süreç odaklı yazma yaklaşımının etkilerini 4 haftalık bir süreç odaklı eğitimle incelemiştir. Veriler, anketler, odak grup görüşmeleri ve açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Sonuçlar, sürece dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin yazma tutumlarını ve performanslarını iyileştirirken özgüven, özsaygı ve farkındalık kazandırdığını, ancak yazmaya dair endişeleri tamamen ortadan kaldırmadığını göstermiştir.

İngilizce dersinde öğrencilerin süreç odaklı ve sonuç odaklı değerlendirme yöntemleri hakkında düşüncelerine yönelik yapılan bir araştırmada; öğrencilerin sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeye karşı pozitif tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreç değerlendirme yöntemlerini içerir alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Doğandere, 2006).

Öğretmen adaylarının geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarından hangilerini hayata geçirebileceklerini ve ölçme değerlendirme sürecinde teknolojiden faydalanmada yeterlilik algılarını belirlemeye çalışılan bir araştırmada; eğitim fakültesi öğrencilerinin alternatif yöntemlerde kendi becerilerini “daha yeterli” olarak değerlendirirken, geleneksel yöntemlerin çoğunluğunda kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ölçme ve değerlendirmede teknolojiden faydalanmada yeterliliklerini “ileri” seviye olarak ifade etmişlerdir (Çoklar vd., 2009).

Türkiye, İtalya ve Finlandiya ülkelerinde İngilizce yabancı dil öğrencilerinin ölçme ve değerlendirilmelerine yönelik uygulama ve görüşleri tespit etmeye ve pratikte uygulanıp uygulanmadığını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada, ölçme ve değerlendirmenin ders kitabı, sınıftaki öğrenci sayısı, dersin süresi, öğrencilerin nitelikleri ve müfredat gibi özelliklere göre değişiklik gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf

kitaplarında mevcut olan hazır sınavlardan ve eklerinden faydalanma tutumunda olduklarını ve eğitimcilerin çoğunun biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanmanın öğrenciler için daha elverişli olacağını belirttiğini saptamıştır (Çakır, 2020).

Diğer taraftan Üner & Aşlıoğlu (2022) İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını öğretmenler görüşleri yoluyla belirlemeye çalışmış ve İngilizce öğretiminde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha çok geleneksel tekniklere başvurulduğu; konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinin yeterli düzeyde yapılmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı yöntemleri içerir ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusunda bilgi ve yetkinlik eksikliği yaşadığı; ayrıca geleneksel yöntemlerin zaman ve kaynak açısından daha kullanışlı görüldüğünü tespit etmiştir.

Benzer şekilde Atasoy Üçok (2019) ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme uygulamaları hakkında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, İngilizce dersi müfredatı ile İngilizce Öğretmenlerinin tatbik ettikleri ölçme değerlendirme arasında aykırılık olduğunu, öğretmenlerinin daha çok dil bilgisi ağırlıklı geleneksel yöntemlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını saptamıştır.

Bir diğer araştırmada devlet ilkokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ağırlıklı olarak geleneksel değerlendirme türlerini tercih ettikleri ve mevcut değerlendirme uygulamalarının öğretmen odaklı, ağırlıklı olarak konuşma ve kelime bilgisi temelli olduğu bildirilmiştir. Bu durum, müfredat gereklilikleri ve mevcut sınıf koşulları (örneğin, sınıf mevcudu, zaman kısıtlaması) gibi faktörlerden kaynaklanmış olabileceği veya öğretmenlerin geleneksel değerlendirme türlerini diğer değerlendirme türlerine kıyasla daha güvenilir ve uygulanabilir bulmasından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir (Kirkgoz & Babanoğlu, 2017).

İlköğretim 2. ve 3. Sınıfta konuşma ve dinleme derslerinin ölçme değerlendirme durumlarının öğretmen tecrübeleri doğrultusunda araştırıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin bu sınıflardaki öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinin benimsendiği ve bu yaş aralığındaki öğrenci özelliklerinden dolayı süreç değerlendirme yöntemlerini önemsediklerini, öğretmenlerin ders öğretim sürecinde öğretim programına uydukları belirtilmiştir. Ancak tavsiye edilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin tamamından, özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme metotlarını kullanmadıklarını, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir (Haspolat, 2019).

Aslan & Bağçeçi (2024) öğretmenlerin 9. ve 10. sınıflarda yürütülen İngilizce ders programlarına yönelik düşüncülerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 19 öğretmenden odak grup görüşmesi yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, 9. sınıf programının uygulamaya dönük yapısıyla genel olarak memnuniyet sağladığını, ancak 10. sınıf programının yoğunluğu nedeniyle memnuniyetsizlik yarattığını ve uzun etkinliklerin zaman sıkıntısına neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, her iki sınıfın ders programında da alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, okul idaresi, veli ve öğrenci talepleri ile alışkanlıklarındaki farklılıklar nedeniyle uygulanamadığı belirlenmiştir.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılma yeterliliklerine yönelik yapılan bir araştırmada da, alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda İngilizce öğretmenlerinin gerekli bilgiye ve yeterliliğe sahip oldukları, yalnızca bu tekniklerin tercih sıklıklarının farklılaştığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme metotları ile birlikte, bazı geleneksel yöntemleri hiç terk etmedikleri de tespit edilmiştir (Çelebi & Kuşuçuhan, 2019).

Yükseköğretimde Ölçme-Değerlendirme Durumlarına İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde, yükseköğretim kurumlarında ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalar ele alınmaktadır. Çalışmalar, öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin algı, bilgi düzeyi ve okuryazarlık becerilerinin kapsamaktadır.

Üniversite öğretim görevlilerinin ölçme ve değerlendirme algılarını belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırma sonuçları öğretim görevlilerinin ölçme değerlendirmeyi doğru olarak idrak ettikleri ve nitelendirebildiklerini göstermiştir (Genç & Güçlü, 2020).

Benzer şekilde Kaya (2020) üniversitede görev yapan öğretmenlerin yabancı dil ölçme ve değerlendirmeye yönelik düşüncelerini ve bu algıların sonuçlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite hazırlık sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yeterli miktarda değerlendirme tecrübelerinin olduğunu ve bu bilgilerini sınıfta yapılan ölçme ve değerlendirme sürecine aktarabildikleri tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Ölmezler Öztürk (2018) Türkiye’de yükseköğretimde görevli İngilizce öğretmenlerinin dilde ölçme ve değerlendirme bilgi seviyelerini araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel veriler hem hizmet öncesinde hem de sonrasında sunulan ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin büyük ölçüde yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin her bir

becerinin değerlendirilmesine yönelik daha kapsamlı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde Deretarlası (2020) öğretim görevlilerinin İngilizce dili ölçme değerlendirme beceri düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları üniversite öğretim görevlilerinin dil değerlendirme konusunda bilgilerinin sınırlı olduğu, kazanılmış deneyimlerin üniversite öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme bilgilerine önemli bir katkısı olduğunu saptamıştır.

Bir diğer araştırmada ODTÜ Eğitim Fakültesi'ndeki değerlendirme kültürü incelenmiştir. Araştırma sonuçları, en yaygın kullanılan ölçme ve değerlendirme kültürünün öğrenme kültürü olduğu bulmuştur. Daha az uygulanan kültür olarak öğretim görevlilerinin resmi kurumların gerekliliklerini uyguladığını, ancak değerlendirme kararlarını istedikleri gibi verme özgürlüğüne sahip oldukları bir uyum kültürünün var olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye ise düşük seviyede güvendikleri görülmüştür (Saygı, 2024).

CEFR ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, CEFR'ın dil öğretiminde ölçme-değerlendirme süreçlerine etkilerini ele alan araştırmalar incelenmiştir.

İngilizce yaygın eğitimi veren özel eğitim kurumlarının değerlendirme yöntemlerini Avrupa standartları ve CEFR kriterleri bakımından incelenen bir araştırmada, kriterler hakkında ilgili kurslarda çalışan öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. CEFR kriterlerinin ölçme ve değerlendirmeye yeterince uygulanmadığı saptanmıştır (Kavaklı, 2018).

Benzer şekilde, Çepik Kiriş (2016) İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme de CEFR kriterleri hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirilemedikleri araştırmıştır. İngilizce öğretmenlerin CEFR hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını, çoğu İngilizce öğretmenin sınırlı ölçüde ölçme ve değerlendirme amaçlarına ulaştığı saptanmıştır. İngilizce Öğretmenlerinin, öğrencilerin dinleme ve konuşma yeteneklerinin değerlendirilmesine konusunda ölçme ve değerlendirmede bulunmadıkları, öğretmenlerin sistem ve öğrenci temelli sorunlarla karşı karşıya geldikleri, öğrenci temelli problemlerin çözülebildiği ancak sistem temelli sorunlar konusunda çözülemediği saptanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin CEFR hakkındaki bilgi düzeyleri ve kullanım biçimleri üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin CEFR'ı bildikleri, öz değerlendirme gibi CEFR ile ilişkili uygulamaları kullandıkları ve CEFR tablolarını kullanarak örnek performansları başarılı biçimde değerlendirebildikleri ancak CEFR'ı sınıf içi değerlendirme uygulamalarına uyarlamada zorlandıkları belirtilmiştir (Tosun & Glover 2020).

Bir diğer araştırmada, Temur (2023) ortaöğretim son sınıf ve yüksek öğretim 1. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil yeteneklerine yönelik fikirlerini CEFR standartları yönünden değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin büyük çoğunluğunun A1 ve altı seviyelerinde bulundukları ve bu durumun yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğunu saptamıştır.

Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda, farklı ülkelerde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik uluslararası araştırmalar ele alınmaktadır.

Coombs (2017) Kanadalı öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarını incelemiş ve öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarını etkileyen öğretimsel odaklanma (örneğin; değerlendirme, müfredat, mesleki çalışmalar) veya değerlendirme eğitimi modelinin rolünü araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının belirli temalar (Değerlendirme Amacı, Süreci, Adaleti, Ölçüm Teorisi) içinde oldukça tutarlı olduğunu, ancak temalar arasında büyük bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada, 1. ile 6. sınıf İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri incelenmiştir. Veriler, 252 Tayvan ilkokulundan toplanan 425 anketle SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, zaman kısıtlamaları, sınıf yönetimi ve velilerin baskısının öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını etkilediğini ve öğretmenlerin sınıflarında çeşitli değerlendirme yöntemlerini rutin olarak kullandıkları belirterek, çalışmadaki öğretmenler, informal sorgulama (%33,3), çoktan seçmeli sorular (%30,9), müzikal sunumlar (%35,1), gözlemlleme (%25,9) ve ezberden okuma (%32,7) gibi farklı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını göstermiştir (Yang, 2007).

Cezayir'deki yükseköğretimdeki İngilizce öğretmenlerinin işbirlikçi öğrenmeye dair öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik yapılan bir araştırmada, işbirlikçi öğrenmenin dil becerilerinin gelişiminde faydalı olabileceğini ve aynı zamanda sosyal etkileşim, iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını ortaya koymuştur. Elde edilen

bulgular, işbirlikçi öğrenmenin pedagojik bir yöntem olarak uygulanmasının karmaşıklığını ve bu yöntemin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ile yükseköğretim politikalarından etkilendiğini göstermektedir (Boughari, 2022).

Kuzey Carolina Kariyer ve Teknik Eğitim öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme eğitimlerinin ve uygulamaları inceleyen bir araştırmada, bilgi düzeyleri, kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları zorluklar araştırılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların biçimlendirici değerlendirme uygulamaları hakkında orta ila yüksek düzeyde bilgiye sahip olduğunu ve bu uygulamaları çeşitli düzeylerde kullandığını ortaya koymuştur (Privette, 2024).

Diğer taraftan ortaokullardaki İngilizce öğretmenlerinin etkili öğrenme için biçimlendirici değerlendirme konusunda farkındalıklarını belirlemeye yönelik Etiyopya’da yapılan bir çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir (Demekash vd., (2024).

Bir diğer çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeye yönelik inançları ve uygulamaları arasındaki uyumsuzluklar incelenmiştir. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve ders planları gibi belgelerin analiz edildiği çoklu vaka incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, yüksek düzeyde mesleki gelişime katılan öğretmenlerin, düşük düzeyde katılım gösterenlere göre biçimlendirici değerlendirme konusunda daha güçlü inançlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılımının, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmadığı, ancak bu katılımın öğretmenlerin inançlarını şekillendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Widiastuti, 2020).

Barnes vd. (2017) Amerika’daki K-12 öğretmenin değerlendirme amaçlarına ilişkin algılarını, birey odaklı bir bakış açısıyla incelemiştir. Katılımcılar 20 ile 70 yaş aralığında 179 K-12 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ölçme- değerlendirme konusunda aynı anda birden fazla inanca sahip olabileceğini göstermiştir.

Ayrıca, Virginia'daki K-12 öğretmenlerinin alternatif değerlendirmelerin geçerliliği ve güvenilirliği hakkındaki algılarını ve bu değerlendirmelerin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik kurumsal düzenlemeleri, kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla analiz edildiği bir diğer araştırmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirmeleri, öğrenci öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak gördükleri belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin bu değerlendirmelerin oluşturulmasında söz sahibi olmayı

tercih ettiklerine işaret edilmiştir. Ayrıca bulgular alternatif ölçme ve değerlendirmelerin uygulanması ve puanlanması konusunda öğretmenlerin sürekli öğretmen eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkartmıştır (Bury, 2024).

Bir başka araştırmada, İngilizce öğretmen adaylarının değerlendirme sorunluluklarına hazırlık düzeyleri araştırılmıştır. Katılımcılar Brunei ve Japonya'daki üniversitelerde öğrenim gören 56 öğretmen adaydır. Veriler anket ve mülakatı içeren karma bir yöntemle toplanmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına girmeden önce dil değerlendirme okuryazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermiştir (Roslan vd., 2022).

Yine bir araştırmada, Yemen'deki İngilizce öğretmenlerinin dil değerlendirme okuryazarlığı ihtiyaçları belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmada dil değerlendirme okuryazarlığı anketi kullanılmış ve anket 7, 8 ve 9. Sınıf öğrencilerine ders veren 471 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme bilgisi ve değerlendirme yöntemi ve kullanımı konularında eğitim almaları gerektiğini göstermiştir (Al-Akbari vd., 2024).

Hernández-Ocampo vd. (2024) Kolombiyada'ki özel bir üniversitede öğrenim gören İngilizce öğretmen adaylarının dilde ölçme ve değerlendirme algılarını araştırmıştır. Veriler 179 katılımcıdan anket ve odak grup yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, Bir çok öğretmen adayının ölçme-değerlendirmeyi genellikle yalnızca testlerle sınırlı olarak gördüğünü ve öğretmenlerin belirli kriterlere dayanmaktan ziyade kişisel görüşlerine göre yaptıkları öznel yargıları ile testlerin neden olduğu olumsuz duyguları (örneğin, hayal kırıklığı, kaygı ve korku) eleştirme eğiliminde olduklarını gösterirken katılımcıların bir kısmının ise değerlendirmeyi bütüncül bir uygulama olarak görmekte ve özellikle geri bildirim sayesinde öğrenme süreçlerine sağladığı faydaları vurguladığını göstermiştir.

Mısır'ın Kahire şehrinde bulunan özel bir dil kurumunda, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öz-değerlendirmenin öğrenmeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanımı konusundaki algılarını inceleyen bir başka araştırmada da hem İngilizce öğretmenlerinin hem de öğrencilerin, yetişkin dil sınıflarında öz-değerlendirmenin yazma becerilerini geliştirmede faydalı olduğuna dair olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin özerkliklerinin desteklendiğini ve İngilizce yazma konusunda daha fazla farkındalık kazandıklarını ortaya koymuştur (Abdelaziz, 2024).

Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerinde akran değerlendirmesine yönelik tutumlarını ve dil yeterliliklerindeki olası farklılıklarını araştıran bir çalışmada, özenli bir planlama ve eğitimle, akran değerlendirmesinin yükseköğretimde uygulanabilir bir alternatif değerlendirme yöntemi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma, İngilizce sınıflarında akran değerlendirmesinin kullanımına yönelik öğretmenlere pedagojik öneriler sunmaktadır (Peng, 2009).

Alanyazında incelenen araştırmalar değerlendirildiğinde, yapılan araştırmaların, İngilizce dersi ölçme ve değerlendirmesi konusundaki öğretmen algılarının ve uygulamalarının genellikle geleneksel yöntemlere dayandığını, öğretmenlerin mevcut sistemin bazı zorluklarının farkında olduklarını, ancak bu zorlukları aşmak için yenilikçi yaklaşımlara uyum sağlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek, modern değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesini kolaylaştıracak rehberlik ve kaynak desteğine olan ihtiyacın önemini de araştırmalar kapsamında vurgulamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırmanın temel bileşenleri ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. İlk olarak, araştırmada kullanılacak araştırma modeli tanıtılacak ve bu modelin araştırma amacına nasıl hizmet ettiği açıklanacaktır. Araştırma modeli, veri toplama ve analiz süreçlerinin temelini oluşturduğundan, hangi yöntem ve yaklaşımların seçildiği üzerinde durulacaktır. Ardından, araştırmanın çalışma grubu hakkında detaylı bilgi verilecek, bu grubun nasıl belirlendiği ve seçilen katılımcıların araştırma sürecine nasıl katkı sağladığı açıklanacaktır.

Veri toplama süreci de bu bölümde kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır. Hangi veri toplama araçlarının ve tekniklerinin kullanılacağı, bu araçların ve tekniklerin araştırma soruları ile nasıl ilişkilendiği üzerinde durulacaktır. Ayrıca, verilerin toplanması sürecinin nasıl planlandığı, hangi yöntemlerle ve hangi araçlarla yapıldığına dair ayrıntılı bir açıklama yapılacaktır.

Son olarak, elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği üzerine bilgi verilecektir. Hem nitel hem de nicel verilerin analizi için kullanılacak yöntemler açıklanacaktır. Bu bölüm, araştırmanın metodolojik çerçevesini oluşturan unsurları bir arada sunarak, çalışmanın bütünsel bir yapıda nasıl ilerleyeceğini ve hangi adımların takip edileceğini açıklayacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sosyal bilimlerde, nicel ve nitel araştırmalar olmak üzere iki ana araştırma yöntemi bulunmaktadır. Ana fark, gözlem sayısıdır; az sayıda gözlem içeren araştırmalar nitel, çok sayıda gözlem içerenler ise nicel araştırma olarak adlandırılır. Nicel araştırmalar, sayılar ve istatistiklerle çalışır ve bu istatistikler pek çok alanda karşımıza çıkar ve çevremizdeki dünyayı anlamamıza yardımcı olur (Stockemer, 2019). Araştırma yöntemlerinin üç ana yaklaşımı bulunmaktadır: nicel (sayısal veriler), nitel (sözel veriler) ve karma (hem sayısal hem sözel veriler). Geçmişte, alanyazında nicel desenin daha sık tercih edildiği görülmektedir. Ancak günümüze doğru nitel desenin yaygınlaştığı, son dönemde ise karma yöntemin daha çok tercih edilmeye başlandığı dikkat çekmektedir (Alkan vd., 2019).

İnsan ve toplumdaki değişimleri analiz etmek ve sayısal verilerle ölçerek tartışmak giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu doğrultuda, sosyal bilimlerde nicel araştırma yöntemi yaygın olarak benimsenmiştir. Araştırmacılar, gözlemlenemeyen bireysel ve toplumsal

özellikleri somutlaştırarak değerlendirebilmek için nicel yöntemlere başvurmaktadır (Garip, 2023). Nicel araştırmalarda yaygın olarak anketler, ölçekler ve testler kullanılır. Bu araçlar, gözlem verilerini sayısallaştırarak araştırmacıya ölçme sürecinde kolaylık sağlar. Elde edilen veriler, bireylerin görüşlerini, tutumlarını, başarılarını belirlemek, değerlendirme ve karşılaştırmalar yapmak için kullanılır (Balaban Sarı, 2018). Nicel araştırma, deneysel ilişkileri kurmanın temel aracıdır. Ancak, bir istatistiksel ilişkinin arkasındaki bileşenleri veya nedensel mekanizmayı açıklamada yetersiz kalabilir. Bu tür sorular, nitel araştırmalarla daha iyi yanıtlanabilir (Stockemer, 2019).

Nitel araştırmalarda analiz süreci, elde edilen ürün veya çıktılarından ziyade, verilerin işlenme ve yorumlanma aşamalarına odaklanır. Nitel araştırmacılar, verilerini genellikle tümevarımsal bir yaklaşımla analiz eder. Bu süreç; verilerin düzenlenmesini, yönetilebilir birimlere ayrılmasını, ilişkilendirilmesini, kalıpların belirlenmesini ve önemli unsurların keşfedilmesini kapsar (Tarkun, 2000). Söz konusu araştırmalarda olası veri kaynakları arasında katılımcılarla yapılan görüşmeler, gözlemler ve belgeler yer almaktadır (Balaban Sarı, 2018). Nitel verilerin kalitesi, araştırmacının metodolojik yetkinliği ve duyarlılığına bağlıdır. Sistemik gözlem, yalnızca ortamda bulunmayı değil, derinlemesine analiz yapmayı gerektirir. Güvenilir nitel bulgular elde etmek için gözlem, mülakat ve içerik analizi disiplin, bilgi, eğitim, uygulama ve yaratıcılık gerektirir (Patton, 2018).

Nitel araştırmalar, dünyanın sosyal yönüne odaklanarak bireylerin ve toplulukların olay ve olgular karşısındaki tutum ve davranışlarını anlamayı amaçlar. Bireylerin belirli durumlara neden belirli şekillerde tepki verdiği, bu tutumların ardındaki etkenler, toplumların ve bireylerin birbirlerinden ve çevresel faktörlerden nasıl etkilendiği gibi konular incelenir (Baltacı, 2019). Nitel analiz için gereken veriler çoğunlukla alan çalışmasından elde edilir. Bu süreçte araştırmacı, çalıştığı ortamda zaman geçirerek doğrudan gözlemler yapar (Patton, 2018).

Araştırmalarda en büyük sorun, nicel veya nitel yöntemlerden hangisinin seçileceğidir. Seçim, diğer yöntemden vazgeçmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle karma araştırma yönteminin avantajları daha fazla olup, her iki yöntemin senteziyle eksikler giderilir. En büyük avantaj, her iki yöntemin birlikte kullanılarak daha güvenilir sonuçlar sağlanmasıdır (Tunalı vd., 2016). Nicel ve nitel metotların sosyal ve beşerî alanlarda gelişmesi ve meşruiyet kazanmasıyla, nicel ve nitel yöntemlerini bir arada kullanan karma yöntem araştırmaları popülerlik kazanmıştır (Creswell, 2009).

Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı, gelişmekte olan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemin temel amacı, bir yöntemin zayıf yönlerini diğerinin güçlü taraflarıyla dengeleyerek araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktır (Kara, 2023). Nitel ve nicel araştırma metotları, sosyal bilimlerde farklı amaçlara hizmet eder ve birbirini tamamlayan güçlü ve zayıf yönlere sahiptir. Bu yöntemlerin bir arada kullanılması, karma yöntem araştırma deseninin doğmasını sağlamıştır. Sosyal gerçeklikleri anlamak ve açıklamak için her iki yaklaşımı da dikkate almak, daha doğru ve anlamlı sonuçlar elde etmeye yardımcı olur (Metin & Çiçek, 2024).

Sağladığı avantajlar ve araştırmamız uygunluğu göz önüne alınarak, bu araştırmada karma yöntem-açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Önce nicel veriler iki ayrı ölçek aracılığıyla öğretmenlerin sınav sistemi algılarını ve ölçme değerlendirme tutumlarını belirlemek amacıyla toplanmış, ardından öğretmenlerin sınav sistemine ilişkin, duygu, düşünce ve deneyimlerini daha ayrıntılı şekilde ortaya koymak ve nicel verilerden elde edilen bulguları derinleştirmek amacıyla nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bu sayede, öğretmenlerin sınav sistemine yönelik tutum ve algıları çok yönlü olarak incelenmiştir. Karma yöntem-açıklayıcı sıralı desen kullanarak daha sağlıklı ve çeşitli sonuçlar elde etmek amaçlanmaktadır. Genelde nicel metotlar ile gerçeğe ilişkin miktar belirten veriler toplanırken, nitel yaklaşımlar ile bağlamsal özellikli bilgiler toplanarak, farklı görüşlere dayalı yorumlardan faydalanılmaktadır. Böylelikle, nitel ve nicel metotlar aynı çalışmada birbirlerini güçlendirecek şekilde yararlanılabilmektedir (Şimşek, 2018).

3.2. Araştırmanın Bağlam ve Katılımcıları

Bu araştırma 2023-2024 yılı eğitim öğretim yılı itibariyle sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası, MEB İngilizce öğretmenlerinin yeni sınav sistemine ilişkin algı ve tutumların belirlemekte ve İngilizce dersi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının CEFR kriterlerine göre yapılıp yapılmadığını tespit etmektedir. Araştırma katılımcılarını Konya İlinde Milli Eğitime bağlı ortaokul ve lise sınıflarında İngilizce öğretmeni olarak görev yapan İngilizce branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde yansız ve bağımsız olarak farklı okullarda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenleri seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken temsili örnekleme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bir örneklemden tüm popülasyon için geçerli bir çıkarım yapmak için, örneklemin ya temsili ya da rastgele (basit tesadüfi) olması gerekir. Temsili bir

örneklem, örneklemdeki bireylerin araştırma evrenindeki bireylerle aynı özelliklere sahip olduğu bir örneklemdir (Stockemer, 2019). Araştırma katılımcılarını ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan MEB İngilizce öğretmenlerinden oluştuğu için benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir ve bu nedenle temsili örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen örneklem grubu içerisinde katılımcılar basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi, seçkisiz örneklem olarak da bilinmekte olup, bu yöntemde katılımcıların, örneklemde yer alma olasılığı eşit ve birbirlerinden bağımsızdır, bu niteliklerinden dolayı sonuçlar araştırma evrenine genellenebilir (Yıldız, 2017). Çalışma grubu seçiminde yansız ve bağımsız olarak farklı okullarda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenleri seçilmesine özen gösterilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada, MEB bünyesinde ortaokul ve lise seviyelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınav sistemine yönelik ilgi, tutum ve algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim sistemlerinde sınavların, öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlama, öğrenci başarısını değerlendirme ve öğretim yöntemlerini şekillendirme noktasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle İngilizce öğretimi bağlamında yapılan değişiklik sonrasında sınav sisteminin, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını nasıl etkilediği, öğretim sürecine yönelik tutumlarını nasıl şekillendirdiği ve bu süreçle ilgili algılarının nasıl oluştuğu önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır.

Bu doğrultuda, çalışmada veri toplama sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden anket ve nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin sınav sistemi algısını ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla iki farklı ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Bunlardan ilki, 27 maddeden oluşan “İngilizce Öğretmenlerine Sınav Sistemi Algı Ölçeğidir”. Bu ölçek, öğretmenlerin sınav sistemine yönelik düşüncelerini, sınavların öğretim süreçlerine etkisini ve sınav sistemine ilişkin genel algılarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. İkinci veri toplama aracı ise, 22 maddeden oluşan “Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeğidir”. Bu ölçek aracılığıyla öğretmenlerin süreç odaklı ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları, bu süreçleri nasıl algıladıkları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak, çalışmada öğretmenlerin sınav sistemine ilişkin daha derinlemesine görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği olarak

yarı yapılandırılmış görüşmelerin tercih edilmesinin temel sebebi, öğretmenlerin sınav sistemine dair duygu, düşünce ve deneyimlerini ayrıntılı şekilde ifade etmelerine olanak tanınmasıdır.

Ölçeklerin ve görüşme sürecinin uygulanması aşamasında, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil edilmesi sağlanmış ve veri toplama süreci etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarının, MEB İngilizce öğretmenlerinin sınav sistemine yönelik algılarını anlamaya katkı sağlayacağı, eğitim politikalarının geliştirilmesine rehberlik edeceği ve öğretmen eğitim programlarına yönelik önemli çıkarımlarda bulunulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği (ÖDT)

Çalışkan ve Kübilay (2013) “Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği” Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan ve Kübilay Yazıcı tarafından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Madde analizi sonuçları, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının yüksek olduğunu ve maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Ayrıca, hesaplanan yüksek iç tutarlılık katsayısı, maddeler arasındaki tutarlılığı ve ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamaktadır. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, MEB’in 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla sınav sisteminde gerçekleştirdiği değişiklikler doğrultusunda süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ve öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi hedeflenmektedir. Süreç odaklı değerlendirme, yalnızca sonuçlara dayalı ölçme yerine öğrencinin öğrenme sürecine dair sürekli geri bildirim almasını ve gelişim sürecinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Araştırmada "ÖDT Ölçeği" kullanılması tercih edilmiştir. Ölçeğin kullanımı için Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan’dan 14/06/2024 tarihinde izin alınmıştır (bkz. Ek-2). Bu ölçek, öğretmenlerin ve eğitimcilerin süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını ölçmeye uygun olup, yapılan sistem değişiklikleriyle doğrudan ilişkilidir. Süreç odaklı değerlendirme anlayışı, öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyici bir yaklaşım sunduğundan, bu ölçek kullanılarak eğitimcilerin yeni değerlendirme sistemine yönelik bakış açıları, algıları ve tutumları daha iyi analiz edilebilecektir.

"ÖDT Ölçeği", süreç odaklı değerlendirme anlayışına uygunluğu ve araştırmanın temel amacına hizmet etmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Bu ölçek sayesinde, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin eğitimdeki etkilerini anlamaya yönelik kapsamlı veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır.

3.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği (TCoA-III)

Yapılan literatür taramasında, TCoA-III ölçeğinin, ülkemizde yapılan birçok akademik çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair algılarını ölçmek ve bu algıları daha derinlemesine analiz etmek amacıyla etkili bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Vardar (2010), Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "TCoA-III" ölçeğinin 27 maddelik kısaltılmış versiyonu kullanılmıştır. Çalışma, 6., 7. ve 8. sınıflarda Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek ve Cronbach's alfa katsayısını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin birbirleriyle olan korelasyonlarını daha iyi anlamak için madde analizi gerçekleştirilmiş ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Analizler sonucunda, ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

Bir diğer araştırmada Ayas (2014), Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışlarını TCoA-III ölçeğinin 27 maddelik kısaltılmış versiyonu ve açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılarak araştırmış elde edilen veriler, SPSS 20 ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını bildiklerini ve çeşitli stratejileri benimsediklerini gösterse de pratikte daha çok klasik yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Yetkin (2017), İngilizce öğretmen adaylarının değerlendirme algısı ve gelecekteki değerlendirme uygulamalarını verilerini TCoA-III adlı altı dereceli likert ölçeği kullanılarak toplanmış ve SPSS 23 ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının genellikle biçimlendirici değerlendirme yöntemlerini kullanacağını, ayrıca geri bildirim sağlama ve özetleyici değerlendirme yöntemlerinin de önemli olacağını göstermiştir. Öğretmen adayları, farklı amaçlar için hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme araçlarını kullanacakları sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Ateş (2019), TCoA-III ölçeğinden faydalanarak İngilizce dersinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin algılarını incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin inançlarına aykırı olsa da ölçme ve değerlendirmeyi derslerinde kullanmak zorunda hissettiklerini göstermektedir. Ancak, öğretmenler bu süreçten elde edilen sonuçlardan yeterince faydalanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirmeyi kesin olmayan bir süreç olarak görse de, hem öğretmenler hem de öğrenciler için adil işleyen bir süreç olduğu ifade edilmiştir.

TCoA-III ölçeği, Brown (2001, 2003, 2008) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirme süreçlerine dair tutumlarını, inançlarını ve anlayışlarını ölçmeyi amaçlayan bir araçtır. Çalışmada, ölçeğin 27 maddelik kısa versiyonu MEB İngilizce öğretmenlerinin sınav sistemine ilişkin algılarını daha derinlemesine incelemek amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca, anketin kullanımına ilişkin olarak, Brown'dan 28 Mayıs 2024 tarihinde izin alınmıştır (bkz. Ek-3). TCoA-III, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarını ve bu süreçlere dair algılarını farklı yönleriyle analiz etmeye olanak tanırken, aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme araçları ve bu araçlara ilişkin inançlarının farklı boyutlarını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin sınav sistemine dair genel algılarını ve bu algıların eğitim pratiğindeki yansımalarını anlamayı hedeflemektedir.

Brown (2002), doktora tezinde öğretmenlerin değerlendirme kavrayışlarını incelemek için üç farklı CoA ölçeği geliştirmiştir. İlk denemede, 84 öğretmen adayı 115 maddelik CoA-I ölçeğini tamamlamış, ancak örneklem büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle faktör azaltma yöntemiyle 65 madde belirlenmiş ve bazı uyumsuz maddeler çıkarılmıştır. CoA-II ölçeğinin ikinci denemesinde, toplamda 46 madde bulunmuştur. Çalışmanın bulguları, dört faktörü yeterince temsil etmek için ek maddelere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. CoA-III ölçeği, önceki modellerden farklı olarak, hesap verebilirlik kavramını hem öğrencilerin hem de okulların bakış açılarıyla ele almış ve daha geniş bir örneklem kullanarak çeşitli kavramlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu ölçek, 50 madde ve dört faktör içermektedir (Kaplan, 2023).

2006 yılında, Brown 27 maddelik kısaltılmış bir versiyon geliştirmiş ve bu versiyonun, tam versiyonla karşılaştırılabilir veri kalitesi sağlayıp sağlamadığını test etmiştir (Kaplan, 2023). 1398 öğretmenle yapılan çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin genel geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Toplamda 692 öğretmenle yapılan analizde, uyum değerleri ($\chi^2 = 1492.61$; $df = 311$; $p = .000$; $RMSEA = .074$; $TLI = .80$) kabul edilebilir seviyede

bulunmuş ve öğeler her faktör üzerinde yeterli yüklemelere sahip olmuştur. Bu bulgular, CoA-III 27 maddelik kısaltılmış ölçeğinin öğretmenlerin değerlendirme kavrayışlarını ölçmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Brown, 2006).

Araştırmamızda TCoA-III ölçeği, anketin geçerliliğini sağlamak ve anlam kayıplarını önlemek amacıyla hem Türkçe hem de orijinal İngilizce haliyle kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda, anketin dilsel ve kültürel uyumu, Yabancı Diller Bölümü'nden bir uzman öğretim üyesi tarafından titizlikle incelenmiş, aynı zamanda farklı devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri de anketin içeriği hakkında görüş bildirmiştir. Böylece, hem dilsel anlam kaymalarının önüne geçilmiş hem de anketin öğretmenlerin gerçek algılarını yansıtacak şekilde uygun hale gelmesi sağlanmıştır. Bu tür bir uzman değerlendirmesi, anketin geçerliliğini arttırarak, katılımcıların ifadelerine ve algılarına daha doğru bir şekilde yansıyan veriler elde edilmesini hedeflemiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tutanağı

Nitel araştırmalarda mülakatlar, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere iki temel türde ele alınabilir. Yapılandırılmamış mülakatta, araştırmacı genellikle bir veya birkaç soru yöneltir ve katılımcının serbestçe yanıt vermesine olanak tanır. Bu tür mülakatlar, esnek yapıları nedeniyle doğal bir sohbet akışına benzerlik gösterebilir (Boşnak, 2022). Yarı yapılandırılmış mülakat, belirli bir konu hakkında sistematik veri toplamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Görüşme öncesinde rehber niteliğinde bir form hazırlanır ve bu yaklaşım, belirli bir amaca yönelik yapılandırılmış bir sohbe benzemektedir. Elde edilen veriler, yapılandırılmamış mülakatlara kıyasla daha düzenli olup analiz edilmesi daha kolaydır (Balaban Sarı, 2018).

Yarı yapılandırılmış mülakatların önemli yönü, katılımcıların belirttiği konuları derinlemesine ele almak ve onların bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu tür mülakatlar sayesinde, araştırmacılar, katılımcıların deneyimleri, görüşleri, duyguları ve motivasyonları gibi, diğer yöntemlerle elde edilmesi güç olabilecek ve derinlemesine analiz sunan verilere ulaşabilirler (Boşnak, 2022).

Bu araştırmada, yapılan sınavların CEFR kriterlerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığının ve mevcut sınav sisteminin öğrenci başarısını doğru bir şekilde değerlendirip değerlendirilmediğinin tespit edilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar sayesinde katılımcılar görüşlerini özgür bir

şekilde yanıtlamasına imkân tanımış ve araştırma sorularına derinlemesine cevaplar verilmesini sağlamıştır. Ayrıca, bu teknik, katılımcıların sınavların içeriği, formatı ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi hakkındaki algılarını ortaya koymak için etkili bir yol sunmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, katılımcıların kendi deneyim ve bakış açılarını özgürce paylaşımlarına imkân tanımış ve önemli konular üzerinde derinlemesine analiz yapabilme fırsatı sağlamıştır. Bu nedenle, sınav sisteminin değerlendirilmesine yönelik daha kapsamlı ve doğru verilere ulaşmak adına yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmamın amaçlarına en uygun yöntem olarak tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, toplamda 6 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların derinlemesine görüşlerini almayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulma süreci, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmayı hedefleyen önemli bir aşama olmuştur.

Soruların hazırlanması sırasında, üniversitede biri profesör unvanına sahip iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Bu öğretim üyeleri, ilgili alanda deneyime sahip akademisyenler olarak, soruların kapsamını ve içeriğini profesyonel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, sorularda gerekli güncellemeler yapılmış ve asıl sorulara ek olarak alt sorular eklenmiştir. Bu alt sorular, ana sorulara ek olarak, daha spesifik ve detaylı bilgiler elde edilmesi amaçlamıştır. Öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda yapılan bu düzenlemeler, görüşmelerin daha derinlemesine ve kapsamlı olmasına yardımcı olmuş, böylece daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bilimsel araştırmalarda veri toplama yöntemleri nitel ve nicel araştırma çeşidine göre değişmektedir. Nicel araştırmalarda anket ve ölçek gibi veri toplama araçları sıklıkla tercih edilirken, nitel araştırmalarda görüşme-mülakat ve gözlem gibi teknikler ön plana çıkmaktadır.

Anketler, fikir, tercih ve eğilimleri belirlemek için kullanılan araçlardır. Bireylerin beyanlarına dayandığı için mutlak doğruluk sağlamasa da algıları ölçmek için tercih edilir. Anket soruları yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki şekilde uygulanabilir. Yapılandırılmış ankette yanıt seçenekleri sunulurken, yapılandırılmamış ankette katılımcılar görüşlerini açık uçlu sorularla özgürce ifade eder (Balaban Salı, 2018).

Ölçekler, araştırmaya katılan bireylerin değerlerini, inançlarını, eğilimlerini ve tercihlerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarıdır (Balaban Salı, 2018). Neredeyse tüm görüş bildiren sorular bir tür ölçek kullanır. Örneğin, “memnuniyetiniz ile ilgili bir soruyu 0 (hiç memnun değilim) ile 10 (çok memnunum) arasında puanlayın” gibi. Kişisel özellikler ve davranışları ölçen sorular da ölçekler kullanır, örneğin, “Sağlığınıza nasıl değerlendirirsiniz?” ya da “Haberleri ne sıklıkla izlersiniz?”. En yaygın ölçekler Likert ve Guttman ölçekleridir (Stockemer, 2019). Likert tipi sorular, tutum veya görüş içeren bir ifade ve buna katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Bu seçenekler, iki uç arasında dereceli olarak sıralanır ve analiz aşamasında sayısal değerlere kodlanarak nitel veriler nicel hale getirilerek analiz edilmesi sağlanır (Turan vd., 2015).

Mülakat-görüşme, doğrudan gözlemlenemeyen bilgileri edinmek ve bireylerin bakış açılarına ulaşmak için kullanılan bir yöntemdir. İnsanların düşüncelerini açığa çıkarmak ve deneyimlerini bir araya getirmek amacıyla gerçekleştirilir (Patton, 2018). Gözlem ve görüşme-mülakat gibi teknikler, araştırmacı tarafından birinci elden toplanan özgün verilerdir. Gözlem tekniğinde, araştırma konusu ile ilgili veri kaynağı (insanlar, canlı ve cansız varlıklar) doğal ortamında incelenir. Planlı ve sistemli şekilde, doğru yer, zaman ve araçlarla yapılan gözlem, değerli veriler elde etmeyi sağlar (Kaya vd., 2013).

Görüşmeler; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç türe ayrılır. Yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş ve standartlaştırılmış sorular içerir. Yanıt seçenekleri bellidir ve derinlemesine bilgi sağlamaz (Punc 2005:166; Aktaran Kaya vd., 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bazı soruların standart olduğu, bazılarının ise açık uçlu hazırlandığı bir yöntemdir. Bu sayede belirli konularda daha ayrıntılı bilgi edinmek mümkündür (Patton, 2018). Yapılandırılmamış görüşmeler, tamamen açık uçlu sorular içeren ve derinlemesine veri toplamaya odaklanan bir tekniktir. Bu yöntem, zengin ve değerli bilgiler sağlayarak samimi sohbet ortamında gerçekleşebilir (Punc 2005:166; aktaran Kaya vd., 2013).

Araştırmada literatür taraması yapılarak, İngilizce dersi sınav sistemini ilişkin çalışmalar kapsamlı olarak incelenmiştir. Araştırmada likert tipi algı ve tutum ölçekleri ile MEB İngilizce Öğretmenlerinin sınav sistemine ilişkin algı ve tutumlarının belirlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile MEB İngilizce öğretmenlerinin hazırladıkları sınavların CEFR kriterlerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığının ve mevcut sınav sisteminin öğrenci başarısını doğru bir şekilde ölçüp ölçmediği tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Araştırmada veriler likert tipi 27 sorudan oluşan “TCoA-III Ölçeği” ve 22 sorudan oluşan “ÖDT Ölçeği” ile 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda nitel ve nicel verilerin elde edilmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA ve SPSS veri analiz programı ile değerlendirilmiştir.

MAXQDA yazılımı 1989 yılında piyasaya sürülmüş ve sayısız nicel ve nitel araştırmada yaygın olarak kullanılmaktadır (Çelik, 2023). 1989 yılında nitel araştırmalar için piyasaya sürülen yazılım, çeşitli güncellemelerle kapsamını genişletmiştir. Özellikle 2017’de yapılan güncellemeyle istatistiksel veri analizini de içermeye başlamış ve 2022’de nitel ve nicel verilerin entegrasyonunu sağlayarak mevcut formuna ulaşmıştır (Dereli, 2023). MAXQDA, görüşme temelli araştırmalardan odak grup analizlerine, internet tabanlı anketlerden görsel ve işitsel dokümanların çözümüne kadar birçok alanda veri analizi yapmak isteyen araştırmacılar için tercih edilen güçlü bir araçtır (Çelik, 2023).

MAXQDA ile veriler, tanımlayıcı, karşılaştırmalı ve ilişkisel analizlere tabi tutulabilir ve bulgular anlaşılır bir hale getirilebilir. Nitel veriler için kod frekansları, çapraz tablo analizleri, kelime bulutları, etkileşimli kelime ağacı gibi analizler yapılabilirken; nicel veriler için tanımlayıcı istatistikler, varyans analizi (ANOVA), t-Testi, Shapiro-Wilk testi, etki büyüklüğü testleri ve korelasyon analizleri gerçekleştirilebilir (Dereli, 2023). MAXQDA, özellikle sosyal bilimler başta olmak üzere çeşitli disiplinlerde kullanılan bir nitel analiz yazılımıdır. Farklı veri toplama tekniklerinin analizine olanak tanıyan program, sunduğu avantajlar sayesinde giderek daha yaygın hale gelmektedir. Nitel araştırmaların analizini kolaylaştırması ve bulguların daha etkili sunulmasını sağlamaktadır (Cem Gülcan, 2024). MAXQDA, sistematik olarak nicel ve nitel verilerin tahlil ve analiz edilerek yorumlanmasına olanak sağlamak ve karma metotlar ile veri analizi yapılmasını da mümkün kılmaktadır (Dereli, 2023).

Araştırmamda nitel ve nicel veriler elde ettikten sonra, verilerin kapsamlı ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesi gerektiğini göz önünde bulundurarak MAXQDA ve SPSS yazılımları tercih edilmiştir. SPSS nicel verilerin, MAXQDA da hem nitel hem de nicel verilerin entegrasyonunu sağlayabilen güçlü birer analiz araçlarıdır. Ayrıca, MAXQDA'nın her iki veri türünü birleştirerek karmaşık analizler yapabilme yeteneği, araştırmamın daha kapsamlı ve geçerli sonuçlar elde etmesine yardımcı olarak, araştırmada güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesini mümkün kılmıştır. Bu nedenle araştırma için SPSS ve MAXQDA ideal birer

seçenek olmuşlardır. Bu iki analiz programı, araştırmanın derinlemesine ve tutarlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımıştır.



BÖLÜM 4

Bulgular bölümünün ele alınacağı bu kısımda, araştırmanın nicel ve nitel verilerine dayalı sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algı ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Algı Ölçeği ile Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler istatistiksel analizlerle sunulmuştur. Ayrıca, öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel veriler de detaylı biçimde değerlendirilmiş ve nicel sonuçlarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu sayede, araştırmanın genel çerçevesini oluşturan ölçme ve değerlendirmeye yönelik algı, tutum ve uygulamalara dair kapsamlı bir bakış sunulması amaçlanmıştır. Bölüm, çalışmanın temel bulgularını ortaya koyarak sonraki tartışma ve sonuç bölümlerine zemin hazırlamaktadır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler analiz edilmiş, ardından katılımcı görüşlerine dayalı nitel bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçları ve görüşme verileri temelinde alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Bulgular

Nicel veri toplama sürecinde iki farklı ölçek kullanılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin yapılan değişiklikler sonrasında sınav sistemine ilişkin düşünce ve algılarını belirlemek amacıyla TCoA-III ölçeği uygulanmıştır. İkinci olarak, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla ÖDT ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS programı aracılığı ile analiz edilmiş ve betimsel istatistikler, güvenilirlik, faktör, korelasyon, regresyon vb. analizler uygulanmıştır.

4.2. TCoA-III Ölçeği Bulguları

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan TCoA-III ölçeğine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Analiz süreci kapsamında sırasıyla tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik analizi, faktör analizi, normallik testi, TCoA-III ile ÖDT arasındaki ilişki, regresyon analizi ve demografik değişkenlere göre farklılıklar incelenmiştir. Veriler, istatistik programı SPSS aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 209 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların demografik profili, bulguların yorumlanmasında önemli bir temel oluşturmaktadır.

Katılımcıların 145'i (%69,4) kadın, 64'ü (%30,6) erkeklerden oluşmaktadır. Kadın katılımcıların sayıca fazla olması, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde kadın öğrencilerin sayıca daha fazla olmasıyla ilgili olabilir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun orta yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre; 7 kişi (%3,3) 18-25 yaş aralığında, 58 kişi (%27,8) 26-35 yaş aralığında, 119 kişi (%56,9) 36-45 yaş aralığında ve 25 kişi (%12) 46-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Bu dağılım, araştırma grubunun çeşitli yaş gruplarını temsil ettiğini göstermektedir.

Eğitim durumu açısından bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu (%72,7), ardından yüksek lisans mezunu (%25,8) ve doktora mezunu (%1,4) olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan fakülte bazında ise, katılımcıların 151'i (%72,2) eğitim fakültesi, 58'i (%27,8) fen edebiyat fakültesi mezunudur.

Çalışılan eğitim kademesi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların 107'si (%51,2) ortaokullarda, 102'si (%48,8) ise liselerde görev yapmaktadır. Bu dağılım, ölçme ve değerlendirme tutum ve algılarının farklı eğitim kademelerinde incelenmesine imkan tanımaktadır.

Mesleki deneyim açısından bakıldığında, katılımcıların 21'i (%10) 1-5 yıl, 41'i (%16,9) 6-10 yıl, 79'u (%37,8) 11-15 yıl, 36'sı (%17,2) 16-20 yıl ve 32'si (%15,3) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu geniş deneyim durumları, farklı kariyer evrelerinde olan öğretmenlerin görüş ve tutumlarının analiz edilmesine olanak sağlamaktadır.

Ayrıca, katılımcıların yurt dışı deneyimleri de incelenmiştir. 194 katılımcı (%92,8) 0-2 yıl, 9 katılımcı (%4,3) 3-5 yıl, 3 katılımcı (%1,4) 6-10 yıl ve yine 3 katılımcı (%1,4) 11-20 yıl arasında değişen sürelerde yurt dışı deneyimine sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun yurt dışı deneyiminin sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu demografik veriler, araştırmanın örneklem yapısını ayrıntılı biçimde ortaya koyarak, Ölçme Değerlendirme Tutum ve Algı ölçeklerinden elde edilen bulguların farklı alt gruplar açısından değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin süreç odaklı yeni sınav sistemine ilişkin tutum ve algılarının farklı yönlerle bir analizine zemin hazırlanmaktadır.

4.2.1. Betimsel İstatistikler

TCoA-III ölçeğine katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla başvurulmuştur. Ölçekte 27 madde bulunmakta olup her bir soruya verilen

yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Ek-5 de sunulmuştur (Tablo için bkz. Ek 5). Ölçekte 6'lı likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Yüksek puanlar katılımcıların ifadeye yüksek düzeyde katıldığını; düşük puanlar ise katılım düzeyinin zayıf olduğunu göstermektedir. Her bir maddeye ilişkin ortalama puanlar incelenerek, katılımcıların hangi ifadelere daha fazla katılım gösterdiği, hangilerine ise katılmadığı belirlenmiştir. En yüksek ortalamaya sahip madde A5 ($\bar{x} = 4.03$) ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu maddeye yüksek düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. En düşük ortalama ise A1 ($\bar{x} = 2.82$) maddesinde “Ölçme-değerlendirme sonuçları, okulların ne kadar iyi olduğu konusunda bilgi sağlar.” görülmüştür.

Katılımcıların büyük çoğunluğu birçok maddeye “orta” düzeyde katılım göstermiştir (ortalama 3 civarındadır).

4.2.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Yıldız & Uzunsakal (2018)'a göre ölçeklerin sahip olması gereken güven aralıkları ve düzeyleri Tablo 4.2.2'de gösterildiği gibidir.

Tablo 4.2.2. Ölçeklerin Güven Aralıkları ve Güven Düzeyleri.

Güven Aralıkları	Güven Düzeyi
$0 < \alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 < \alpha < 0,60$	Düşük güvenirlilik
$0,60 < \alpha < 0,80$	Oldukça güvenilir
$0,80 < \alpha < 1,00$	Yüksek güvenirlilik

Tabloda verilen güven aralıklarına göre ölçek güvenirliliğinin kabul edilebilir olabilmesi için Cronbach's Alpha değerinin 0,60'a eşit ve büyük olması gerekmektedir.

Tablo 4.2.2.1. Araştırmanın Uygulamasının Güvenirliliği.

Ölçekler	Faktör Analizi Öncesi		Faktör Analizi Sonrası	
	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
TCOA-III	.893	27	.880	25

Araştırma kapsamında kullanılan TCoA-III ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etme amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı saptanmıştır. Güvenirlik analizinde elde edilen Cronbach's Alpha değeri, ölçeğin faktör analizi öncesinde ,893, faktör analizi sonrasında ise ,880 olarak tespit edilmiş ve böylece ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür.

Yıldız & Uzunsakal (2018)'a göre Cronbach's Alpha katsayısının $,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında olması, ölçeğin yüksek güvenirliliğe seviyesinde bulunduğu işaret etmektedir.

Araştırmada kullanılan TCoA-III'ün iç tutarlılığı yeterli düzeydedir ve ölçek geçerli analizlerde kullanılabilir niteliktedir

4.2.3. Normallik Testi Sonuçları

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemede, bu istatistiklerin standart hataya oranları dikkate alınmıştır.

Tablo 4.2.3. Ölçeklerin Normallik Testi.

	Mean	Std. Deviation	Min-Max	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
TCoA-III	3.265	.461	1.96-4.84	.162	.168	.783	.335

Yapılan analiz sonucunda (Skewness/Std. Error and Kurtosis/Std. Error) ÖDT ve TCoA-III'ün Skewness and Kurtosis değerlerinin -3,000 ve +3,000 değerlerinden küçük olduğu anlaşılmaktadır. Tabachnick & Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3,00 ve +3,00 sınırlarını aşması durumunda ölçek dağılımının normal dağılım göstermediğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, verilerle yapılacak analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4.2.4. Faktör Analizi Sonuçları (TCoA-III)

Araştırmada kullanılan TCoA-III ölçeğinin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analiz kapsamında önce ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2.4. KMO Aralıkları ve Düzeyi.

KMO Aralıkları	KMO Düzeyi
$0.90 \leq KMO \leq 1.00$	Mükemmel
$0.80 < KMO \leq 0.90$	İyi
$0.70 < KMO \leq 0.80$	Orta düzey
$0.60 < KMO \leq 0.70$	Zayıf
$0.50 < KMO < 0.60$	Kötü

Kaynak: (Çokluk vd., 2018)

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, çalışmada kullanılan ölçek maddeleri arasındaki ilişkilerin ve faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Ölçeğin analizlerde kullanılabilmesi için KMO değerinin 0,50'den yüksek olması

beklenmektedir. KMO değerlerine ilişkin değer aralıkları Tablo 4.2.4.1’de gösterildiği gibi ele alınmıştır.

Tablo 4.2.4.1. TCoA-III Ölçeği’nin Faktör Analizine Uygunluğu.

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin	Measure of Sampling Adequacy		.869
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		239
	df		2.307
	Sig.		300
			.000

KMO testi sonuçları, anlamlılık değerinin .005’ten küçük ($p = .000$) ve KMO değerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri arasındaki yüksek ilişki nedeniyle ölçeğin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. TCoA-III Ölçeği’ne ilişkin faktör analizi Ek-6’da gösterilmektedir (Tablo için bkz. Ek 6).

Faktör analizi sonucunda 27 ifadeden oluşan ölçek altı alt boyutla 63.780% oranında açıklanmaktadır. İlk boyutun varyansı 30.713%, ikinci boyutun varyansı 11.269%, üçüncü boyutun varyansı 8.298%, dördüncü boyutun varyansı 4.725%, beşinci boyutun varyansı 4.591% iken altıncı boyutun varyansı ise 4.185% oranında açıklanmaktadır. Analiz başlangıcında birden fazla faktörde 0.10’dan daha az farkla binişik maddeler bulunduğundan dolayı (Karagöz, 2021, s. 105), ölçekten A5 ve A21 maddeleri çıkarılmıştır.

4.2.5. Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan iki ölçek olan TCoA-III ile ÖDT arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.2.5. Korelasyon Analizi.

	ÖDT	TCoA-III
ÖDT	Pearson Correlation	1
	Sig.	
	N	209
TCoA-III	Pearson Correlation	.441**
	Sig.	.000
	N	209

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre ÖDT ve TCoA-III arasındaki kurulan modelin anlamlı olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir. ÖDT ve TCoA-III arasında pozitif yönlü 44.1% oranında bir ilişki vardır. Yani, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algıları olumlu olan öğretmenlerin, tutumlarının da olumlu olma eğiliminde olduğu söylenebilir.

4.2.6. Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algılarının, ölçme ve değerlendirme tutumlarını ne kapsamda yordadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.2.6. Regresyon Analizi.

Model	R ²	F	Standardized Coefficients Beta	t	p
TCoA-III	.195	50.011	.441	7.072	.000
Dependent Variable: ÖDT					

Model kapsamında yapılmış olan regresyon analizi sonucuna göre TCoA-III ile ÖDT arasında kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,000<0,05$). Bu analize göre TCoA-III, ÖDT'yi pozitif yönde etkilemekte ve 19.5% oranında açıklamaktadır ($R^2=.561$).

Öğretmenin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik algısı arttıkça, bu durum tutumlarını da pozitif yönde etkilemektedir.

4.2.7. Demografik Değişkenlere Göre TCoA-III Ölçeği Farklılık Analizi Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Algısı düzeylerinin demografik değişkenlere yönünden anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. TCoA-III Ölçeği'nin altı faktörlü yapısı temel alınarak her bir boyut için ayrı ayrı analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi uygulanmıştır. Her bir faktör, öğretmenlerin algılarını farklı yönlerden yansıttığı için bu şekilde algısal eğilimler ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.2.7. Demografik Değişkenlerin Değerlendirme Sınırlılıkları(Faktör 1) Algılarına Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,1527	,66361	,771	,381
	Erkek	64	3,0938	,61206		
Yaş	18-25	7	2,8776	,23829	2,152	,095
	26-35	58	3,0764	,09423		
	36-45	119	3,2221	,04860		
	46-55	25	2,9257	,18072		
Eğitim	Lisans	152	3,1466	,05187	,418	,659
	Yüksek Lisans	54	3,1190	,09124		
	Doktora	3	2,8095	,45426		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,1097	,68162	4,399	,037
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,1995	,54837		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,1976	,62413	,022	,883
	Lise	102	3,0686	,66756		
Çalışma Yılı	1-5	21	2,8844	,14102	1,877	,116
	6-10	41	3,1463	,11989		
	11-15	79	3,2170	,06245		

	16-20	36	3,2341	,10559		
	21+	32	2,9687	,11910		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,1406	,04732	1,262	,288
	3-5	9	3,2063	,14108		
	6-10	3	2,4286	,14286		
	11-20	3	3,2381	,17169		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda mezun olunan fakültenin Değerlendirme Sınırlılıklarına (Faktör-1) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunları daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Cinsiyetin ve çalışılan eğitim kademesinin Değerlendirme Sınırlılıklarına (Faktör-1) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testinden elde edilen verilere göre eğitim durumunun Değerlendirme Sınırlılıklarına (Faktör-1) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Yaşın, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Değerlendirme Sınırlılıklarına (Faktör-1) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.7.1. Demografik Değişkenlerin Güvenilirlik ve Bireysel Farklar (Faktör 2) Algılarına Göre Farklılık Testi

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	2,9862	,66457	1,796	,182
	Erkek	64	3,2383	,53717		
Yaş	18-25	7	3,4286	,20927	3,240	,023
	26-35	58	2,8922	,09993		
	36-45	119	3,1492	,04758		
	46-55	25	2,9500	,15343		
Eğitim	Lisans	152	3,0773	,05328	,144	,866
	Yüksek Lisans	54	3,0231	,08208		
	Doktora	3	3,0833	,08333		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,0546	,65631	,017	,898
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,0862	,59152		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,1098	,61158	,028	,866
	Lise	102	3,0147	,66361		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,0952	,15283	,767	,548
	6-10	41	3,1159	,11420		
	11-15	79	3,0886	,06861		
	16-20	36	3,0903	,10454		
	21+	32	2,8828	,09720		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,0644	,04628	,384	,765
	3-5	9	3,1944	,15466		
	6-10	3	2,8333	,58333		
	11-20	3	2,8333	,16667		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Güvenilirlik ve Bireysel Farklara (Faktör-2) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testi sonucunda yaşın Güvenilirlik ve Bireysel Farklara (Faktör-2) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 18-25 yaş arası katılımcıların puan ortalaması diğer katılımcılara göre daha yüksektir. Eğitim durumu, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Güvenilirlik ve Bireysel Farklara (Faktör-2) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.7.2. Demografik Değişkenlerin Ölçme-Değerlendirme İşlevi (Faktör 3) Algılarına Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,3621	,70399	2,793	,096
	Erkek	64	3,7148	,57194		
Yaş	18-25	7	3,5357	,20722	,301	,825
	26-35	58	3,4828	,11185		
	36-45	119	3,4853	,05576		
	46-55	25	3,3500	,13070		
Eğitim	Lisans	152	3,4375	,05141	,670	,513
	Yüksek Lisans	54	3,5509	,11164		
	Doktora	3	3,667	,30046		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,4669	,68901	,012	,912
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,4784	,67908		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,5070	,65016	,025	,875
	Lise	102	3,4314	,72025		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,7381	,11375	2,342	,056
	6-10	41	3,5549	,14010		
	11-15	79	3,4114	,06964		
	16-20	36	3,5625	,10699		
	21+	32	3,2266	,10671		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,4820	,04901	,368	,776
	3-5	9	3,2500	,24296		
	6-10	3	3,5000	,50000		
	11-20	3	3,3333	,46398		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Ölçme-Değerlendirme İşlevine (Faktör-3) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testinden elde edilen sonuca göre yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Ölçme-Değerlendirme İşlevine (Faktör-3) yönelik algıda anlamlı fark

ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.7.3. Demografik Değişkenlerin Ölçme Değerlendirme Geçerliliği (Faktör 4) Algılarına Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,4052	,68533	2,389	,124
	Erkek	64	3,6289	,57216		
Yaş	18-25	7	3,5357	,19991	,753	,522
	26-35	58	3,4828	,10487		
	36-45	119	3,5042	,05124		
	46-55	25	3,2900	,15591		
Eğitim	Lisans	152	3,4556	,05302	,667	,514
	Yüksek Lisans	54	3,5417	,09410		
	Doktora	3	3,1667	,08333		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,4834	,61486	4,503	,035
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,4483	,76914		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,4836	,68273	,697	,405
	Lise	102	3,4632	,63752		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,6786	,13709	1,521	,197
	6-10	41	3,4817	,13165		
	11-15	79	3,4778	,06483		
	16-20	36	3,5347	,10067		
	21+	32	3,2500	,11392		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,4768	,04779	,222	,881
	3-5	9	3,3333	,15023		
	6-10	3	3,6667	,60093		
	11-20	3	3,5000	,38188		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda mezun olunan fakültenin Ölçme Değerlendirme Geçerliliği(Faktör-4) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunları daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Cinsiyetin ve çalışılan eğitim kademesinin Ölçme Değerlendirme Geçerliliği(Faktör-4) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testi sonucunda yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Ölçme Değerlendirme Geçerliliği (Faktör-4) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.7.4. Demografik Değişkenlerin Okul Performansı (Faktör 5) Algılarına Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	2,9000	,76342	,256	,613
	Erkek	64	3,1016	,74098		
	18-25	7	3,2857	,11481		

Yaş	26-35	58	2,7759	,11743		
	36-45	119	3,0567	,06000		
	46-55	25	2,8500	,18028		
Eğitim	Lisans	152	2,9704	,06288	,379	,685
	Yüksek Lisans	54	2,9583	,10061		
	Doktora	3	2,5833	,16667		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	2,9735	,76275	,005	,944
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	2,9310	,76059		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	2,9766	,75277	,156	,694
	Lise	102	2,9461	,77206		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,1667	,16932	1,132	,342
	6-10	41	2,8963	,14582		
	11-15	79	2,9525	,07969		
	16-20	36	3,0903	,11536		
	21+	32	2,7891	,12251		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	2,9729	,05470	,892	,446
	3-5	9	2,6111	,25383		
	6-10	3	2,9167	,54645		
	11-20	3	3,3333	,22048		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Okul Performansına (Faktör-5) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan ANOVA test sonucuna göre yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Okul Performansına (Faktör-5) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.7.5. Demografik Değişkenlerin Ölçüm Hataları (Faktör 6) Algılarına Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,8897	,78940	,773	,380
	Erkek	64	3,9609	,74164		
Yaş	18-25	7	3,7857	,28571	2,305	,078
	26-35	58	4,1207	,11292		
	36-45	119	3,8613	,06723		
	46-55	25	3,7000	,13844s		
Eğitim	Lisans	152	3,9342	,06116	1,359	,259
	Yüksek Lisans	54	3,8148	,11316		
	Doktora	3	4,5000	,28868		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,8874	,75536	,488	,486
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,9741	,82410		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,9252	,77643	,199	,656
	Lise	102	3,8971	,77504		
Çalışma Yılı	1-5	21	4,2619	,17120	2,385	,052
	6-10	41	3,9878	,13692		
	11-15	79	3,8418	,08619		
	16-20	36	4,0000	,12440		
	21+	32	3,6563	,10395		

Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,9433	,05551	1,790	,150
	3-5	9	3,4444	,25610		
	6-10	3	3,8333	,33333		
	11-20	3	3,3333	,33333		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Ölçüm Hatalarına (Faktör-6) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yapılan ANOVA testi sonucunda yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Ölçüm Hatalarına (Faktör-6) yönelik algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.3. ÖDT Ölçeği Bulguları

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan ÖDT ölçeğine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Analiz süreci kapsamında sırasıyla tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik analizi, faktör analizi, normallik testi, ÖDT ile TCoA-III arasındaki ilişki, regresyon analizi ve demografik değişkenlere göre farklılıklar incelenmiştir.

4.3.1. Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, bu çalışmada ÖDT Ölçeğinden yararlanılmıştır. Katılımcıların 22 maddeden oluşan ÖDT ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Ek-7 de sunulmuştur (Tablo için bkz. Ek 7). Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme uygulanmıştır. Yüksek puanlar, katılımcıların ilgili ifadeye güçlü düzeyde katıldığını, düşük puanlar ise katılım düzeyinin zayıf olduğunu göstermektedir. Her bir maddeye ilişkin ortalama puanlar incelenerek, katılımcıların hangi ifadelere daha çok katıldıkları, hangilerine ise katılmadıkları belirlenmiş ve bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

En yüksek ortalamaya sahip madde T22 ($\bar{x} = 3,52$) olup “Öz değerlendirme, proje, performans vb. araç ve yöntemlerinin kullanılmasının öğrencinin kendini tanımasına katkı sağladığını düşünüyorum.” ifadesine verilen yanıtlarda katılımcıların görece yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. En düşük ortalama ise T10 ($\bar{x} = 2,37$) maddesinde, yani

“Süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sisteminin zaman alıcı olduğunu inanıyorum.” ifadesine aittir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun, ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ortalama 3 düzeyinde seyrettiği görülmektedir.

4.3.2. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Tablo 4.3.2. Araştırmanın Uygulamasının Güvenirliği.

Ölçekler	Faktör Analizi Öncesi		Faktör Analizi Sonrası	
	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha	İfade Sayısı
ÖDT	.884	22	.884	22

Araştırmada kullanılan ÖDT ölçeğinin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Ölçeğin ön analizinde 22 maddeyle uygulandığı haliyle elde edilen Cronbach's Alpha değeri $\alpha = ,884$ olarak bulunmuştur.

Yıldız & Uzunsakal (2018)'a göre Cronbach's Alpha katsayısının ,80 üzerinde olması, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Buna sonuca göre, ÖDT ölçeği ile elde edilen verilerin güvenilir ve tutarlı olduğu söylenebilir.

4.3.3. Normallik Testi Sonuçları

Araştırmada kullanılan ÖDT Ölçeğine ilişkin verilerin dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri analiz edilmiştir.

Tablo 4.3.3. Ölçeklerin Normallik Testi.

	Mean	Std. Deviation	Min-Max	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
ÖDT	3.049	.551	1.32-4.68	-.035	.168	.882	.335

Yapılan analiz sonucunda (Skewness/Std. Error and Kurtosis/Std. Error) ÖDT'nin Skewness and Kurtosis değerlerinin -3,000 ve +3,000 değerlerinden küçük olduğu görülmektedir. Tabachnick & Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3,000 ve +3,000 değerlerinden büyük olması durumunda ölçek dağılımının normal dağılım göstermediğinden söz etmiştir. Bu doğrultuda, ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, verilerle yapılacak analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

4.3.4. Faktör Analizi Sonuçları

Araştırma kapsamında katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla kullanılan ÖDT Ölçeğine faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Bartlett's Test of Sphericity sonuçları analiz edilmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, bu çalışmada kullanılan ölçek maddeleri arasındaki ilişki düzeyini ve bu ilişkilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla uygulanmıştır. KMO testinden elde edilen değer 0.50'nin üzerinde olması, verilerin faktör analizine elverişli olduğunu göstermekte ve analizlerin yürütülebilmesi için asgari koşulu sağlamaktadır. KMO değerlerinin yorumlanmasına ilişkin olarak, 0.90 ile 1.00 arasındaki değerler “mükemmel”, 0.80 ile 0.90 arası “iyi”, 0.70 ile 0.80 arası “orta düzey”, 0.60 ile 0.70 arası “zayıf” ve 0.50 ile 0.60 arası ise “kötü” olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2018).

Tablo 4.3.4. ÖDT Ölçeği'nin Faktör Analizine Uygunluğu

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.874
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square 2749.513
df	231
Sig.	.000

KMO testi sonucunda anlamlılık sonucunun .005'ten küçük çıkması ($p = .000$) ve KMO sonucunun “iyi” kabul edilen düzeyde bulunması, maddeler arasında yüksek ilişki bulunduğunu ve faktör analizi için verilerin uygunluğunu ortaya çıkartmaktadır. ÖDT Ölçeği'ne ilişkin faktör analizi sonuçları Ek-8'de gösterilmektedir (Tablo için bkz. Ek 8).

Yapılan faktör analizinde, 22 madde içeren ölçeğin toplam varyansın %64.515'ini açıklayan dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. İlk boyutun varyansın %34.413'ünü, ikinci faktör %14.968'ini, üçüncü faktör %9.833'ünü ve dördüncü faktör ise %5.302'sini açıklamaktadır. Analiz sürecinde, birden fazla faktöre düşük farkla (0.10'dan az) yüklenen ifadeler bulunmadığı için, Karagöz'ün (2021, s. 105) belirttiği kriter doğrultusunda ölçekten herhangi bir madde çıkarımına gerek duyulmamıştır.

4.3.5. Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan iki ölçek olan ÖDT ile TCoA-III ölçekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Algısı ile Tutum ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla

gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucuna göre, iki ölçek arasında pozitif yönlü 44.1% oranında bir ilişki vardır. (bkz.Tablo 4.2.5.). Bu bulgu, katılımcıların ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik tutumları ile bu süreçlere ilişkin algılarının birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin algıları arttıkça, bu süreçlere yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

4.3.6. Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın devamında, TCoA-III değişkeninin, ÖDT üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Model kapsamında yapılmış olan regresyon analizi sonucuna göre TCoA-III ile ÖDT arasında kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($p=0,000<0,05$). Bu analize göre Ölçme ve Değerlendirme Algısı'nın, öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tutumu'nu pozitif yönde etkilemekte ve 19.5% oranında açıklamaktadır ($R^2=.561$). (bkz Tablo 4.2.6)

Öğretmenin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik algıları arttıkça, bu durum tutumlarını da pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya koymaktadır.

4.3.7. ÖDT Ölçeğinin Farklılık Analizi Sonuçları

Bu bölümde, öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tutumları'nın (ÖDT) demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; Ölçme-Değerlendirme Tutum Ölçeği'nin faktör analizi sonucunda belirlenen dört alt boyutlu yapısı temel alınmıştır. Bu kapsamda, bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi gerçekleştirilmiştir. Her bir faktör, öğretmenlerin tutumlarını farklı yönleriyle ortaya koyduğundan ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 4.3.7. Demografik Değişkenlerin Duruma İlişkin Tutumlara(Faktör 1) Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,0286	,77144	,993	,320
	Erkek	64	3,2567	,89456		
Yaş	18-25	7	3,2245	,27858	1,422	,237
	26-35	58	3,1970	,11083		
	36-45	119	3,1044	,06987		
	46-55	25	2,8057	,19655		
Eğitim	Lisans	152	3,1053	,06457	,092	,912
	Yüksek Lisans	54	3,0899	,11926		
	Doktora	3	2,9048	,56142		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,0378	,82704	,606	,437
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,2562	,77036		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,1028	,74251	1,866	,173
	Lise	102	3,0938	,88987		
Çalışma Yılı	1-5	21	,73448	,16028	1,851	,121
	6-10	41	,82978	,12959		
	11-15	79	,74651	,08399		

	16-20	36	,887675	,14613		
	21+	32	,89578	,15835		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,0920	,05889	,250	,861
	3-5	9	3,2540	,21266		
	6-10	3	3,28577	,89214		
	11-20	3	2,8571	,08248		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Duruma İlişkin Tutumlar (Faktör-1) yönünden algıda anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testinden elde edilen verilere göre yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Duruma İlişkin Tutumlar (Faktör-1) yönünden anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.7.1. Demografik Değişkenlerin Olumlu Tutumlara (Faktör 2) Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	3,1281	,54365	1,184	,278
	Erkek	64	,4241	,59420		
Yaş	18-25	7	3,5102	,11605	2,018	,113
	26-35	58	3,1256	,08158		
	36-45	119	3,2761	,04830		
	46-55	25	3,0800	,13779		
Eğitim	Lisans	152	3,1908	,04403	1,954	,144
	Yüksek Lisans	54	3,2646	,08884		
	Doktora	3	3,8095	,23810		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,2110	,58967	,742	,390
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,2389	,53812		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,2537	,54108	1,639	,202
	Lise	102	3,1821	,60847		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,5034	,09889	2,477	,045
	6-10	41	3,0523	,10450		
	11-15	79	3,2532	,05703		
	16-20	36	3,2421	,09969		
	21+	32	3,1339	,10500		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	,57479	,04127	,699	,554
	3-5	9	,55838	,18613		
	6-10	3	,92949	,53664		
	11-20	3	,08248	,04762		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Olumlu Tutumlar (Faktör-2) yönünden anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

ANOVA testi sonucunda çalışma yılının Olumlu Tutumlar (Faktör-2) algısında anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1-5 arası çalışma yılı olan katılımcıların puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir. Yaşın, eğitim durumunun ve yurt dışı deneyiminin Olumlu Tutumlar (Faktör-2) yönünden algısında anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya yakın değerlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.7.2. Demografik Değişkenlerin Olumsuz Tutumlara (Faktör 3) Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	2,9356	,80942	,708	,401
	Erkek	64	3,2135	,73010		
Yaş	18-25	7	3,1905	,13328	,438	,726
	26-35	58	3,0316	,12711		
	36-45	119	3,0378	,06517		
	46-55	25	2,8667	,16694		
Eğitim	Lisans	152	2,9112	,06266	5,542	,144
	Yüksek Lisans	54	3,3086	,10805		
	Doktora	3	3,3889	,43390		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	3,0066	,80251	,018	,893
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	3,0575	,77958		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	3,0374	,77172	,413	,521
	Lise	102	3,0033	,82153		
Çalışma Yılı	1-5	21	3,3492	,14452	1,009	,404
	6-10	41	2,9919	,14492		
	11-15	79	2,9895	,08914		
	16-20	36	2,9583	,12984		
	21+	32	2,9896	,12454		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	3,0129	,05739	,116	,950
	3-5	9	3,0741	,27932		
	6-10	3	3,1667	,58531		
	11-20	3	3,2222	,14699		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Olumsuz Tutumlar (Faktör-3) yönünden anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

ANOVA testi verilerinden yaşın, eğitim durumunun, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Olumsuz Tutumlar (Faktör-3) yönünden algısında anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.7.3. Demografik Değişkenlerin Zaman Yönetimi Tutumlarına (Faktör 4) Göre Farklılık Testi.

Demographic Variables	Category	N	Mean	Std. Error	Test	p
Cinsiyet	Kadın	145	2,3000	1,06131	,001	,978
	Erkek	64	2,5469	1,07909		
Yaş	18-25	7	2,5000	,28868	1,732	,162
	26-35	58	2,3276	,16616		
	36-45	119	2,2983	,08957		
	46-55	25	2,8200	,20388		
Eğitim	Lisans	152	2,2434	,08030	4,405	,013
	Yüksek Lisans	54	2,7222	,16754		
	Doktora	3	2,8333	,16667		
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	151	2,2980	,68162	,041	,840
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	2,5776	,54837		
Çalışılan Düzey	Ortaokul	107	2,2991	1,04127	,528	,468
	Lise	102	2,4559	1,09929		
Çalışma Yılı	1-5	21	2,6429	,23182	1,926	,107
	6-10	41	2,3659	,19129		
	11-15	79	2,2468	,11210		
	16-20	36	2,1806	,17723		
	21+	32	2,7500	,17390		
Yurtdışı Deneyimi	0-2	194	2,3763	,07666	1,039	,376
	3-5	9	2,1667	,37268		
	6-10	3	3,3333	,66667		
	11-20	3	2,0000	,57735		

Yapılan Independent Samples T testi sonucunda cinsiyetin, mezun olunan fakültenin ve çalışılan eğitim kademesinin Zaman Yönetimi Tutumları (Faktör-4) yönünden anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yapılan ANOVA analizinde eğitim durumunun Zaman Yönetimi Tutumları(Faktör-4) yönünden anlamlı fark ortaya koyduğu ($p<0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre doktora mezunu katılımcıların puan ortalaması diğer katılımcılara göre daha yüksektir. Yaşın, çalışma yılının ve yurt dışı deneyiminin Zaman Yönetimi Tutumları (Faktör-4) yönünden anlamlı fark ortaya koymadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların puan ortalamalarının eşit veya birbirine yakın olduğu görülmektedir.

4.4. Nitel Bulgular

Bu bölümde, MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 17 İngilizce Öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler MAXQDA 2020 programı kullanılarak analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilen kodlanabilmesi için tüm görüşmeler Microsoft Office programına aktararak yazıya geçirilmiş, görüşme çıktılarının yorumlanmasında içerik analizinden faydalanılmıştır. Katılımcının her bir soruya verdiği yanıtlar satır satır incelenerek kodlama yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre 6 ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar sırasıyla

“Sınavlar”, “Sınav Puanlaması”, “Sınavların Hazırlanması”, “Başarı Düzeyleri”, “Dil Becerileri” ve “CEFR”dır.

Araştırma katılan kişilerin demografik özellikleri Tablo 4.4.’de gösterilmektedir.

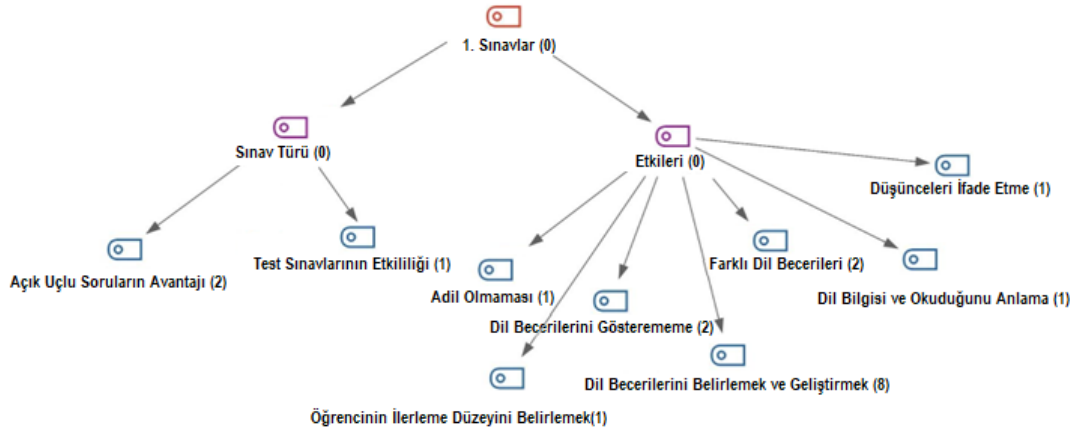
Tablo 4.4. Demografik Özellikler.

	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Eğitim Durumu	Mezuniyet	Çalıştığı Kurum	Mesleki Deneyim	Yurt Dışı Deneyimi
K1	Kadın	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	11-15	0-2
K2	Kadın	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	11-15	0-2
K3	Kadın	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	16-20	0-2
K4	Kadın	26-35	Lisans	Fen Edebiyat	Ortaokul	5-10	0-2
K5	Kadın	26-35	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	11-15	0-2
K6	Erkek	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	16-20	0-2
K7	Kadın	26-35	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	5-10	0-2
K8	Erkek	36-45	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	10-15	0-2
K9	Kadın	36-45	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	11-15	0-2
K10	Erkek	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	11-15	0-2
K11	Erkek	26-35	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	5-10	0-2
K12	Erkek	36-45	Lisans	Eğitim Fakültesi	Ortaokul	11-15	0-2
K13	Erkek	36-45	Lisans	Fen Edebiyat F.	Ortaokul	5-10	0-2
K14	Kadın	26-35	Lisans	Fen Edebiyat F.	Lise	11-15	0-2
K15	Erkek	18-25	Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	1-5	0-2
K16	Kadın	36-45	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	11-15	0-2
K17	Erkek	36-45	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Lise	11-15	0-2

4.4.1. Sınavlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Sınavların okul genelinde orak yapılması ve soruların açık uçlu/kısa cevaplardan oluşmasına" ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak yapılması ve ne tür sınavların olabileceğine (açık uçlu ve kısa cevap gerektiren) ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu uygulamanın öğrencilerin değerlendirilmesi ve dil becerilerinin ölçülmesi açısından etkileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?”

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen cevaplar kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.1. de gösterilmektedir.



Şekil 4.4.1. Sınavlar

Ölçme ve değerlendirmede test sınavlarının etkililiği konusundaki öğretmen görüşü şu şekildedir. K1 konuyla ilgili şunları ifade etmiştir: “Test tarzı sınavların daha etkili olduğunu düşünüyorum çünkü MEB ve ÖSYM gibi resmî kurumlar da öğrencileri genellikle çoktan seçmeli sorularla değerlendiriyor. Açık uçlu sınavların değerlendirilmesi daha zor olabilir ve öğrenciler bu tarz sınavlara hazır olmayabilir.”

Açık uçlu soruların avantajları konusunda K2 şunları söylemiştir: “Bana göre açık uçlu ve kısa cevap gerektiren yazılı sınavların okul genelinde ortak yapılmasında bir sakınca yok. Bu tür sınavlar öğrencilerin sadece gramer ya da kelime bilgilerini değil, aynı zamanda anlama ve ifade etme becerilerini de ortaya koymalarına imkân sağlıyor. Eğer bu sınavlar, dinleme, yazma ve konuşma gibi becerileri de kapsayan değerlendirmelerle desteklenirse öğrencilerde daha bütüncül ve olumlu gelişmeler gözlemlenebilir. Yani sınav sadece yazılı kalmamalı, diğer dil becerileriyle de mutlaka pekiştirilmeli.”

Bu sınavların dil becerilerini belirleme ve geliştirme etkileriyle ilgili olarak K8 şunları söylemiştir: “Ortak sınavların öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmede oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sistem sayesinde öğrencinin dört temel becerisini daha bütüncül bir şekilde değerlendirebiliyoruz. Ayrıca sınavların çeşitlendirilmesiyle birlikte sadece bilgi değil, beceri temelli bir ölçme sağlanıyor. Bu da daha gerçekçi sonuçlar veriyor.”

Dil becerilerinin ortaya konulması konusunda K9 şunları söylemiştir: “Deneyimlerime göre, bu sistem özellikle düşük seviyeli sınıflarda uygulanabilir olsa da başarılı ve yüksek

seviyeli sınıflarda öğrencilerin dil becerilerini hakkıyla ortaya koymalarını zorlaştırıyor. Yani, sistem tüm sınıf seviyelerine uygun bir ölçme-değerlendirme sunamıyor. Bu da öğrencilerin gerçek dil düzeyini adil şekilde ölçmemizi engelliyor.”

Sınavların adil olması hususunda K10 şunları ifade etmiştir: “Ben, her öğretmenin kendi öğrencisini daha doğru değerlendirebileceğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen, öğrencinin seviyesini, eksiklerini ve potansiyelini bilir. Ortak sınavlarda bu hassasiyet ortadan kalkıyor ve tüm öğrencilere aynı tip sorular soruluyor. Bu da hem ileri hem de geride olan öğrenciler için adil olmayan bir durum yaratıyor. Dolayısıyla, öğrencilerin dil becerilerinin gerçek anlamda ölçülemediğini düşünüyorum.”

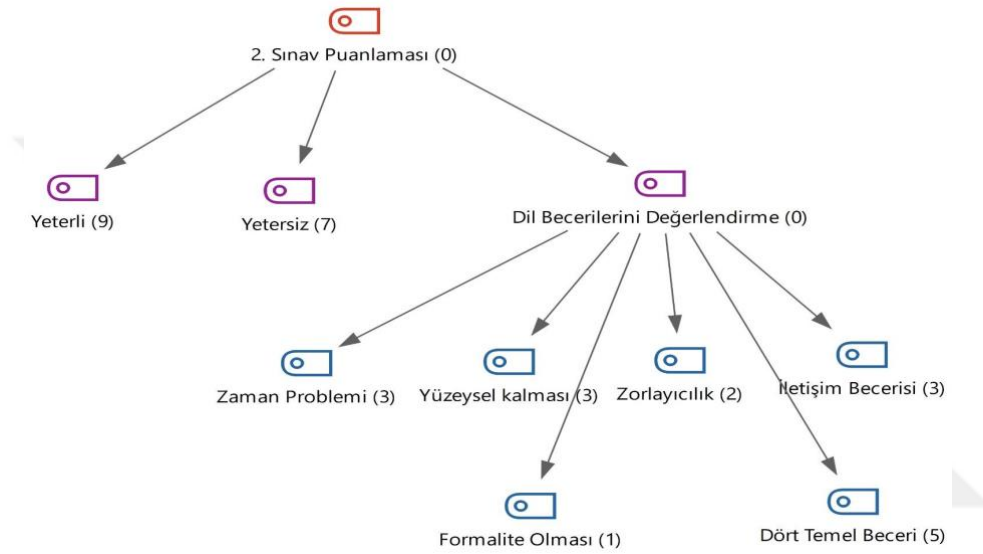
Sınavların öğrencilerin ilerleme düzeylerini belirleme konusunda K13 şunları söylemiştir: “Bu tür sınavlar, öğrencilerin ne kadar ilerlediğini anlamamıza yardımcı olsa da, uygulama aşamasında bazı zorluklar ortaya çıkabiliyor. Geri dönüt sağlamak, doğru değerlendirme yapabilmek adına önemli, ancak uygulama süreci bazı sınırlamalarla karşılaşabiliyor.”

Sınav sisteminin dil bilgisi, okuduğunu anlama ve düşünceleri ifade etme konularında yeterliliği hakkında K1 şunları söylemiştir: “Test tarzı sınavlar, öğrencilerin dil bilgisi ve okuduğunu anlama gibi becerilerini hızlı bir şekilde ölçme konusunda etkilidir. Ancak bu sınavlar, öğrencilerin üretici becerilerini (örneğin konuşma ve yazma) doğrudan değerlendirmez. Açık uçlu sorular, bazı öğrenciler için zorlayıcı olsa da onların düşüncelerini özgün bir biçimde ifade etmelerini sağlar. Bu açıdan, farklı sınav türlerinin birlikte kullanılması, öğrencilerin dil becerilerinin daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlar.”

Son olarak sınavların farklı dil becerilerini ölçme durumları konusunda K3 ise şunları söylemiştir: “Senaryo temelli sınav sistemi, aslında öğrencilerin farklı dil becerilerini bir arada değerlendirmek açısından olumlu bir adım. Ancak içerik seviyesi öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu için, öğrenciler kendilerini ifade etmekte ve sınavlarda başarılı olmakta zorlanıyorlar. Bu da değerlendirme sürecinin sağlıklı işlemlerini engelliyor. Yani amaç iyi olsa da, uygulamada öğrenci düzeyine tam uyum olmadığı için gerçekçi sonuçlar almakta zorlanabiliyoruz.”

4.4.2. Sınav Puanlaması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin " İngilizce sınavlarında puanlamanın %50 yazılı, %25 dinleme ve %25 konuşma olarak yapılmasına" ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: "İngilizce sınavlarında puanlamanın %50'si yazılı, %25'i dinleme ve %25'i konuşma sınav sonuçlarına göre yapılmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu puanlama sisteminin öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme (etkinlik ve uygunluk) ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" Öğretmen görüşmelerinden elde edilen cevaplar kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.2. de gösterilmektedir.



Şekil 4.4.2. Sınavlar Puanlanması

Ölçme ve değerlendirmede puanlama sisteminin yeterliliği, iletişim becerilerini ortaya koyma ve zorlayıcı olması konusundaki öğretmen görüşü şu şekildedir. K3 şunları söylemiştir: “Bu puanlama sisteminin yeterli ve dengeli olduğunu düşünüyorum. Farklı dil becerilerine göre dağıtılmış bir puanlama sistemi, öğrencilerin sadece yazılı değil aynı zamanda sözlü ve işitsel becerilerini de ortaya koymalarına imkân tanıyor. Bu da dil öğrenimi açısından daha bütüncül bir yaklaşım sağlıyor. Bu sistemin, öğrencilerin dili ne kadar etkin ve uygun şekilde kullandıklarını ölçmek açısından doğru bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ancak temelinde dinleme ve konuşma pratiği eksik olan öğrenciler için bu tür sınavlar oldukça zorlayıcı olabiliyor. Bu durum da öğrencilerin potansiyellerini tam olarak göstermelerini engelleyebiliyor. Yani sistem yerinde, fakat öğrencilerin altyapısı bu sisteme her zaman hazır değil.”

Sınav sisteminin dört temel dil becerisini ölçme konusunda K4 şunları söylemiştir: “Öğrencilerin sadece yazılı başarıları değil, dinleme, konuşma gibi becerileri de değerlendirildiğinden, bu sistem çok yönlü bir ölçme sağlar ve öğrencilerin dili etkin ve amaca uygun şekilde kullanma becerilerini değerlendirmeye yardımcı olur. Ancak bu sistemin LGS gibi merkezi sınavlarda da uygulanabilir hale gelmesi gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde çelişkili bir eğitim süreci ortaya çıkıyor.”

Ölçme değerlendirme sisteminin becerileri ölçmede yetersiz ve yüzeysel kalması konusunda K6 şunları ifade etmiştir: “Deneyimlerime göre, öğrencilerimize uyguladığımız sınavlar genellikle temel seviyede ve oldukça yüzeysel kalıyor. Bu da yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin genel başarısını tam olarak yansıtmasını engelliyor. Puanlama sistemi doğru gibi görünse de içerik yetersiz olduğu için işlevsel olmuyor. Bu sistem teorik olarak dört temel beceriyi kapsıyor gibi görünse de, uygulamada bu becerileri etkili ve uygun şekilde değerlendirdiğini düşünmüyorum. Çünkü sınavlar çok temel düzeyde kaldığı için öğrencilerin dinleme ya da konuşma gibi becerilerini gerçekten ölçebilmek mümkün olmuyor.”

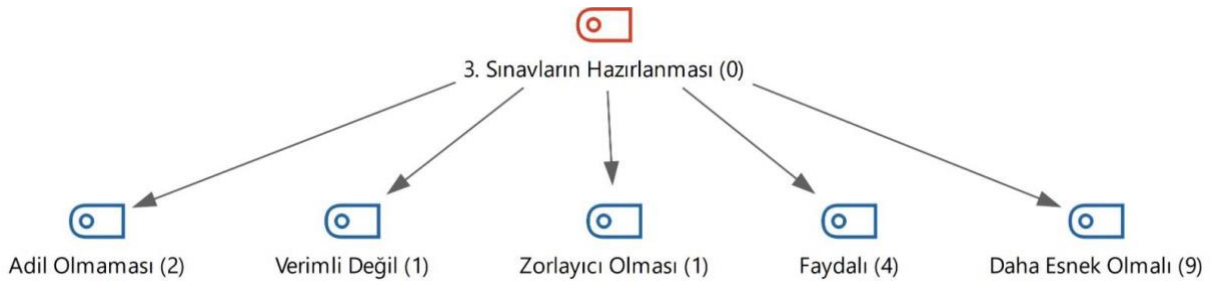
Sınav sürecinde yaşanan zaman problemi hakkında K10 şunları söylemiştir: “Süreçte yaşanan zaman problemi yüzünden, bu puanlama sistemi verimli çalışmayabiliyor. Ayrıca, her becerinin bu şekilde bölünerek değerlendirilmesi, öğrencilerin dilde ne kadar yetkin olduğunu göstermeyebilir. Daha pratik ve uygulanabilir bir sistemle hem öğretmenin iş yükü azaltılabilir hem de öğrencinin performansı daha etkin şekilde ölçülebilir.”

Son olarak K11 ise sınavların formalite olması hususunda şunları söylemiştir: “Yüzdelik dağılım teoride dört becerinin ölçülmesini destekliyor gibi görünse de öğretmenler arası uygulama farkları ve sistemin öğrenciler üzerindeki etkisizliği nedeniyle bu puanlama gerçek anlamda etkili olmuyor. Öğrencilerin konuşma ya da dinleme notları genelde yüzdelik katkıya rağmen çok belirleyici değil. Sistem çoğu zaman öğrencilerin dil becerilerine ölçmek yerine, bir formaliteye dönüşebiliyor. Bu da sistemin etkinliğini sınırlıyor.”

4.4.3. Sınavların Hazırlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak ve konu-soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak olarak, konu-soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Öğretmen

görüşmelerinden elde edilen cevaplar kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.3. de gösterilmiştir.



Şekil 4.4.3. Sınavların Hazırlanması

Sınavların okul genelinde ve ortak konu soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasının faydalı olması hususunda öğretmen görüşü şu şekildedir. K12 konuyla ilgili şunları ifade etmiştir: “Bu uygulamayı olması gereken bir adım olarak değerlendiriyorum. Aslında öğretmenler daha önce de kazanımlara göre soru hazırlıyordu. Şimdi bu süreç sadece daha resmî hale getirildi. Bu da ölçme değerlendirmede ortak bir zemin sağlıyor ve öğretmenlerin aynı çerçevede sınav hazırlamasına yardımcı oluyor.”

Ölçme değerlendirme sisteminin daha esnek olması gerektiği konusunda K11 şunları söylemiştir: “Ben bu tür ortak sınavları gereksiz buluyorum. Her öğretmenin kendi sınıfına göre içerik belirlemesi ve değerlendirmeyi ona göre yapması daha doğrudur. Çünkü her öğretmenin öğretim tarzı ve öğrencilerinin düzeyi farklıdır. Ortak sınavlar bu farklılıkları görmezden geliyor ve öğretmenlerin esnekliğini kısıtlıyor.”

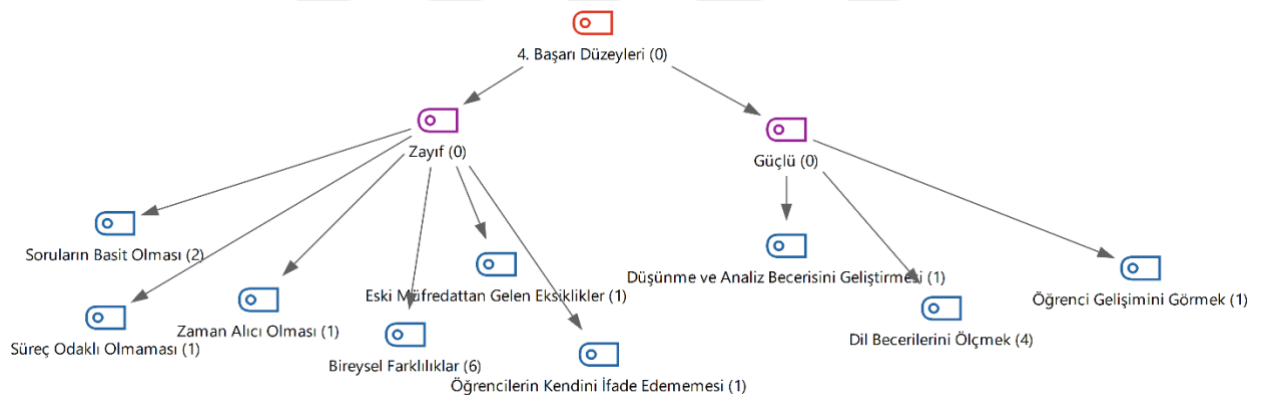
Sınavların adil olmaması hususunda K10 şunları ifade etmiştir: “Ben bu konuya tamamen karşıyım. Çünkü ben sınıfa girdiğimde öğrencimin ne düzeyde olduğunu biliyorum ve ona göre soru hazırlarım. Ancak ortak sınavlarda hem başarılı öğrenciler hem de zayıf öğrenciler aynı sorulara maruz kalıyor. Bu durum ölçme ve değerlendirmeyi adil olmaktan çıkarıyor. Ayrıca öğretmenin uzmanlığı ve sınıfa hakimiyeti bu sistemde devre dışı kalıyor.”

Yeni sınav sisteminin verimliliği konusunda K6 şunları ifade etmiştir: “Ben, öğretmenler arası farklar ve sınıf yapılarındaki çeşitlilik nedeniyle ortak sınav uygulamalarının verimli olmadığını düşünüyorum. Her sınıfın ilerleme düzeyi ve ihtiyaçları farklı olabiliyor. Bu durumda standart bir sınav, bazı öğrenciler için çok kolay, bazıları içinse oldukça zorlayıcı olabiliyor. Bu nedenle soruların konu-soru dağılım tablolarına göre tüm sınıflar için ortak hazırlanmasının uygun sonuçlar vermediğini düşünüyorum.”

Sınavların zorluk seviyeleri hakkında K3 ise şunları ifade etmiştir: “Senaryo temelli sınavlar zaten belirli kazanımlara ve sınıf düzeylerine göre planlandığı için konu-soru dağılımı açısından bir sistematik var. Ancak yine belirtmem gerekirse, bu senaryoların içerik seviyesi öğrencilerin gerçek seviyelerinin üzerinde olduğu için, bu sistemin başarıya ulaşması bazı öğrenciler açısından zor olabiliyor. Yani dağılım tabloları olsa bile, içerik zorluk seviyesi iyi ayarlanmazsa yeterli verim alınamıyor.”

4.4.4. Başarı Düzeyleri

Araştırma katılımcılarının mevcut İngilizce sınav sisteminin öğrencilerin başarı düzeylerini doğru şekilde ölçme kapasitesi hakkındaki görüşleri, sistemin güçlü ve zayıf yönleri ekseninde incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “Mevcut sınav sisteminin öğrencilerin başarı düzeylerini doğru bir şekilde değerlendirip, değerlendiremediğine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” Öğretmen görüşmelerinden elde edilen cevaplar kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.4. de gösterilmektedir.



Şekil 4.4.4. Başarı Düzeyleri

Mevcut sınav sisteminde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri durumları hakkında öğretmen görüşü şu şekildedir. K1 soruya şu şekilde cevap vermiştir: “Açık uçlu sorular, bazı öğrencilerin kendilerini etkili şekilde ifade edememesi nedeniyle her öğrenci için uygun olmayabilir. Bu nedenle sınavlarda farklı soru düzeylerinin ve türlerinin olması gerekir. Her öğrencinin yeteneği farklı olduğundan, sınavların çeşitlendirilmesi önemlidir.”

Sınavların öğrencilerin gelişimini ölçmedeki yeterliliği konusunda K2 şu ifadede bulunmuştur: “Mevcut sınav sisteminin öğrencilerin başarı düzeylerini büyük ölçüde doğru değerlendirdiğine inanıyorum. Bu sisteme karşı genel olarak olumlu bir bakış açısına sahibim.

Tabii ki her sistemin eksikleri olabilir ama genel çerçevede, öğrencilerin seviyelerini ve gelişim alanlarını görmek açısından yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Eski müfredattan kaynaklanan eksiklikler konusunda öğretmenler görüş sunmuştur. K3, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Her öğrencinin güçlü olduğu beceri farklıdır. Kimi öğrenci konuşmada daha başarılyken, kimi dinlemede veya yazılı anlatımda daha iyidir. Yeni sınav sistemi sayesinde öğrencilerin sadece bir becerisine değil, tüm dil becerilerine göre değerlendirme yapabiliyoruz. Bu yönüyle sistemin güçlü olduğunu söyleyebilirim. Ancak geçmişte dinleme ve konuşma becerilerine yeterince önem verilmediği için, öğrencilerin bu alanlarda eksikleri var ve bu durum sınavlarda zorlanmalarına yol açıyor. Bu da sistemin zayıf yanı olarak öne çıkıyor.”

Sınav sisteminin bireysel farklılıkları dikkate alıp almadığı hususunda K4 şunları ifade etmiştir: “Sınavlar her öğrenciye aynı şekilde uygulandığında, bireysel farklılıklar göz ardı ediliyor. Öğrenme hızı, bilgi düzeyi farklı olan öğrencilere tek tip sınav uygulanması, doğru bir değerlendirme sağlamıyor.”

Sınavların öğrencilerin dil becerisini ölçme yeterliği konusunu K5 şu şekilde yanıtlamıştır: “Sınavların yazılı, dinleme ve konuşma olmak üzere farklı bölümlerden oluşması, öğrencilerin çeşitli dil becerilerini ölçmek ve bireysel farklılıklarını görmek açısından olumlu bir uygulamadır. Bu sayede öğrencilerin yalnızca yazılı başarıları değil, aynı zamanda dinleme ve konuşma gibi daha pratik becerileri de değerlendirilebilmektedir.”

Yeni sınav sisteminin düşünme ve analiz becerisini geliştirmesi konusunda K7 şunları söylemiştir: “Bence sistemin güçlü yönlerinden biri, ezber bilgiye değil, anlamaya ve yorumlamaya daha çok yer vermesi. Bu da öğrencilerin sadece dil bilgisiyle değil, düşünme ve analiz becerileriyle de gelişmelerini sağlıyor. Ancak uygulamada her zaman bu amaçlara ulaşılamıyor. Yani sistemin niyeti iyi ama uygulamadaki zorluklar, bu hedeflerin tam anlamıyla gerçekleşmesini engelleyebiliyor.”

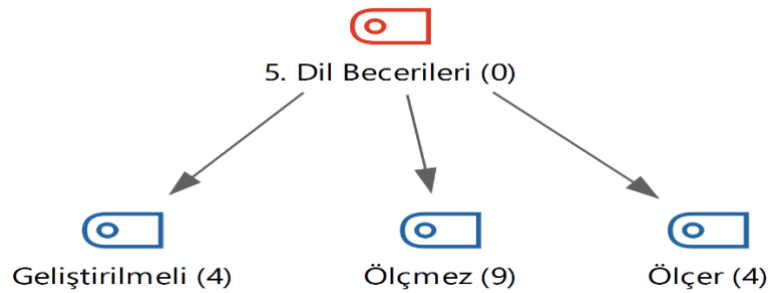
Ölçme ve Değerlendirme sisteminin zaman alıcı olması hususunda K11 şunları ifade etmiştir: “Bu sistemin en büyük zayıflığı, öğretmenler arasında uygulama farklarının olması. Her öğretmen aynı sınavı aynı şekilde uygulamadığı için öğrencilerin başarı düzeylerini doğru ölçmek zorlaşıyor. Aynı zamanda bu süreç oldukça zaman alıcı ve öğretmenlerin daha fazla zamana ihtiyacı oluyor.”

Sınav sisteminin süreç odaklı olmamasına ilişkin K15 şunları söylemiştir: “Mevcut sınav sistemi ile öğrencilerin başarı düzeyini doğru bir şekilde ölçmek mümkün değil. Başarıyı değerlendirmek için sonuç odaklı bir sınav yerine, süreç odaklı ve bireyi esas alan bir sistemle değerlendirme yapılmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin gelişim süreçleri daha doğru bir şekilde ölçülebilir.”

Son olarak sınavların basit kaldığı konusunda K17 ise şunları ifade etmiştir: “Uygulamada sınavlar, öğrencilerin düşük not alma ihtimali düşünülerek olması gerekenden daha kolay hazırlanabiliyor. Bu da öğrencilerin sınavlardan beklenenden daha yüksek notlar almasına neden oluyor. Sonuç olarak, sınavların öğrencilerin gerçek bilgi ve becerilerini tam olarak yansıttığını düşünmüyorum. Bu tür durumlar, ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini zayıflatıyor.”

4.4.5. Dil Becerileri

Araştırma katılımcılarının, okullarında uygulanan İngilizce sınavlarının öğrencilerin gerçek dil becerilerini ne derece ölçüp kapsamlı değerlendirebildiğine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Görüşmeye katılan İngilizce Öğretmenlerine aşağıda soru yöneltilmiştir. “Okulunuzda yapılan İngilizce sınavlarının öğrencilerin gerçek dil becerilerini ölçüp, ölçmediğine ve tüm dil becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirebildiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.5. de gösterilmektedir.



Şekil 4.4.5. Dil Becerileri

Yeni sınav sisteminin öğrencilerin gerçek dil becerilerini ölçebileceği konusunda öğretmen görüşü şu şekildedir. K3 yöneltilen soruya şu şekilde cevap vermiştir: “Okulumuzda İngilizce sınavlarını üç aşamalı olarak gerçekleştiriyoruz: yazılı, dinleme ve konuşma. Yazılı bölümde genellikle okuma-anlama ve yazma becerilerini ölçüyoruz. Uygulamalı kısımda ise öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ayrı ayrı değerlendiriyoruz. Bu şekilde

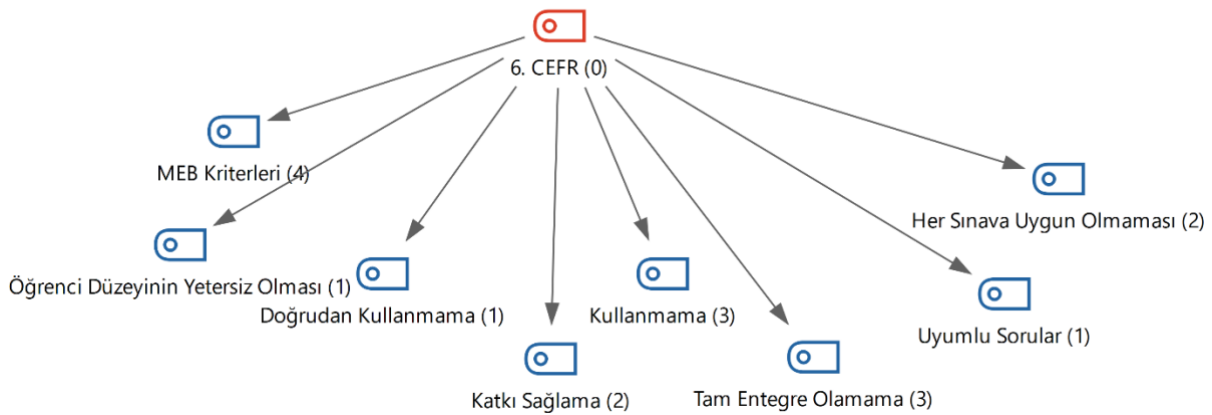
öğrencilerin tüm temel dil becerilerini göz önünde bulundurmuş oluyoruz. Bu nedenle, sınavların öğrencilerin dil becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyorum.”

Sınavların öğrencilerin gerçek dil becerilerini ölçmeyeceği yönünde K16 şu şekilde ifade bulunmuştur.: “Bu sınavların öğrencilerin gerçek dil becerilerini ölçmediğini düşünüyorum. Konuşma, dinleme ve yazılı sınavlar için belirli bir süreyi ayırmak ve öğretmen olarak tam olarak karar verememek, sınavların verimliliğini düşürüyor. Bu sınavlar, dil becerilerinin gerçek anlamda ölçülmesi açısından yetersiz kalıyor.”

Son olarak mevcut sınav sisteminin geliştirilmesi gerektiği konusunda K10 ise şunları ifade etmiştir. : “Mevcut sınavlar, öğrencilerin gerçek dil becerilerini ancak orta düzeyde ölçebiliyor. Gerçek performansı ortaya koymak için daha bireyselleştirilmiş ve detaylı ölçme araçlarına ihtiyaç var. Öğrenci profili bu konuda çok belirleyici oluyor. Yani öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, motivasyonu ve sınıf ortamı bu değerlendirme sürecini doğrudan etkiliyor.”

4.4.6. CEFR

Araştırma katılımcılarının, okullarında hazırladıkları İngilizce sınavlarında (yazılı, dinleme ve konuşma) CEFR kriterlerinden ne ölçüde faydalandıklarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Görüşler aşağıdaki temalar etrafında toplanmıştır: Görüşmeye katılan İngilizce Öğretmenlerine aşağıda soru yöneltilmiştir. “Okulunuzda hazırladığınız İngilizce sınavlarda (yazılı, dinleme ve konuşma) CEFR kriterlerinden ne ölçüde faydalandığınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Öğretmen görüşmelerinden elde edilen cevaplar kodlanarak kategorilere ulaşılmıştır. Bunlar Şekil 4.4.6. de gösterilmektedir.



Şekil 4.4.6. CEFR

Mevcut ölçme ve değerlendirme sisteminde CEFR kriterlerinin doğrudan kullanılmaması hakkında öğretmen görüşü şu şekildedir. K9 soruyu şekilde yanıtlamıştır: “CEFR kriterlerini doğrudan uygulamasak da, MEB’in yayınladığı örnek senaryolar bizim için bir yol gösterici oluyor. Bu senaryolar sayesinde, özellikle dinleme ve konuşma sınavlarında öğrencilerin seviyelerine uygun içerikler üretmeye çalışıyoruz. Zümre olarak birlikte çalışıp, daha işlevsel ölçme araçları hazırlamaya gayret ediyoruz.”

Sınavlarda CEFR ile uyumlu sorular kullanılması hususunu K2 şu şekilde ifade etmiştir: “Hazırladığım sınavlarda müfredata uygun ve CEFR ile uyumlu soru tiplerinden faydalandığımı söyleyebilirim. CEFR, farklı dil seviyelerini açıkça belirlediği için, öğrencilerin seviyelerine göre değerlendirme yapmak daha kolay oluyor. Dil becerilerini sadece gramer üzerinden değil, dört temel beceri üzerinden ölçmeye çalışıyorum. Bu noktada CEFR kriterleri bana önemli bir kılavuz sağlıyor.”

Öğrenci düzeylerinin yetersiz olduğundan CEFR kriterlerinden faydalanılamadığı hususunda K12 şunları ifade etmiştir: “Sadece proje sınıflarında CEFR kriterlerinden faydalanabiliyorum. Diğer sınıflarda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri yeterli olmadığı için bu çerçeveyi uygulamakta zorluk çekiyorum. CEFR’e dayalı ölçme araçları çok iyi olsa da öğrencilerin temel okuma-yazma becerilerinde sıkıntı yaşaması, yabancı dil eğitiminde bu araçları kullanmayı zorlaştırıyor. Yani teori ve uygulama arasında ciddi bir fark var.”

CEFR kriterlerinin her sınava uygun olmaması konusunda K1 şunları söylemiştir: “Uygulama içeren sınavlar (konuşma ve dinleme) faydalı sonuçlar veriyor. Ancak yazılı sınavlar her öğrencinin seviyesine uygun olmayabiliyor. Bu nedenle CEFR kriterlerinin her sınavda etkili kullanımı mümkün olamayabiliyor.”

Sınav hazırlama sürecinde CEFR kriterlerinin katkı sağlaması konusunda K8 şunları ifade etmiştir: “Kendi adıma konuşmam gerekirse, CEFR kriterlerinden faydalanmanın sınav hazırlama ve değerlendirme süreçlerimde bana önemli katkılar sağladığını söyleyebilirim. Bu çerçeve, öğrencilerin hangi seviyede hangi becerileri göstermesi gerektiğine dair net ve sistematik göstergeler sunduğu için, değerlendirmelerimi daha bilinçli ve yapılandırılmış bir şekilde yapabiliyorum ancak okul genelinde hazırlanan sınavlar CEFR kriterleri göre değil, konu soru dağılım tablolarına göre hazırlanmaktadır.”

Mevcut sınav sistemine CEFR kriterlerinin tam olarak entegre olamaması hususunda K3 şunları söylemiştir: “Hazırladığımız sınavları MEB’in yayınladığı müfredat ve ders

kitaplarına göre planladığımız için, CEFR kriterlerine genel hatlarıyla bağlı kalıyoruz. Örneğin, 9. sınıflar A1-A2, 10. sınıflar A2-B1 seviyelerinde olacak şekilde içerikler belirleniyor. Ancak değerlendirme sürecinde, özellikle rubrik ve ölçme kriterleri açısından CEFR'ı çok detaylı kullandığımızı söyleyemem. Yani genel bir uyum var ama ölçme ve değerlendirme araçlarımızda CEFR kriterlerini tam anlamıyla entegre etmiş değiliz.”

Sınavlarda MEB kriterlerinin kullanıldığı konusunda K14 şunları söylemiştir: “Okulumuzda hazırlanan sınavlarda daha çok MEB’in belirlediği ortak sınav senaryoları dikkate alınıyor. Bu nedenle, CEFR kriterleri yerine MEB kriterlerine odaklanıyoruz. CEFR, genel anlamda değerlendirmelere yardımcı olsa da pratikte MEB’in belirlediği sınav formatı daha çok uygulanıyor.”

Son olarak sınavlarda CEFR kriterlerinin kullanılmadığı hususunda K5 ise şunları söylemiştir: “Sınav hazırlarken CEFR kriterlerinden faydalanmıyoruz. Sınavlar genellikle müfredata ve konu-soru dağılım tablolarına göre hazırlanmakta, CEFR’ın sunduğu detaylı beceri tanımlamaları doğrudan referans alınmamaktadır. Bu nedenle CEFR’ın sistemli yapısından yararlanılmadığı, uygulamada daha çok yerel ölçütlerin dikkate alındığı söylenebilir.”

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada kullanılan TCoA-III ölçeği, ÖDT ölçeği ve görüşme sorularından elde edilen bulgular, tartışma bölümde değerlendirilmiş ve ardından, bu bulgular sonuç bölümünde yorumlanmış ve son olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler bölümü bulunmaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulguların değerlendirildiği bu kısımda, TCoA-III ve ÖDT ölçekleri ile görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar ele alınarak alanyazın kapsamında değerlendirilerek; bulguların öğretmen tutumları, algıları ve deneyimleri bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1. TCoA-III Ölçeği Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Bu kısımda, çalışmada kullanılan TCoA-III ölçeğinin altı faktörlü yapısı temel alınarak elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan bu yapı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını farklı yönleriyle ele alma olanağı sağlamaktadır. Ölçeğin her bir faktörü, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik algılarının farklı bir yönünü yansıtmakta olup, bu yönlerin ayrı ayrı ele alınması alandaki anlamlı eğilimlerin belirlenmesine olanak sağlayacaktır.

Ölçekte yer alan faktörler aşağıdaki başlıklar altında incelenecektir:

Değerlendirmenin Sınırlılıkları (Faktör 1), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik eleştirel bakış açılarını ve bu sürecin öğretim üzerindeki olası olumsuz etkilerine ilişkin fikirlerini ölçmektedir.

Güvenilirlik ve Bireysel Farklar (Faktör 2), ölçme-değerlendirme sonuçlarının tutarlılığına, güvenilirliğine ve bireysel öğrenci farklarına duyarlılığına yönelik öğretmen görüşlerini kapsamaktadır.

Ölçme-Değerlendirme İşlevi (Faktör 3), ölçme-değerlendirmenin öğretim sürecine entegrasyonunu, öğretimi yönlendirme gücünü ve öğrencilere sağladığı geri bildirim işlevini vurgulamaktadır.

Ölçme-Değerlendirme Geçerliliği (Faktör 4), ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarının geçerli bir biçimde belirlenmesine ne ölçüde olanak sağladığına ilişkin algıları içermektedir.

Okul Performansı (Faktör 5), değerlendirme sonuçlarının okulun genel başarısını ve niteliğini yansıtan bir durum olup olmadığına dair öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktadır.

Ölçüm Hataları (Faktör 6), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki belirsizlikleri ve hata paylarını fark etme düzeylerini ele almaktadır.

Her bir faktöre ilişkin bulgular, ölçek maddelerine verilen ortalama puanlar ve bu puanların alanyazın bağlamında yorumlanmasıyla birlikte değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına dair genel eğilimlerinin ortaya çıkmasına katkı sunarken, aynı zamanda mevcut sistemdeki güçlü ve gelişime açık yönlerin belirlenmesine de olanak tanımaktadır.

Değerlendirmenin Sınırlılıkları

Bu başlık altında yer alan maddeler (A8, A27, A26, A7, A16, A25, A17) öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik eleştirel tutumlarını, bu uygulamaların öğretim süreci üzerindeki sınırlayıcı etkilerine dair algılarını ve değerlendirme sonuçlarının kullanımına ilişkin yaşanan olası sorunları yansıtmaktadır.

Değerlendirmenin Sınırlılıkları başlığı altında incelenen maddeler, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik eleştirel algılarını ve bu süreçlerin öğretim üzerindeki olası sınırlayıcı etkilerini ortaya koymaktadır. Bu faktöre ilişkin ortalama puanların genel olarak orta düzeyde olması (örneğin, A26: 3.44; A8: 3.08; A16: 3.19), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle ölçme-değerlendirmenin öğretim süreçlerine belirgin bir katkı sağlamadığı algısı (A26), sonuçların yeterince ve etkili şekilde kullanılmadığı düşüncesi (A8) ile sonuçların adil olması konusundaki kaygılar (A16), öğretmenlerin bu işlemin işlevselliği ve güvenilirliğine dair önemli soru işaretlerine sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut Türk eğitim literatüründe de benzer eğilimlere rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde yetersizlik olduğu; öğretim programlarında bu yönün güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Azrak, 2019). Benzer şekilde, Kolombiya'da gerçekleştirilen bir araştırmada da İngilizce öğretmen adaylarının

önemli bir bölümünün, ölçme-değerlendirmeyi yalnızca testlerle sınırlı bir uygulama olarak algıladığı; ayrıca testlerin neden olduğu olumsuz duygular (kaygı, korku, hayal kırıklığı) ve öğretmenlerin öznel yargılarına dayalı değerlendirme pratiklerine yönelik eleştirilerde bulundukları görülmüştür (Hernández-Ocampo vd., 2024).

Katılımcıların Değerlendirme Sınırlılıkları boyutuna ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde de incelenmiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışılan eğitim kademesi, çalışma yılı, yurtdışı deneyimi değişkenlerinin puanları incelendiğinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F=4,399$, $p<,05$). Fen Edebiyat Fakültesi mezunları daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon eğitimini lisans sonrası almaları ve öğretmenlik odaklı bir programdan mezun olmamaları, ölçme-değerlendirme gibi mesleki uygulamalara bakış açılarını etkileyip, değerlendirme süreçlerine daha eleştirel yaklaşımlarına neden olduğu düşünülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları, ölçme-değerlendirme uygulamalarına karşı daha eleştirel bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen bu sonucun, alanyazında yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir. Çınar (2016) Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının formasyon eğitimi aldıktan sonraki öğretmenlik tutumlarını incelemiş ve özellikle ölçme-değerlendirme gibi mesleki uygulamalara yönelik bakış açılarının; mezun oldukları bölüm, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini raporlamıştır.

MEB tarafından yapılan sınav sistemi güncellemeleriyle birlikte, özellikle İngilizce derslerinde okul genelinde ortak sınavlar yapılması ve açık uçlu, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesiyle birlikte ölçme-değerlendirme uygulamalarında bir iyileşme hedeflenmiştir. Ancak bu yapısal değişikliklere rağmen, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine dair eleştirel bakış açılarının sürdüğü görülmektedir. Değerlendirmenin sınırlılıkları kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını sınırlayıcı, öğretim sürecine doğrudan katkısı olmayan ve çoğu zaman sonuçları etkili biçimde kullanılmayan bir durum olarak gördüklerini göstermektedir. Yapılan değişikliklerin öğretmen algıları üzerinde henüz kalıcı bir dönüşüm yaratmadığı ve uygulamanın sınıf içi uygulamalara tam olarak yansımadağı sonucuna varılabilir.

Güvenilirlik ve Bireysel Farklar

Bu başlık altında toplanan maddeler (A24, A16, A15, A23), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının ne ölçüde güvenilir, tutarlı ve bireysel öğrenci farklılıklarına duyarlı olduğu yönündeki düşüncelerini ölçmeye çalışmıştır. Bu faktör kapsamında, ölçme araçlarının hem teknik doğruluk ve tutarlılık açısından güven verir nitelikte olup olmadığı hem de farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik durumu araştırılmıştır.

Faktöre ait maddelerin ortalama puanları incelendiğinde, A24 (3.07), A6 (3.11), A15 (3.13) ve A23 (2.94) değerleri, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarına yönelik orta düzeyde güven duyduklarını, ancak bireyselleştirme kapasitesine ilişkin daha düşük bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazında TCoA-III ölçeği kullanılarak İngilizce öğretmenlerine yönelik yapılan önceki araştırmalar, araştırma bulgularından farklı sonuçlar içermektedir. Ayas (2014) çalışmasında 6, 15, 23 ve 24 numaralı maddelere ilişkin öğretmen görüşleri oldukça olumlu bir tablo çizmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğun değerlendirme sonuçlarının güvenilir (A6) ve tutarlı (A15) olduğunu ifade ederken, büyük çoğunluğu bu sonuçlara güvenilebileceğini (A24) belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verdiğini (A23) düşünmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yüksek düzeyde güven duyduklarını ve bu süreçleri öğretimle bütünleşik şekilde algıladıklarını göstermektedir. Ateş (2019) çalışmasında 6, 15, 23 ve 24 numaralı maddelere yönelik oranlar, ölçme-değerlendirme sonuçlarına güven, tutarlılık ve bireyselleştirme algısının genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu belirterek öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenme sürecine yön veren, gelişimi destekleyen ve öğretime entegre edilen araçlar olarak gördükleri şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların Güvenilirlik ve Bireysel Farklar boyutuna ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde de incelenmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışılan eğitim kademesi, çalışma yılı, yurtdışı deneyimi değişkenlerinin puanları incelendiğinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni açısından ise yapılan ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 18-25 yaş arası katılımcıların puan ortalaması diğer katılımcılara göre daha yüksektir. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşının, ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin algıları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuç, genç öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olmaları nedeniyle daha güncel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına sahip olmaları, eğitimleri süresince öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenme anlayışıyla eğitim almalarıyla ilgisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca, daha kıdemli öğretmenlerin, geleneksel yöntemlere eğitim almış olmaları ve ölçme-değerlendirme sisteminde zaman için yapılan sık değişiklikler nedeni ile ölçme-değerlendirme süreçlerine daha eleştirel yaklaşımları da bu farkın nedeni olduğu söylenebilir. Bu yönüyle elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer çalışmalarla farklılık göstermektedir. Tekin'in (2019) ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ile tutumlar arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yaş ve kıdem değişkenlerinin ölçme-değerlendirme öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir.

Özellikle "Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklara göre eğitim almasına olanak sağlar" (A23) maddesine verilen ortalamanın diğerlerinden düşük olması, öğretmenlerin değerlendirme araçlarının bireysel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. İngilizce derslerine yönelik ölçme-değerlendirme sisteminde yapılan güncellemeler, yalnızca sınav içeriklerini değil, aynı zamanda ölçme araçlarının niteliğini ve öğrenci performansını daha adil biçimde değerlendirme amacını da içermektedir. Bu kapsamda açık uçlu soruların kullanımı ve beceri temelli değerlendirmelerle öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurma çabası dikkat çekmektedir. Ancak çalışmanın bulguları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği konusunda tam olarak ikna olmadıklarını ve değerlendirme araçlarının bireysel farklılıklara yeterince duyarlı olmadığını düşündüklerini tespit etmektedir.

Ölçme-Değerlendirme İşlevi

Bu bölümde yer alan maddeler (A4, A3, A2, A14), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını öğrencilerin akademik düzeylerinin belirlenmesi, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, performans geri bildirimi sağlanması ve öğretim sürecine yön verilmesi gibi işlevsel amaçlarla nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Faktör kapsamında yer alan maddelere verilen ortalama puanlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu işlevsel boyuta ilişkin genel olarak orta düzeyde olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların algıları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiş ve cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışılan eğitim kademesi, çalışma yılı, yurtdışı deneyimi değişkenlerinin puanları incelendiğinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılmasını sağlar” (A2) maddesi için elde edilen 3.28’lik ortalama puan, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının öğrencileri akademik düzeylerine göre sınıflandırma işlevine daha mesafeli yaklaştıklarını düşündürmektedir. Ayas (2014) ve Ateş (2019) çalışmalarında bu araştırma sonuçlarından daha farklı sonuçlar elde etmişlerdir, her iki çalışmada da ölçme-değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin seviyelerine göre sınıflandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin görece daha yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir.

Özellikle, "Öğrencilere performansları hakkında geri bildirim sağlar" (A4) maddesine verilen ortalama puan 3.70 ile en yüksek değerlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olacak bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde, "Öğrencilerin, öğretilenlerin ne kadarını öğrendiğine karar verilmesini sağlar" (A3) maddesi için elde edilen 3.46’lık ortalama, öğretmenlerin değerlendirmeyi öğrenme çıktılarının ölçülmesi açısından orta düzeyde katılım gösterdiklerini belirtmektedir. "Öğretim sürecinin yeniden şekillenmesini sağlar" (A14) maddesine verilen 3.44’lük ortalama ise, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını öğretimi iyileştirmek amacıyla kullanma eğiliminde olduklarını, ancak bunun tam anlamıyla bir uygulamaya dönüşmediğini göstermektedir. Ayas (2014) ve Ateş (2019) çalışmalarında, ölçme-değerlendirmenin öğrenme düzeyini belirleme (A3), öğrencilere geri bildirim sağlama (A4) ve öğretim sürecini şekillendirme (A14) işlevlerine ilişkin bulgular, katılımcıların bu işlevlere büyük ölçüde olumlu yaklaştığını ortaya koymuştur. Her iki çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun değerlendirmeyi hem öğrenme çıktılarının tespiti hem de etkili geri bildirim sunma açısından önemli bulduklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulgularının Ayas ve Ateş’in çalışmalarıyla kısmen benzer olduğunu, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yalnızca sonuç odaklı değil, öğretim ve öğrenmeyi yönlendiren işlevsel bir araç olarak da yaklaştıklarını göstermektedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi yalnızca bir not verme aracı olarak değil, aynı zamanda öğretimin kalitesini arttıran bir araç olarak gördüklerine işaret etmekte ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda öğretime ve öğrenmeye katkı sunan işlevsel bir araç olarak görmeye başladıklarını ancak şüphelerinin bulunduğunu göstermektedir.

Ölçme-Değerlendirme Geçerliliği

Bu bölümde yer alan maddeler (A20, A22, A12, A13) öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadığını belirleme, öğrenme gereksinimlerini tespit etme ve öğretim sürecini destekleme durumlarına ilişkin algılarına yöneliktir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak bu işlevi orta düzeyde olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Özellikle, “Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri hakkında geri bildirim verir” (A13) maddesine verilen ortalama puan 3.62 ile faktörde en yüksek değere sahip olup, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını yalnızca başarı olarak değil, aynı zamanda öğrenmeye rehberlik eden bir araç olarak gördükleri sonucuna elde etmememizi sağlar. “Öğrencilerin ne öğrendiğini gösteren bir süreçtir” (A12) maddesi için elde edilen 3.47’lik ortalama da benzer biçimde, ölçme değerlendirme uygulamalarına olan kısmi inançlarını yansıtmaktadır. “Öğrencilerin hedeflenen davranışları edinip edinmediklerini belirler” (A20) maddesi için 3.45 ve “Öğrencilerin öğretim sürecini daha verimli geçirmelerine yardımcı olur” (A22) için 3.35 puanları ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini öğretimi destekleyici ve öğrenmeyi yönlendirici bir araç olarak değerlendirmeye başladıklarını ancak bu konuda temkinli olduklarını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini öğrenmeyi yönlendiren ve geliştiren bir araç olarak görme düzeylerinin sınırlı kaldığı görülmektedir. Vardar (2010) Türk öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğrenci başarısını ölçme ve müfredat standartlarını izleme amacıyla kullandığını, ancak öğrenme sürecine dönük derinlemesine geri bildirim verme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu durumun, merkezi sınav sisteminin yarattığı baskı ve öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yeterince hâkim olmamalarıyla ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Yetkin (2017) öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme sürecini öğrencilerin öğrenme düzeyini belirleme, süreci geliştirme ve öğrenme gereksinimlerine yönelik geri bildirim sağlama işlevleri açısından yüksek düzeyde olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu yönüyle, bizim araştırmamızda yer alan bulgularla kısmen örtüşen ancak ortalama puanlar açısından daha güçlü bir tutumun sergilendiği sonucuna ulaşmıştır

Katılımcıların ölçme-değerlendirme geçerliliğine ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda da incelenmiştir. Yapılan analizlerde; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan eğitim kademesi, çalışma yılı ve yurtdışı deneyimi değişkenlerine göre anlamlı

bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, değişkenlerin bu boyuttaki algılar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Mezun olunan fakülte değişkeni açısından ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t = 4,503$, $p < .05$). Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının puan ortalamalarının, Eğitim Fakültesi mezunlarına kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yetiştirildikleri fakültelere bağlı olarak ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarında farklılıklar olabilmesi şaşırtıcı değildir.

Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının daha çok alan bilgisine dayalı bir eğitim almış olmaları, ölçme-değerlendirmeyi kazanılan bilgileri ölçen bir araç olarak görmelerine neden olduğu düşünülebilir. Eğitim Fakülteleri ölçme-değerlendirmeyi daha çok pedagojik bir süreç olarak ele almaktadır. Bu açıdan, mezun olunan fakültenin öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarını etkilediği görülmektedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını bilgi ve uygulama boyutunda incelediği bir çalışmada fakülte değişkenine bağlı anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Korkut (2019) araştırma sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenmeyi desteklemeye yönelik öğretim amaçlarını ve biçimlendirici değerlendirme stratejilerini daha yaygın şekilde benimsedikleri; ölçme sonuçlarını öğrencilerin öğrenmelerine katkı sunacak şekilde kullandıkları görülürken, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin daha çok konu merkezli bir öğretim anlayışına sahip oldukları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarında pedagojik derinlikten ziyade bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşım gösterdikleri belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinin geçerliliğine yönelik algıları orta düzeyde olumlu olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını da ortaya koyabilecek bir potansiyele sahip olduğuna inandıkları sonucuna varılabilir.

Çalışma bulguları, öğretmenlerin sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası bu yeni değerlendirme anlayışına yönelik algılarının genel olarak olumlu yönde şekillendirmeye başladığını göstermektedir. Özellikle değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini, hedef davranışlara ulaşip ulaşmadıklarını ve bireysel ihtiyaçlarını belirlemedeki rolüne ilişkin verilen ortalama puanların 3'ün üzerinde olması, bu olumlu eğilimin bir sebebidir. Yapılan değişikliklerin henüz uygulama aşamasında olduğu göz önüne alındığında,

öğretmenlerin ölçme-değerlendirme geçerliliğine yönelik algılarının zamanla daha da güçlenebileceği söylenebilir.

Okul Performansı

Bu maddeler (A19, A10, A1, A11), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarını okulun genel kalitesini belirlemede ne ölçüde güvenilir ve anlamlı bulduklarına dair görüşlerini içermektedir. Elde edilen bulguların ortalama puanları dikkate alındığında öğretmenlerin sınavların okulların genel durumu hakkında bilgi verme konusunda yeterli olmadığını düşündüğünü göstermektedir.

Katılımcıların algıları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde incelenmiş ve cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışılan eğitim kademesi, çalışma yılı, yurtdışı deneyimi değişkenlerinin puanları incelendiğinde anlamlı farkın ortaya çıkmadığı ($p>0,05$) sonucuna varılmıştır.

“Öğrencilerin çalışmalarına not ya da derece vermektir” (A11) maddesi için elde edilen 3.27 ortalaması, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini bireysel öğrenci performansını derecelendirme açısından kararsız bir tutuma sahip olduklarını, “Ölçme-değerlendirme, okulların ne kadar iyi olduğu konusunda bilgi sağlar” (A1) maddesi için 2.82, “Bir okulu değerlendirmek için iyi bir yoldur” (A19) için 2.87, ve “Okul kalitesi hakkında bilgi veren doğru bir göstergedir” (A10) için 2.88 ortalama puanları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarını okul performansını belirleyici bir araç olarak görmediklerini göstermektedir. Ayas (2014) çalışması, bulgular açısından araştırmamızla benzerlik göstermekte olup, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme-değerlendirmenin okul başarısını yansıtmaya işlevine yönelik kuşku bir tutum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Ateş (2019) çalışması ile araştırma sonuçlarımız farklılık göstermekte olup, çalışma sonuçları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme-değerlendirme sonuçlarının okulların ne kadar başarılı olduğunu gösterdiğine inandıkları yönünde sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının okulun genel başarısı ya da kurumsal kalitesi hakkında sağlıklı ve geçerli bilgi sunduğu yönündeki inançlarının düşük olduğu, değerlendirmeyi daha çok bireysel ölçüm aracı olarak gördükleri söylenebilir.

MEB tarafından yapılan sınav sistemi değişikliğiyle, İngilizce dersine ilişkin sınavların okul genelinde ortak olarak uygulanması hedeflenmiş; böylece öğrencilerin başarı düzeylerinin daha tutarlı biçimde ölçülmesi ve bu sonuçların okullar arası karşılaştırmalarda kullanılabilir

hâle gelmesi amaçlanmıştır. Ancak elde edilen verilen, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarını okul kalitesi veya başarısını yansıtan güvenilir sonuçlar olarak görmediklerini şeklindedir. Özellikle A1, A10 ve A19 maddelerine verilen düşük ortalamalar (sırasıyla 2.82, 2.88 ve 2.87), öğretmenlerin merkezi sınav uygulamasına rağmen, bu tür sonuçların okul düzeyinde genelleme yapmak için yeterli olmadığı fikrinde olduklarını göstermektedir.

Dolayısıyla, ortak sınav uygulaması okul performansı hakkında sistematik bilgi üretme potansiyeline sahip olsa da öğretmenlerin bu sisteme ilişkin güveninin tam anlamıyla oluşmadığı ve değerlendirme sonuçlarının okulun genel başarısını tespit etmede yetersiz olduğu fikrinde oldukları söylenebilir.

Ölçüm Hataları

Bu bölümdeki maddeler (A9, A18), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sonuçlarının hata payları göz önünde bulundurularak nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusundaki tutumlarını içermektedir. Ölçme araçlarının belirli bir hata payı içermesinin doğal olduğu düşünüldüğünde, eğitimde adil ve geçerli bir değerlendirme sisteminin oluşturulması büyük öneme sahiptir.

Katılımcıların ölçüm hatalarına ilişkin algıları, çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki deneyim süresi ve yurtdışı deneyimi değişkenlerine göre puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olunmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Verilere bakıldığında, “Ölçme-değerlendirme sonuçları, ölçüm hataları dikkate alınarak ihtiyatlı ele alınmalıdır” (A9) maddesi için elde edilen 3.93 ve “Öğretmenler, ölçme-değerlendirmede hatalı ölçümleri hesaba katmalıdır” (A18) maddesi için 3.89 ortalama puanları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinin hata olabileceğini kabul ettiklerini göstermekte ve öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını yorumlarken ölçüm hatalarını göz ardı etmediklerini göstermektedir. Araştırma sonuçları alanyazında yapılan çalışmalarla da benzerdir. Yashim vd (2021) eğitimde hem sistematik hem rastgele ölçüm hatalarının çeşitli kaynaklardan geldiğini; test tasarımı, uygulama koşulları ve puanlama sürecindeki öznellik gibi faktörlerin hata payını artırdığını ve puanların güvenilirlik sınırları içinde yorumlanması gerektiğini ortaya koyarak, ölçme-değerlendirme sonuçlarının hata payları hesaba katılarak analiz edilmesinin, doğruluğu artırarak hatalı değerlendirmenin önüne geçtiği belirtmiştir.

5.1.2. ÖDT Ölçeği Sonuçlarının Değerlendirilmesi

ÖDT ölçeği'nin 4 faktörlü temel yapısı esas alınarak elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmaktadır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan bu yapı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumlarını farklı yönleriyle inceleme olanağı sunmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü, öğretmenlerin tutumlarının farklı bir boyutunu temsil etmekte ve bu boyutların ayrı ayrı değerlendirilmesi ile alandaki anlamlı eğilimlerin belirlenmesini amaçlanmaktadır.

Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar

Bu bölümde yer alan maddeler (T3, T6, T1, T2, T4, T7, T5) yeni değerlendirme kriterlerinin, uygun ölçme araçlarının seçimi, geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde öğretmene ne ölçüde rehberlik ettiğine ilişkin tutumlarını ölçmektedir. Ayrıca, bireysel farklılıkların dikkate alınıp alınmadığı, çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılma durumu ve uygulama kolaylığı gibi programın genel işlevselliğine dair görüşler de bu faktör altında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik tutumları, çeşitli demografik değişkenler açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki deneyim süresi ve yurtdışı deneyimi değişkenlerine göre tutum puanlarında istatistiksel anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Faktöre ait maddelerin ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin bu alandaki algılarının genellikle orta düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Ölçme araçlarının seçimi (T1; Ort.=3.19) ve uygulanabilirliği (T7; Ort.=3.10) gibi konularda ortalama bir değerlendirme söz konusudur. En yüksek ortalama puan “Programda çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini düşünüyorum” (T5; Ort.=3.38) maddesine aittir. Bu sonuç, öğretmenlerin programda farklı değerlendirme yöntemlerinin yer aldığına dair orta düzeye yakın ancak olumluya eğilimli bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bulguların bu yönüyle Kasımoğlu ve Karakuş'un çalışmasından farklılık gösterdiği söylenebilir. Kasımoğlu ve Karakuş (2025) yabancı dil öğretmenlerinin sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin, eski sistemin önemli yönlerinden birinin çeşitli soru tiplerine yer verilmesi olduğunu vurguladıklarını belirtmiştir. Çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yazılı sınavlarda kullanılan soru türlerine dikkat çektikleri ve bu soru

tiplerinin çeşitlendirilmesi gerektiği, yazılı ve uygulamalı sınavların gerçekleştirilmesi ve puanlamasının yorucu ve uzun bir süreç olduğu yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Buna karşın, bireysel farklılıkların gözetilmesi ile ilgili maddenin (T2; Ort.=2.91) diğerlerinden daha düşük bir ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Buradan, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrenci çeşitliliğine ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına yeterince duyarlı olmadığına inandıklarını sonucuna varılabilir. Bu durum, Kasımoğlu ve Karakuş'un çalışmasıyla da örtüşmektedir. Kasımoğlu ve Karakuş (2025) uygulamalı sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin sınıf kontrolü, öğrencilerin sınav sırasındaki heyecanı, sınava katılamayan öğrenciler için yeniden sınav yapılması gerekliliği ve örnek ölçme aracı eksikliği gibi unsurları sınav sürecine dair önemli sorun alanları olarak tanımladığını belirterek, ölçme-değerlendirme uygulamalarında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca, ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin maddeler (T6; Ort.=3.02) de öğretmenlerin sınırlı düzeyde rehberlik algısı taşıdıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgu, yapılan değişikliklerin ardından öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmada, öğretmenler ortak yazılı sınav sisteminde uygulamaya yönelik yetersizlik, rehberlik eksikliği ve konu soru tablolarının sınırlayıcı yapısı gibi sorunlara dikkat çekmişlerdir (Çiftçi & Aydın 2025).

Sınav sisteminde yapılan güncellemeler bağlamında bu sonuçlar ayrıca dikkat çekicidir. Bilindiği üzere, yapılan son düzenlemelerle, sınav sorularının İl sınıf/alan zümrelerince hazırlanan konu-soru dağılım tablolarına dayandırılması ve MEB tarafından örnek soruların yayımlanması, ölçme süreçlerine standart ve yapılandırılmış bir çerçeve kazandırmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin programın rehberlik edici yönlerine dair orta düzeyde tutum sergilemeleri, sistemin yeni sınav uygulamaları ile tam anlamıyla örtüşmediğini düşünmeleri sebebiyle olabilir. Özellikle ölçme değerlendirme araçlarının bireysel farklılıkları ölçmede yeterli düzeyde olup olmadığı ve uygulanabilirliğine yönelik kuşkular, sistemin öğretmenlerin günlük hayatta kullanımı için uygun olup olmadığını düşündürmektedir.

Programdaki Olumlu Tutumlar

Bu bölümde yer alan maddeler (T17, T18, T21, T20, T19, T16, T22) öğretmenlerin süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarını kapsamaktadır. Özellikle bu tekniklerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, değerlendirme sürecine

aktif katılım durumları ve çoklu değerlendirme yöntemlerinin fayda sağlayıp sağlamadığı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya koymadaki rolü ile öğrencilerin kendilerini tanıma süreçlerine katkısı da bu faktörün kapsamında değerlendirilmiştir.

Faktöre ait maddelere verilen ortalamalara bakıldığında, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme tekniklerine genellikle orta derecede olumlu yaklaştıkları ve bazı yönleriyle temkinli oldukları anlaşılmaktadır. En yüksek ortalama puan “Öz değerlendirme, proje, performans vb. araç ve yöntemlerinin öğrencinin kendini tanımasına katkı sağladığını düşünüyorum” (T22; Ort.=3.52) ve “Çoklu değerlendirme yapmanın öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum” (T19; Ort.=3.49) maddelerinde görülmektedir. Bu iki sonuca göre, öğretmenlerin alternatif tekniklerin öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağladığı fikrinde oldukları söylenebilir. Bu durum, Blue’nun öz değerlendirmeye ilişkin vurguladığı kazanımlarla da örtüşmektedir. Blue (1994) öz değerlendirmeyi öğrencilerin çabalarını gözlemlemelerini, kendi yeteneklerini takdir etmeye başlamalarını ve özgüvenlerini geliştirmelerini sağlayarak, güçlü ve zayıf yönlerini bilinçli şekilde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Engin ve Tayşi (2024) çoklu değerlendirme yapmanın yazma becerisine etkisi üzerine yaptıkları çalışma sonucunda da çoklu değerlendirmenin yazma becerisine olumlu bir etkisinin olduğunu ve öğrencilerin yazma kaygılarında belirgin bir azalma olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu tür değerlendirme yöntemlerine yönelik olumlu tutumlarının önceki araştırmalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, öğrencilerin süreç odaklı tekniklerle değerlendirme sürecine katılabildiğine (T18; Ort.=3.32) ve alternatif tekniklerle bilgi, beceri ve tutumların ortaya çıkarılabileceğine (T21; Ort.=3.34) dair görece olumlu tutumlar da dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’nde yapılan değişikliklerin ardından sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir, yürütülen çalışmada, süreç odaklı bir değerlendirme sisteminin öğrencilerde sınav kaygısını azalttığı ve bu sayede hem akademik hem de duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Şahin & Gürbüzkol 2024).

Buna karşın, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinin süreç odaklı tekniklerle belirlenebileceği düşüncesi (T16; Ort.=2.73) daha düşük bir ortalama sahip olup öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinin bireysel farkları ortaya çıkarma potansiyeli konusunda ikna olmadıkları söylenebilir. Aynı şekilde, üst düzey düşünme becerilerinin (T17; Ort.=3.09) ve gerçek yaşam becerilerinin (T20; Ort.=3.04) ölçülmesine

ilişkin maddelerde de ortalama değerlerin nispeten düşük kalması, bu becerilerin ölçümüne yönelik yöntemlere dair bazı öğretmenlerin şüphelerinin bulunduğu göstermektedir. Bu bulgu sınav sisteminde yapılan değişikliklerin ardından öğretmen görüşlerini inceleyen bir araştırmanın sonuçlarıyla bazı farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni sistemin öğrenci ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldığını ve bireysel farklara karşı daha duyarlı bir yaklaşım benimsediği sonucuna vardıklarını ve üst düzey düşünme becerilerinin önemini vurguladıkları tespit edilmiştir. Ancak bu becerilerin etkili biçimde değerlendirilebilmesi için somut ölçme araçlarına, örnek materyallere, hizmet içi eğitimlere ve yapısal desteğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Şahin & Gürbüzkol 2024).

Katılımcıların ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı olumlu tutumları, çeşitli demografik değişkenler çerçevesinde de incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda; cinsiyet, mezun olunan fakülte ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine açısından tutum puanlarında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Çalışma yılı değişkeni açısından ise anlamlı bir fark elde edilmiştir ($F = 2,477, p < .05$). Buna göre 1-5 arası çalışma yılı olan katılımcıların puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir.

Son yıllarda süreç odaklı ölçme-değerlendirme teknikleri müfredatlarda ve öğretmen eğitim programlarında daha fazla yer aldığı düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin bu yöntemlere eğitim aldıkları, süreç odaklı yöntemlere alışkan oldukları ve bu yöntemlere daha olumlu bakma eğiliminde oldukları söylenebilir. Uzun yıllar boyunca geleneksel yöntemlerle çalışan öğretmenlerin ise sahip oldukları mesleki deneyim doğrultusunda, değerlendirme sürecine daha eleştirel ve seçici yaklaştıkları ifade edilebilir. Literatürdeki bulgular, öğretmenlerin meslekteki kıdem süreleri ile ölçme ve değerlendirme algıları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği yönündedir. Aydoğmuş (2012) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bulgulara göre, öğretmenlik deneyimi arttıkça rubrik, kontrol listesi gibi alternatif ölçme araçlarının kullanım sıklığında da artış gözlemlenmiştir. Kıdemli öğretmenlerin bu gibi araçları daha sık tercih ettikleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde bu yöntemlere daha fazla yer verdikleri sonucuna varılmıştır. Kosel (2024) çalışma sonuçları da deneyimli ve yeni öğretmenlerin farklı öğrenci özellik profillerini değerlendirme biçimlerini incelemiştir. Bulgular, deneyimli öğretmenlerin öğrenci davranışlarına ilişkin hem yüzeysel hem de derin ipuçları arasında daha fazla bağlantı kurabildiğini ve bu sayede

öğrencilerin öğrenme durumlarını daha kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edebildiklerini göstermiştir.

Genel olarak yapılan değerlendirmede, çalışma kapsamında elde edilen bulgular MEB tarafından yayımlanan “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile getirilen yeni sınav sistemiyle yakından ilişkilidir. Yönerge doğrultusunda, yazılı sınavların açık uçlu veya kısa cevaplı sorulardan oluşması, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerinin değil, aynı zamanda düşünme becerilerinin ve problem çözme yeteneklerinin de ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, süreç odaklı (alternatif) değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin gelişim durumlarının düzenli olarak izlenmesi ve bu sürecin yapılandırılmış geri bildirimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme tekniklerine ilişkin genel olarak olumlu ancak mesafeli bir yaklaşım içinde oldukları ve öğretmenler tarafından süreç odaklı tekniklerin yeterince anlaşılmadığı veya uygulanabilir bulunmadığı görülmektedir.

Programdaki Olumsuz Tutumlar

Bu bölümde yer alan maddeler (T11, T8, T14, T12, T13, T15), öğretmenlerin süreç odaklı ölçme-değerlendirme tekniklerini ne derece karmaşık, sıkıcı ve uygulanması zor bulduklarına dair fikirlerini ölçmektedir. Ayrıca, klasik değerlendirme tekniklerine verilen önem ve alternatif tekniklerin uygulanabilirliği hakkındaki görüşler de bu faktör altında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik olumsuz tutumları, çeşitli demografik değişkenler açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan eğitim kademesi, mesleki deneyim süresi ve yurtdışı deneyimi değişkenlerine göre tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Faktöre ait maddelere verilen ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına karşı orta düzeyde olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. En yüksek ortalama puan, “Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum” (T14; Ort.=3.19) ifadesinde yer almakta ve öğretmenlerin bu tekniklerin sınıf içi uygulamalarda yeterince pratik bulunmadığını düşündükleri görülmektedir. Karmaşıklık algısını yansıtan T11 (Ort.=3.07) ve T8 (Ort.=3.05) maddelerin bulguları, alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler için kolay anlaşılır

ve uygulanabilir bulunmadığını düşündürmektedir. Benzer şekilde, yapılan değişikliklerin ardından öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir araştırmada da benzer sorunlara işaret edilmiştir, çalışmada, öğretmenlerin ortak sınav sistemine ve özellikle açık uçlu soru uygulamalarına yönelik daha belirgin ve eleştirel bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler, ortak sınavların başarıya katkı sağlamadığını, bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini ve açık uçlu soruların değerlendirme sürecinde çeşitli zorluklar içerdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir bölümü hem bu sınavlara yönelik eğitim sürecini yetersiz bulmuş hem de psikolojik olarak uygulamaya hazır olmadıklarını ifade etmiştir (Çiftçi & Aydın, 2025).

“Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bana sıkıcı geliyor” (T13; Ort.=3.02) ve “Alternatif tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapmak beni sıkıntıya sokuyor” (T12; Ort.=2.89) gibi maddelere verilen görece düşük puanlar, öğretmenlerin alternatif tekniklere tamamen karşı olmadıklarını, ancak uygulamada bazı güçlükler yaşadıklarını düşündürmektedir. Aynı şekilde, “Klasik tekniklere gereken önemin verilmediği” (T15; Ort.=2.91) algısının da yüksek olmaması, öğretmenlerin sadece geleneksel yöntemlere yönelme eğiliminde olmadığını ve alternatif yöntemleri tamamen göz ardı etmediklerini düşündürmektedir. Bu durum, Tabak & Göçer (2014) geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin birbirlerini dışlayan değil, tamamlayan araçlar olarak değerlendirildiği görüşüyle de tutarlık göstermektedir. Alternatif ölçme araçlarının, geleneksel yöntemlerin eksikliklerini giderme potansiyeline sahip olması; her iki yöntemin de birbirine rakip değil, bütüncül bir sistemin tamamlayıcı bileşenleri olarak ele alınmasını desteklemektedir (Tabak & Göçer, 2014). Karaaslan vd., (2023) çalışmada belirttiği gibi, öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını daha fazla tercih etmelerinin temelinde, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu uygulamaların zaman alıcı bulunmasının etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin alternatif teknikleri tamamen reddetmemeleri, ancak uygulamada bazı zorluklarla karşılaştıklarını ima ettikleri görülmektedir.

Bu bulgular, yeni sınav sistemine geçiş sürecinde yaşanan pratik sorunları ve uygulama güçlüklerini yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir. Bilindiği üzere, sınav sisteminde yapılan güncellemelerle birlikte yazılı sınavların açık uçlu ya da kısa cevaplı olarak yapılması, öğrenci gelişiminin süreç boyunca izlenmesi ve bu sürecin süreç odaklı tekniklerle desteklenmesi

hedeflenmiştir. Ancak bu tür değerlendirme yaklaşımlarının, öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilir bulunmaması öğretmenlerin çekincelerinin bulunduğunu göstermektedir.

Zaman Yönetimine İlişkin Tutumlar

Bu bölümde yer alan maddeler (T9, T10), öğretmenlerin süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman yönetimi açısından ne derece zorlayıcı olduğuna ilişkin düşüncelerini araştırmaktadır.

Faktöre ait iki maddeye verilen ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme-değerlendirme tekniklerini zaman alıcı bulma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Hem “Süreç odaklı ölçme tekniklerinin zaman alıcı olduğuna inanıyorum” (T9; Ort.=2.38) hem de “Süreç odaklı değerlendirme sisteminin zaman alıcı olduğuna inanıyorum” (T10; Ort.=2.37) maddeleri için ortalamaların 2.50’nin altında kalması, öğretmenlerin bu teknikleri uygularken zaman yönetimi açısından ciddi bir sorun yaşamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu 2025 yılında yapılan bir çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, yenilenen sınav sistemi kapsamında öğretmenlerin özellikle süre yönetimi ve puanlama sürecinde zorluk yaşadıkları vurgulanmış ve öğretmenlerin, yazılı ve uygulamalı sınavların hem uygulanmasının hem de değerlendirme sürecinin zaman alıcı ve yorucu olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir (Kasımoğlu ve Karakuş (2025).

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki zaman yönetimi tutumları, çeşitli demografik değişkenler kapsamında incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, yaş, görev yapılan eğitim kademesi, çalışma yılı ve yurtdışı deneyimi değişkenlerinde anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak ANOVA testi sonucunda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < .05$). Buna göre, doktora mezunu katılımcıların zaman yönetimi tutum puanları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır.

Doktora programlarının temel amacı, bireylere araştırma sürecinin tüm aşamalarını planlama, yürütme, analiz etme ve raporlama becerisi kazandırmaktır. Bu açıdan doktora mezunlarının problem durumuna uygun araştırma deseni geliştirme, ölçme araçları oluşturma, uygun istatistiksel teknikleri seçme ve elde edilen verileri yorumlama gibi üst düzey araştırma yetkinliklerini edinmeleri beklenmektedir (Balcı, 2013). Doktora eğitimi bireylere sadece bilgi değil, aynı zamanda değerlendirme süreçlerine yönelik farklı bir bakış açısı kazandırdığından, bu farkındalık, onların zaman yönetimiyle ilgili tutumlarını etkileyerek, ölçme değerlendirme

tekniklerine daha farklı yaklaşımlarına neden olabildiği söylenebilir. Bu sonuçlar eğitimde araştırma ve değerlendirme alanında doktora yapan mezunlar üzerinde yapan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Sanchez vd., (2024) Doktora yapmış olan mezunlarla yürüttüğü çalışmada, bu bireylerin araştırma yapma, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde önemli düzeyde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav sisteminde yapılan güncellemeler düşünüldüğünde bu bulgular önemli sonuçlar sunmaktadır. Yeni sistemle birlikte açık uçlu soruların yazılı sınavlarda daha yaygın hale gelmesi, konuşma ve dinleme gibi beceri temelli sınavların değerlendirmeye dâhil edilmesi, öğretmenlerin sınıf içi zaman yönetimini yeniden düzenlemelerini gerektirmiştir. Ancak bu tür yeniliklerin öğretmenler tarafından zaman açısından büyük bir sorun olarak görülmemesi, değişime karşı gösterilen uyumun bir sonucu olarak yorumlanarak, öğretmenlerin zamanla bu teknikleri benimseyecekleri düşünürebilir.

5.1.3. Görüşme Verilerinden Elde Edilen Sonuçların Değerlendirilmesi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme verileri, öğretmenlerin mevcut sınav sistemine ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarını daha derinlemesine ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcıların deneyim, gözlem ve düşüncelerine dayalı olarak elde edilen bu veriler, nicel bulguların açıklanmasına ve desteklenmesine katkı sağlamış; aynı zamanda uygulamadaki sorunlara ve ihtiyaçlara dair önemli sonuçlar sunmuştur.

İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak yapılması ve sınav türlerinin (açık uçlu/kısa cevaplı) değerlendirilmesi

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, her sınıfın düzeyi ve ihtiyacı farklı olduğundan, ortak sınavların tüm öğrenciler için adil bir ölçme sağlamadığı belirtmiş ve bireysel farklılıkların göz ardı edilebileceği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır. Bununla birlikte, açık uçlu ve kısa cevaplı soru türlerinin, öğrencilerin dil becerilerini daha derinlemesine ölçmek açısından avantajlı olduğunu ve temel dil becerinin ayrı ayrı değerlendirilmesinin daha kapsamlı ölçme sağladığını vurgulanmıştır. Ayrıca, sınavların uygulanabilirliği, içerik seviyesi ile öğrenci düzeyi arasındaki uyum ve değerlendirme sürecindeki güçlükler gibi yapısal sınırlılıklara da dikkat çekilmiştir. Bazı öğretmenler ise, sadece açık uçlu sorularla değil, farklı soru türlerinin dengeli bir şekilde sınavlara entegre edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuçlar sınavların daha adil, uygulanabilir ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp, farklı dil becerilerini ölçebilecek şekilde tasarlanması gerektiğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları literatürdeki çalışmalarla

da benzerlikler göstermektedir. Avcı (2025) çalışmasında ortak sınavların bireysel ve bölgesel farkları göz ardı ettiği, seviye uyumsuzluğu ve müfredat baskısı gibi sorunların uygulama sürecini zorlaştırdığı yönünde sonuçları elde etmiştir. Ayrıca Brookhart (2015; aktaran Duran & Tufan, 2017) açık uçlu soruların üst düzey düşünme becerilerini teşvik ettiğini ve öğrencilerin derinlemesine düşüncelerini sağladığını vurgulamıştır. Arduç'un (2024) çalışması da öğretmenlerin ortak sınavlara ilişkin görüşlerini incelemiş ve özellikle sınavların öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almaması nedeniyle başarıyı doğru yansıtamadığını ortaya koymuştur. Araştırma katılan öğretmenler, ortak sınavların daha çok "standartlaştırma" amacıyla uygulandığını, ancak gerçekçi bir başarı değerlendirmesi sağlamadığını belirtmiştir.

İngilizce Sınavlarında Yazılı, Dinleme ve Konuşma Puanlama Oranlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler; katılımcılar, %50 yazılı, %25 konuşma ve %25 dinleme becerilerine dayalı puanlama sistemini teorik olarak olumlu değerlendirilmiş ve sistemin dört temel beceriyi kapsaması nedeniyle dilin çok yönlü kullanımını desteklediği ve öğrencilerin farklı dil becerilerinin daha dengeli şekilde değerlendirilebildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, sistemin uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığı, özellikle sınıf mevcudu, ders saatleri, altyapı ve içerik düzeylerinin yeterli olmamasının süreci zorlaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, puanlamanın teoride güçlü bir yapı sunsa da, uygulamadaki tutarsızlıkların bu gücü zayıflattığı yönünde görüşler de paylaşılmıştır. Araştırma sonuçları, dört dil becerisini de ölçmeyi hedefleyen puanlama sisteminin teorik açıdan olumlu bulunduğu, ancak uygulama aşamasında yaşanan sorunların sistemin etkinliğini sınırladığını göstermektedir. Araştırma bulguları, Galaczi (2018) çalışmasındaki "her becerinin kendi içinde ölçülmesi gerektiği" görüşüyle örtüşmektedir, sonuçlar, iletişimsel dil yetisinin güvenilir biçimde değerlendirilebilmesi için becerilere özgü ölçme araçlarının gerektiğini vurgulamaktadır. Kitchen vd. (2015) de öğretmenlerin müfredatın tüm boyutlarını değerlendirebilmek için farklı türde ölçme araçlarına ihtiyaç duyduğunu belirtmiş, bu yönüyle dört becerili puanlama sisteminin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

İngilizce Sınavlarının Okul Geneline Ortak, Konu-Soru Dağılım Tablolarına Göre Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirmesi

Araştırma sonuçları, sınavların okul geneline ortak ve konu-soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasına yönelik uygulamanın öğretmenler arasında farklı şekillerde değerlendirildiğini tespit etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ortak sınavların öğrenci

farklılıklarını dikkate almadığını, öğretmenin sınıfa yönelik inisiyatifinin kısıtlanarak, öğretmen özerkliğinin sınırlandırıldığını, sınıflar arası seviye farkları nedeniyle bazı öğrenciler için sınavların ya çok kolay ya da gereğincen fazla zor olabildiğini ve bu durumunda her zaman adil ölçme sağlamadığı yönünde eleştirileri dile getirmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar konu-soru dağılım tablolarının öğretmenler açısından yol gösterici olduğu ve ortak sınavların değerlendirmede standartlaşmayı desteklemesi nedeniyle faydalı bulunduğu dile getirilmiştir. Elde edilen bulgular, ortak sınav uygulamasının belirli bir standartlaşma sağlamakla birlikte, sınıf düzeyleri ve öğrenci farklılıkların eşit olmaması, öğretmenlerin özerkliğinin kısıtlanması nedeniyle daha esnek bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Bu durum, Atam (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde ortaya konmuş; öğretmenlerin özerklik kaybı, içerik uyumsuzluğu ve senaryo yetersizliği gibi sınırlamaları dile getirdikleri rapor edilmiştir. Aydın (2025) ise, ortak sınavların öğretim faaliyetlerinde birlik sağlama açısından faydalı olduğunu ancak bölgesel eşitsizlikler nedeniyle adaletin sağlanmasında yetersiz kalabileceğini ifade etmektedir. Bakırcı vd. (2024) çalışması da konuya benzer bir açıdan yaklaşmakta olup, ortak sınavların yerel ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalabileceğini, eğitimde fırsat eşitsizliklerini arttırabileceğini ve sınavların adil olamayacağını vurgulamıştır.

Mevcut Sınav Sisteminin Öğrencilerin Başarı Düzeylerini Doğru Değerlendirip Değerlendiremediğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirmesi

Katılımcılar, mevcut sınav sisteminin öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirmede teorik olarak olumlu olduğunu ifade etseler de, bazı yönlerden yetersiz olduğunu belirtmiştir. En çok dile getirilen eleştiri, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesidir. Ayrıca sınav içeriklerinin yüzeysel olduğu, fiziki koşullar ve zaman yetersizliğinin ölçme sürecini sınırladığı ifade edilmiştir. Bu durum, sınav sisteminin öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini tam olarak yansıtmasını sınırlamakta ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde zorlanmalarına yol açmaktadır. Buna karşın, dört temel dil becerisinin ayrı ayrı ölçülmesinin daha kapsamlı bir değerlendirme sağladığı ve sistemin bu açıdan olumlu olduğu belirtilmiştir. Ancak bu potansiyelin uygulama zorlukları nedeniyle tam anlamıyla hayata geçirilemediği vurgulanmıştır. Bu bulgular, Derman ve Kaygısız (2023) çalışmasında da desteklenmektedir; sınav odaklı yaklaşımın bireysel potansiyeli göz ardı ettiği ve sadece belirli bir öğrenci profilini desteklediği vurgulanmıştır. Bakırcı vd. (2024) ortak sınavların yerel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve fırsat eşitsizliklerini derinleştirdiğini vurgulamış, bu sınırlılıkların sınavın adil olamamasıyla sonuçlandığını ifade etmiştir. Aynı şekilde, Proppham (1999) standart sınavların eğitim kalitesini yanlış biçimde

ölçtüğünü ve bu nedenle eğitimcilerin değerlendirme araçlarını daha derinlikli anlaması gerektiğini belirtmiştir.

Okullarda Yapılan İngilizce Sınavlarının Öğrencilerin Gerçek Dil Becerilerini Ölçme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirmesi

Katılımcıların büyük çoğunluğu, okullarda uygulanan İngilizce sınavların öğrencilerin gerçek dil becerilerini kapsamlı biçimde ölçmekte yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise sınavların dört dil beceresini de değerlendirmeye katkı sağladığını belirtmiştir. En sık vurgulanan olumsuzluk, sınavların gerçek dil kullanımını yeterince yansıtamamasıdır. Özellikle konuşma ve dinleme gibi becerilerin ölçülmesinde ciddi eksiklikler bulunduğu belirtilmiştir. Sınıf içi fiziksel koşullar ve zaman yetersizliği bu durumu daha da zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı da dikkat çeken diğer sorunlar arasında yer almaktadır. Galaczi (2018) çalışmasında da dil becerilerinin yalnızca bilgi temelli testlerle değil, üretici görevlerle(yazma, konuşma vb.) değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, Duran ve Turan (2017) açık uçlu soruların, öğrencilerin konuyu anlama ve analiz etme düzeylerini ortaya koyma açısından daha etkili olduğunu, bu nedenle gerçek beceri düzeyini yansıtmada önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bulgular, sınavların kapsamlı dil becerilerini ölçme amacına ulaşmakta güçlük yaşandığını, mevcut sınav sisteminin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

CEFR Kriterlerinin Okullarda İngilizce Sınavlarında Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirmesi

Elde edilen bulgulara göre, İngilizce Öğretmenlerinin CEFR kriterlerine dair farkındalığa sahip oldukları, ancak büyük çoğunluğunun sınavları hazırlarken CEFR kriterlerinden yeterince faydalanmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğu, sınavların CEFR'e değil; MEB'in konu ve kazanım odaklı yapısına göre hazırlandığını belirtmiştir. Ayrıca CEFR'ın kuramsal olarak etkili bir yapı sunduğu, ancak okul uygulamalarında bu kriterlere tam olarak uyulmadığı vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler, CEFR kriterlerini doğrudan değil dolaylı olarak kullandıklarını belirtirken; öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi, kitap, müfredat ve sınav hazırlama süreçlerindeki yapısal sınırlılıkların da CEFR'ın etkin kullanımını engellediği ifade edilmiştir. Kavaklı (2018) yaptığı çalışmada, İngilizce eğitimi veren özel kurumlarda öğretmenlerin CEFR kriterleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu kriterlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yeterince entegre edilmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma buğularımızla benzer olarak; Ünlücan Tosun

ve Glover (2020) çalışmasında, öğretmenlerin CEFR hakkında genel bir farkındalığa sahip oldukları ve CEFR'ın Türkiye'deki İngilizce öğretimine katkısını olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ancak aynı zamanda, öğretmenlerin CEFR konusunda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim almadıkları, bu nedenle CEFR kriterlerini sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerine doğrudan entegre etmekte güçlük çektikleri ve yeterlik düzeylerine dair bilgilerini sınırlı ve yüzeysel olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar, CEFR kriterlerinin eğitim politikalarında öneminin vurgulanmasına rağmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sınırlı ve çoğu zaman dolaylı olarak yer alabildiğini tespit etmiş, sınavlara entegre edilebilmesi için yapısal düzenlemelerin yapılması gerektiğini göstermiştir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırmamızda kullanılan TCoA-III ile ÖDT ölçekleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Nicel bulgularla, sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik algı ve tutumları belirlenmiştir. Görüşme sorularından elde edilen nitel verilerle de ölçme değerlendirmenin uygulamaya yönelik düşünceleri ile sınavların CEFR kriterlerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığının ve mevcut sınav sisteminin öğrenci başarısını doğru bir şekilde ölçüp ölçmediği analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası değerlendirme sürecini nasıl algılarını göstermekte ve sistemin olumlu ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik tespitlerde bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla TCoA-III ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin değerlendirme sistemine ilişkin düşüncelerini ortaya koymuştur. Sonuçlar altı faktörlü yapıya dayalı olarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemine dair bazı yönleriyle olumlu, bazı yönleriyle eleştirel düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir.

“Değerlendirmenin Sınırlılıkları” faktörüne ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecine sınırlı bir katkısının olduğunu, öğrenciler açısından adil olmadığını, sınıf içinde uygulanmasının zor olabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu bulgular sınav sisteminde yapılan değişikliğe rağmen öğretmen algılarının olumlu yönde şekillenmediğini göstermektedir.

“Güvenilirlik ve Bireysel Farklar” faktöründe öğretmenler ölçme ve değerlendirme sonuçlarını orta düzeyde güvenilir olarak bulmuşlardır ancak bireysel farklılıkları değerlendirme konusunda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmediğini düşündükleri yönünde algıya sahip olduklarını göstermiştir.

“Ölçme-Değerlendirme İşlevi” ve “Geçerliliği” yönelik öğretmenler algılarının orta düzeyde olumlu bulunduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi sadece öğrencilere not vermek için değil, aynı zamanda sonuçlarından faydalanarak öğretimlerini buna göre şekillendirmek için kullandıkları ancak şüphelerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi öğretimin bir parçası olarak görmekte olduğu ve derslerinde kullanmaya başladıkları ancak temkinli oldukları tespit edilmiştir.

“Okul Performansı” faktörüne ilişkin düşük puanlar ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinin okulun genel başarısını ölçmede yetersiz kaldığı fikrine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sınav sisteminde yapılan değişiklik ile sınavların okul genelinde ve ortak yapılmasının okulun başarı düzeyini gösterme konusunda olumlu bir algıya sahip olmadıklarını göstermiştir.

Son olarak, “Ölçüm Hataları” faktöründe elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin sınavların her zaman doğru sonuçları göstermediğinin farkında olduğunu ve öğretimlerinde bu durumu dikkate aldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken adil davranma konusunda hassas oldukları, adil değerlendirme yapmaya önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

TCoA-III ölçeğinden elde edilen sonuçlar sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine dair olumsuz tutumlara sahip olmadıkları gibi tam olarak da olumlu tutumlara da sahip olmadıklarının göstermektedir. Öğretmenlerin sürece temkinli yaklaştıkları ve bazı noktaları eleştirdikleri görülmüştür. Son sınav değişikliği ile MEB tarafından uygulanan açık uçlu sorular, üst düzey becerilerinin ölçülmesini hedefleyen değerlendirme araçları ve ortak sınav uygulamalarının öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediği görülmektedir.

ÖDT ölçeği kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumları, dört temel boyut altında ele alınmış ve her bir boyuta yönelik bulgular detaylı şekilde

değerlendirilmiş ve analiz sonuçları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine dair bazı yönleriyle olumlu, bazı yönleriyle eleştirel tutumlara sahip olduğunu göstermiştir.

“Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar” faktörü, öğretmenlerin sınav sisteminde yapılan değişiklik sonrası ölçme değerlendirme sürecine yönelik tutumlarını tespit etmiştir. Ölçeğe verilen puanlar düşünüldüğünde, öğretmenlerin genel tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak bireysel farklılıkların gözetilmesi ve ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik maddelere verilen düşük puanlar öğretmenlerin sınav sisteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmediği, uygulama sürecinde yeterince rehberlik alamadıkları fikrinde olduklarını göstermektedir.

Programdaki Olumlu Tutumlar faktörü incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerine karşı genel düşüncelerinin kısmen olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoklu değerlendirmeye ve öz değerlendirmeye karşı tutumları daha iyimser iken bireysel farkları ve üst düzey düşünme becerilerin ölçülmesine yönelik daha eleştirel baktıkları söylenebilir. Bulgulara bakıldığında “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi” ile sınav sisteminde yapılan değişiklik ile hedeflenen sınavların açık uçlu sorular kapsamında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi ve öğrencilerinin gelişimlerinin sürekli izlenmesi hedefine ulaşılması için doğru adımların atıldığına ancak geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

“Programdaki Olumsuz Tutumlar” faktörüne yönelik veriler, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme tekniklerini zaman zaman karmaşık, uygulanması güç veya sıkıcı bulduklarını göstermektedir. Özellikle uygulanabilirliğe dair kuşklar öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre bu olumsuz tutumların çok yüksek düzeyde olmadığı ve klasik değerlendirme tekniklerine bir yönelime isteğinin de mevcut olmadığı tespit edilmiştir.

“Zaman Yönetimine İlişkin Tutumlar” faktörü yönünden yapılan değerlendirmede ise Öğretmenlerin diğer boyutlara göre daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler yeni sınav sistemi ile getirilen süreç odaklı(alternatif) teknikleri zaman alıcı olarak bulmamaktadır. Bu olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir, öğretmenlerin yeni sınav sistemi ile getirilen yenilikleri bir yük olarak görmemeleri sürecin sürdürülebilirliği adına iyimser bir tablo çizmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mevcut sınav sistemine yönelik eleştirel ve yapıcı bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar, ortak sınavların bireysel farklılıkları yeterince gözetemediğini ve öğretmen özerkliğini sınırladığını vurgulamış, özellikle açık uçlu ve kısa cevaplı soruların ölçme kalitesini artırdığını ve dinleme ve konuşma becerilerinin sınavlarda yer almasını değerli buldukları belirtmişlerdir. Ancak bu tür uygulamaların fiziki koşullar, zaman ve değerlendirme açısından çeşitli zorluklar içerdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, açık uçlu ve kısa cevaplı sorularla birlikte farklı soru tiplerinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınavların öğrencilerin gerçek başarı düzeylerini ve dil becerilerini tam olarak yansıtamadığını, Bulgular CEFR kriterlerinin önemine rağmen, okul uygulamalarında sınırlı düzeyde kullanıldığı, sınavların daha çok MEB kazanımlarına dayalı olarak hazırlandığını ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik algı ve tutumları ile görüşme sorularından elde edilen veriler, yeni sınav sisteminin hedeflediği üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi, çok yönlü ve öğrenci merkezli ölçme anlayışına kısmen uyum gösterse de, öğretmenlerin sürecin uygulanmasına dair bazı çekincelerinin olduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır. Özellikle bireysel farklara duyarlılık, araç geliştirme yeterliliği ve alternatif tekniklerin uygulanabilirliği ve CEFR kriterlerinden faydalanma konularında öğretmenlerin daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

5.3. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma sonucu yalnızca Konya İlindeki İngilizce Öğretmenleri ile sınırlıdır. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmen öğretmenlerinin görüşleri ile bulgular genellenebilir. Ayrıca gelecek araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanında, öğrenci ve veli görüşleri de çalışmaya dahil edilerek daha bütüncül sonuçlar elde edilebilir.

Öğretmenler açısından alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının karmaşık ve zor olduğu ve bu tekniklerin uygulanması konusunda yeterince rehberliğin yapılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uygulamada işlerini kolaylaştırmak ve örnek olması açısından kılavuz ve materyaller geliştirilmelidir.

Öğretmenler, ölçme değerlendirme sırasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını sınırlı şekilde dikkate alındığını belirtilmiştir. Farklı öğrenci tiplerine göre değerlendirme yöntemi geliştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılmalı ve ölçme değerlendirme yapılırken kullanılan tekniklerin, öğrencilerin bireysel farklarına göre değerlendirme yapmasına imkân tanıyacak şekilde geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Açık uçlu ve kısa cevaplı sorular ile birlikte alternatif değerlendirme araçları (test, çoktan seçmeli sorular vs..) kullanılması sağlanmalıdır. (Örneğin; %50'si açık uçlu ve kısa cevap, %50 alternatif ölçme yöntemleri.)

Alternatif tekniklerin zaman bakımından sorun oluşturmadığı ama sınıf ortamında uygulama konusunda sıkıntıların yaşanabildiği ve ders saatlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Okul ortamında kolayca uygulanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlere göre ortak sınavlar, okul başarısını belirlemede yeterince güvenilir değildir. Ortak sınavlarda, öğrencilerin durumuna ve sınıf seviyelerine uygun düzenlemelerin yapılabilmesi için olanak sağlanmalıdır.

Öğretmenler yeni sınav sisteminin, öğretmen özerkliğini kısıtladığını belirtmişlerdir, ortak sınavlar ve soru dağılım tabloları öğretmenler, karar alma sürecine dahil edecek ve esneklik sağlamalarına imkân tanıyacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Yabancı dil sınavları hazırlanırken Öğretmenlerin CEFR kriterlerini baz alıp, bu kriterlere göre sınavları hazırlayabilecekleri düzenlemeler geliştirilmelidir. Öğrencilerin bireysel farkları düşünülerek, İngilizce seviye sınıfları oluşturulmalıdır (A1-A2, B1, B2 vb.).

KAYNAKLAR

Abdelaziz, H. (2024). *Self-assessment as a learning tool in EFL writing classrooms: Perceptions of Egyptian teachers and adult learners* [Master's thesis, The American University in Cairo]. AUC Knowledge Fountain.

Al-Akbari, S., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2025). EFL teachers' language assessment literacy training needs. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101254. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101254>

Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.

Altınışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 175-200.

Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234-249.

Aslan, E., & Bağçeçi, B. (2024). İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (97), 129-146. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1286172>

Ata, M. (2017). *Süreç odaklı yazma tekniğinin yabancı dil öğrencilerinin yazma yeterlilikleri ve performansları üzerindeki etkisi* [Master's thesis, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Atasoy Üçok, M. (2019). *Küçük yaşta yabancı dil öğrenen öğrencilere uygulanan ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme: Uygulamalar yabancı dil öğretim politikasına uygun mu?* [Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Ateş, H. (2019). *English language teachers and learners perceptions concerning assessment and evaluation processes in EFL classrooms at Turkish science and arts centers* [Master's thesis, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Avcı, M. S., Kayman, F., & Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlar hakkındaki görüşleri. *TEBD*, 23(1), 358-381. <https://doi.org/10.37217/tebd.1470489>

Aydoğmuş, A., & Keskin, S. C. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 110-123.

Ayas, N. (2014). *Çocuklara İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili kavrayışları üzerine bir araştırma* [Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Aydın, M ., & Levent, A. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (102), 244-264.

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.

Bakırcı, H., Koçak, B., & Keskin-Geçer, A. (2024). İlköğretim matematik öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History School*, 71, 2253-2276.

Balaban Salı, J. (2018). Ünite 6: Nitel araştırma yöntemleri. A. Şimşek (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Anadolu Üniversitesi*. (E-ISBN: 978-975-06-2664-7)

Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-20.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053645887>

Blue, G. M. (1994). Self-assessment of foreign language skills: Does it work?. *CLE Working Papers*, 3, 18-35.

Boşnak, B. (2022). Sivil toplum çalışmalarında yarı yapılandırılmış mülakatlar: Sahadan örnekler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 239-255. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116964>

Boughari, A. (2022). *Perspectives on collaborative learning: A case study of teachers and students of English as a foreign language (EFL) within an Algerian higher education institution* [Doctoral dissertation, Canterbury Christ Church University].

Bozdemir, B. S. (2024). *Öğrenme psikolojisi*. Medya Press.

Bozkurt, E. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 545-548.

Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>

Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675. <https://doi.org/10.2307/3587999>

Büyükbş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 545-548.

Bury, J. A. (2024). *Alternate pathways to accountability: A quantitative study evaluating the validity and reliability of system-wide alternative assessments* [Doctoral dissertation, Marymount University].

Campbell, C., & Duncan, G. (2007). From theory to practice: General trends in foreign language teaching methodology and their influence on language assessment. *Language and Linguistics Compass*, 1(6), 592-611.

Çakır, N. (2020). Türkiye, İtalya ve Finlandiya'daki öğretmenlerin, 4. sınıf-EFL öğrencilerinin değerlendirmelerine yönelik görüş ve uygulamalarının karşılaştırmalı analizi [Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Çalışkan, H., & Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(3), 8-20.

Çelebi, M., & Kuşuuran, B. N. (2019). İngilizce ğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 983-1009. <https://doi.org/10.26466/opus.591260>

elik, R. (2023). Haber televizyonlarının Twitter hesaplarının etkinliği: MAXQDA ile veri analizi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 13(3), 777-791.

epik Kiriş, H. (2016). *CEFR objectives in language assessment and the reality check on the ground: How teachers cope* [Master's thesis, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Çiftçi, B., & Aydın, A. (2025). Fen bilimleri ğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 10(1), 65-92.

ınar, H. (2016). *Formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik değer ve tutumları (Karabük ve Kastamonu niversitesi rneği)* [Master's thesis, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

oklar, A. N., Vural, L., & şahin, L. Y. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri lme-değerlendirme yaklaşımları ile lme değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım zyeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 35-54.

okluk, ., şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (7. baskı). Pegem Akademi.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (16), 83-101.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Coombs, A. J. (2017). Teacher educators' approaches to assessment (Yüksek Lisans Tezi, Queen's University (Canada)). Published by ProQuest

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Delett, J. S., Barnhardt, S., & Kevorkian, J. A. (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6), 559-568. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02103.x>

Delibaş, M., & Günday, R. (2016). Action oriented method and educational software as foreign language learning tools and materials. *Participatory Educational Research*, 4(2), 134-143. <https://doi.org/10.17275/per.16.12.4.2>

Demekash, A. M., Degefu, H. W., & Woldeab, T. A. (2024). Secondary school EFL teachers' awareness for formative assessment for effective learning. *Heliyon*, 10(19), e37793. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37793>

Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.586835>

Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 3(167). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Yaratıcı veri analizi üzerine notlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 149-152. <https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405>

Deretarlası, Ö. (2020). *Investigating EFL instructors' language assessment knowledge* [Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Derman, S., & Kaygısız, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 5(3), 1373-1399.

De Saint Léger, D. (2009). Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42(1), 158-178. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01013.x>

Doğanay, A. (2018). Ünite 1: Sosyal bilimlerde araştırma yöntemlerine giriş. A. Şimşek (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri . Anadolu Üniversitesi. (E-ISBN: 978-975-06-2664-7)

Doğandere, İ. Ç. (2007). *Perspectives of young learners of English towards assessment: Formative or summative?* [Master's thesis, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-15.

Duran, E., & Tufan, B. S. (2017). The effect of open-ended questions and multiple choice questions on comprehension. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 242-254. <https://doi.org/10.18298/ijlet.1676>

EF EPI. (2024). EF English Proficiency Index - A ranking of 116 countries and regions by English skills. Education First. <https://www.ef.com.tr/epi/>

Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.

Elif Kaplan. (2023). *Yükseköğrenim düzeyinde Türk İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme anlayışının incelenmesi* [Master's thesis, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Emine Vardar. (2010). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları* [Master's thesis, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *JAMA*, 250(6), 777-781. <https://doi.org/10.1001/jama.1983.03340060055026>

Engin, A. S. ve Karakuş Tayşi, E. (2024). Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma beceri ve kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 211-234.

Galaczi, E. (2018). *Benefits of testing the four skills (reading, listening, writing and speaking)*. Cambridge English. <https://www.cambridgeenglish.org/blog/benefits-of-testing-the-four-skills/>

Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.

GENÇ, Ö., & GÜÇLÜ, M. (2020). İngilizce öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusundaki algıları üzerine genel bir değerlendirme (Erciyes Üniversitesi örneği). *Journal of International Social Research*, 13(69), 947-955. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4011>

Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Gülcan, C. (2025). MAXQDA programının nitel araştırma analizlerinde kullanımı: Temsili bir çalışma. *Topkapı Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 47-59. <https://doi.org/10.15659/tjss.2025.003>

Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54, 131-154.

Güven, M. (2019). Öğretimde planlama ve değerlendirme (Ünite 1–2; Editörler: N. Karadağ ve İ. Usta). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3210, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 2082. (E-ISBN: 978-975-06-3341-6)

Haspolat, Y. (2019). İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme-değerlendirmesi: Süreçler, zorluklar ve ihtiyaçlar [Master's thesis, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Hernández-Ocampo, S. P., Chala-Bejarano, P. A., & Rodríguez-Uribe, M. (2025). Pre-service English teachers' perceptions of language assessment in a Colombian language teacher education program. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100405. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100405>

Hernández T., Y. (2019). İlkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme-değerlendirmesi: Süreçler, zorluklar ve ihtiyaçlar (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Hursen, Ç., & Birkollu, S. S. (2019). Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımına yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 440-454. <https://doi.org/10.22559/folklor.954>

İlkay Çelik Yazıcı. (2007). *Süreç odaklı dil öğretiminin İngilizce'deki ne soru yapısını öğrenen Türk öğrencilerdeki etkisi üzerine bir çalışma* [Doctoral dissertation, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.

Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 73-90.

Karaca, E. (2004). Seçme gerektiren, kısa cevaplı ve doğru-yanlış testlerinin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10).

Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, H., & Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 26-99.

Karagölge, Z., Kolomuc, A., & Ceyhun, İ. (2016). 9. sınıf öğrencilerinin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirmedeki başarılarının karşılaştırılması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(2), 52-61.

Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2021). Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850357>

Kasımoğlu, M., & Karakuş, M. (2025). Ana dili ve yabancı dil eğitiminde dört temel dil becerisini esas alan yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulamaya yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-103. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1561542>

Kaya, T. (2020). *Exploring language assessment literacy of EFL instructors in language preparatory programs* [Master's thesis, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Kavaklı, N. (2018). *Türkiye'deki İngilizce kurslarında Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları* [Doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Kaya, Z., Taşdemir, Ş., Akbaşlı, S., Şahin, M., Altın, M., Yağcı, M., Doğan, O., İslam, Y., Kayış, A., Nacar, D., Sayın, N., & Ünver, M. (2013). Araştırma yöntemleri ve teknikleri. Eğitim Yayınevi.

Kirkgoz, Y., & Babanoglu, M. P. (2017). Turkish EFL teachers' perceptions and practices of foreign language assessment in primary education. *Journal of Education and E-learning Research*, 4(4), 163-170. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2017.44.163.170>

Kitchen, H. Et al. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5edc0abe-en>

Korkut, H. M. (2019). *Fen edebiyat ve eğitim fakültesi mezunu fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi* [Master's thesis, Bülent Ecevit Üniversitesi].

Kosel, C., Bauer, E., & Seidel, T. (2024). Where experience makes a difference: Teachers' judgment accuracy and diagnostic reasoning regarding student learning characteristics. *Frontiers in Psychology*, 15, 1278472.

Koyuncu, E., & Özer Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(69), 177-200. <https://doi.org/10.17755/esosder.424014>

McMillan, J. H. (2015). *Sınıfıçı değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi.

https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 9 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği* (T.C. Resmî Gazete, Sayı: 32304). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024, 2 Eylül). *1. dönem konu soru dağılım tabloları (2024–2025)* [Web sayfası]. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/konu-soru-dagilim-tabloları/kategori/150>

MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2024, 16 Ekim). *1. Dönem 1. Yazılı örnek soru kitapçıkları (2024–2025)* [Web sayfası]. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/ornek-soru-kitapciklari/kategori/151>

Metin, O., & Çiçek, B. (2024). Karma yöntem araştırma tasarımının sosyoloji alanında kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(4), 1769-1790. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1430295>

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D., & Smith, B. (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback* (pp. 3-14). The Higher Education Academy.

Ölmezer Öztürk, E. (2018). *Dilde ölçme değerlendirme bilgisi ölçeğinin geliştirilmesi ve İngilizce öğretmenlerinin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin incelenmesi* [Doctoral dissertation, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

ÖSYM. (2017). <https://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisans-yerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acik-uclu-soru-ornekleri-05012017.html>

Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-785. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.775-785>

Özcan, M. (2021). Arap dili eğitiminde D-AOBM kullanımı: Türkiye'den ve dünyadan uygulama örnekleri. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa'daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı Bildiri Kitabı*, Türkçe ve Dil Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi.

Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. Çal Sempozyumu, 1-3 Eylül 2006, Denizli.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Peng, J. C. F. (2009). *Peer assessment of oral presentation in an EFL context* [Doctoral dissertation, Indiana University].

Powers, D. E., Yu, F., & Yan, F. (2013). The TOEIC® Listening, Reading, Speaking, and Writing tests: Evaluating their unique contribution to assessing English-language proficiency. *The research foundation for the TOEIC tests: A compendium of studies*, 2, 3-1.

Privette, A. K. (2024). *Formative assessment practices: A mixed methods study of new career and technical education teacher perceptions of their levels of knowledge and use* [Doctoral dissertation, Gardner-Webb University].

Popham, W. J. (1999, Mart). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A.

Yetkin, R. (2017). *Türkiye'deki İngilizce öğretmen adaylarının değerlendirme algısı ve gelecekteki değerlendirme uygulamaları* [Master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Richards, J. C. (1984). Language curriculum development. *RELC Journal*, 15(1), 1-29. <https://doi.org/10.1177/003368828401500101>

Roslan, R., Nishio, Y., & Jawawi, R. (2022). Analyzing English language teacher candidates' assessment literacy: A case of Bruneian and Japanese universities. *System, 111*, 102934. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102934>

Sağlam, M. (2005). *Portföy değerlendirme ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin karşılaştırılması: Bir Türk askeri lisesi'nde yabancı dil olarak öğrenen İngilizce öğrencilerin genel dil becerilerindeki gelişme ve sınıf uygulamaları hakkında örnek bir durum çalışması* [Master's thesis, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Sanchez, J. M. P., Petancio, J. A. M., Picardal, M. T., Fernandez, C. B., Boholano, H. B., Bacus, R. C., ve Cortes, V. M. (2024). Assessment of PhD Research and Evaluation Program: Insights from the Graduate Tracer Study. *Journal Evaluation in Education (JEE)*, 5(4), 155-166.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

Ektem,, S., I., Erben Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.

Stockemer, D. (2019). *Quantitative methods for the social sciences: A practical introduction with examples in SPSS and Stata*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4>

Şahin, M., & Gürbüzkol, H. (2025). Sınıf öğretmenlerinin gözünden Milli Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme yönetmeliği: Değişen eğitim dinamikleri. *Temel Eğitim*, 7(25), 13-28. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1495222>

Şimşek, A. (2018). Ünite 3: Nicel araştırma yöntemleri, Ünite 4: Araştırma modelleri, Ünite 5: Evren ve örneklem, Ünite 8: Bilimsel araştırmalarda etik. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi. (E-ISBN: 978-975-06-2664-7)

Saygı, Ş., (2024). *Yüksek öğretimde ölçme ve değerlendirme kültürü: Bir durum çalışması* [Doctoral dissertation, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428181>

Tarkun, E. T. (2000). Nitel araştırmalar. *Öneri Dergisi*, 3(14), 29-34.

Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.

Temur, M. (2023). *Lise ve üniversite düzeyi yabancı dil öğretiminin CEFR standartları açısından değerlendirilmesi* [Doctoral dissertation, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Üner, T., B., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(89), 25-50.

Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi". *Kurgu*, 24(2), 106-112.

Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında Likert ölçeği ve Likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. baskı). Ankara.

Üner, B. T., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 25-50.

Ünlücan Tosun, F., & Glover, P. (2020). How do school teachers in Turkey perceive and use the CEFR? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1731-1739.

Varlık, S. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). Aybil Yayıncılık.

Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., & Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL

classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-84. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>

Yalın, H. İ., & Özdemir, S. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği* (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Yang, T. L. (2007). *Factors affecting EFL teachers' classroom assessment practices of young language learners* [Doctoral dissertation, The University of Iowa].

Yashim, A. U., Mhab, L. C., & Waziri, J. A. (2021). Measurement errors in educational assessment. *JETP Online Journal*, 1(1), Article 030.

Yavuz, B., & Demir, M. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 321-346. <https://doi.org/10.47477/ubed.1249234>

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Öğretmenler için el kitabı)*. ÖSYM Eğitim Yayınları.

Yıldız Atam, N., & Güzelküçük, D. M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1729-1749. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1413735>

Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 14-28.

Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.

Yılmaz, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Çizgi Kitabevi Yayınları.

EKLER

EK-1 Etik Kurul Kararı

EK-1



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :29/03/2024 Toplantı Sayısı:07 Karar No :2024/298
Araştırmanın Başlığı	İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE DİL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SINAVLARINA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI İLE SINAVLARIN CEFR KRİTERLERİNE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI YILDIRIM
Yardımcı Araştırmacı	Erdal TAŞPINAR Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	18747 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
29/03/2024

Doç. Dr. Mustafa AYDIN
Başkan Yardımcısı

EK-2 Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği'ne ilişkin izin bilgileri

hüseyin çalışan<[redacted]@gmail.com>
Kime: Siz

14.06.2024

Merhabalar Hocam,
Ölçeği kullanmanızda bizim adımıza bir mahsur yoktur. Ölçek formunu ve makalesini size ekte gönderiyorum.
Sağlıklı günlerde iyi çalışmalar dilerim.
Selam ve saygılarımla...

erdal taşpınar <[redacted]> 13 Haz 2024 Per, 19:54 tarihinde şunu yazdı:
Sayın; Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan.

Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans tez öğrencisiyim.

İngilizce sınavlarına yönelik yapacağım çalışmada "Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" isimli makalenizden ve değerli bilgi ve tecrübelerinizden faydalanmak istiyorum. İzin verirseniz "Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği (ÖDTÖ)" isimli ölçeğinizi tez çalışmamda kullanmayı düşünüyorum.

Teşekkürlerimi sunar, iyi günler dilerim. Saygılarımla.

EK-3 Ölçme ve Değerlendirmeye Algı Ölçeği(TCoA)'ne ilişkin izin bilgileri

Gavin Brown <[redacted]@auckland.ac.nz>

Kime: Siz



28.05.2024

Hello Erdal

Thank you for your request

The TCoA is available on CC-BY licence at figshare.com

As such you have full permission to adopt, adapt, and change it to suit your situation as long as you cite it properly

Türkçe çevirisi:

Merhaba Erdal

İsteğiniz için teşekkürler

TCoA, CC-BY lisansı ile şu adreste mevcuttur: figshare.com

Bu nedenle, uygun şekilde alıntı yaptığınız sürece, durumunuza uyacak şekilde benimsemek, uyarlamak ve değiştirmek için tam izne sahipsiniz



EK 4 Ölçek Maddeleri ve Görüşme Soruları

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SINAVLARINA YÖNELİK ALGI VE TUTUMLARI

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 9 Eylül 2023 tarihli "Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği" ile sınav sistemini güncelleyerek, uygulanacak sınavların usul ve esaslarını belirlemiştir. Bu yönetmelik doğrultusunda, sınavların açık uçlu veya kısa cevaplı sorulardan oluşması, süreç odaklı değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin gelişim durumlarının düzenli olarak izlenmesi ve geri bildirim verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu ölçek, sizlerin İngilizce dersi programındaki ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra, ne derece katıldığınızı belirtmek için, seçeneklerden size en uygun olanını seçiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Şimdiden katılımınız için teşekkürlerimi sunarım.

1) Cinsiyetiniz nedir?

Kadın ☐ Erkek ☐

2) Yaş aralığınız nedir?

18-25 ☐ 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-65 ☐

3) Eğitim Durumunuz?

Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

4) Mezun olduğunuz Bölüm?

Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐
Mütercim Tercümanlık ☐ Amerikan Dili ve Edebiyatı ☐ Diğer..... ☐

5) Çalıştığınız eğitim kurumu türü nedir?

Ortaokul ☐ Lise ☐

6) Mesleki deneyim süreniz?

1-5 yıl ☐ 5-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 20 ve üzere ☐

7) Yurt dışı deneyiminiz?

0-2 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 10-20 yıl ☐

ÖLÇME DEĞERLENDİRME TUTUM ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçları seçmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçlarını uygulamada öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performanslarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçları geliştirmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilir olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sistemini karmaşık buluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9) Süreç odaklı (alternatif) ölçme tekniklerinin zaman alıcı olduğuna inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10) Süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sisteminin zaman alıcı olduğunu inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11) Süreç odaklı (alternatif) ölçme tekniklerini karmaşık buluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
12) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapmak beni sıkıntıya sokuyor.	☐	☐	☐	☐	☐
13) Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bana sıkıcı geliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
14) Süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
15) Klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerine programda gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
16) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinin tespit edilebileceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
17) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle üst düzey becerileri ölçebileceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
18) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerin öğrenciyi de ölçme ve değerlendirme sürecine kattığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19) Çoklu değerlendirme yapmanın öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
20) Süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerçek yaşam becerilerini ölçebileceğine inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
21) Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların alternatif(süreç odaklı) tekniklerle ortaya çıkarılabileceğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
22) Öz değerlendirme, proje, performans vb. araç ve yöntemlerinin kullanılmasının öğrencinin kendini tanımasına katkı sağladığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐

ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALGI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Orta Derece Katılıyor	Biraz Katılıyor	Çoğunlukla Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
(Bu kısımda olası anlam kayıplarını önlemek amacıyla, soruların Türkçe çevirileri, İngilizce halleri ile birlikte yer almaktadır.)						
1. Ölçme-değerlendirme sonuçları, okulların ne kadar iyi olduğunu konusunda bilgi sağlar. (Assessment provides information on how well schools are doing.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılmasını sağlar. (Assessment places students into categories.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin, öğretilenlerin ne kadarını öğrendiğine karar verilmesini sağlayan bir süreçtir. (Assessment is a way to determine how much students have learned from teaching.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilere performansları hakkında geri bildirim sağlar. (Assessment provides feedback to students about their performance.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ölçme-değerlendirme eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. (Assessment is integrated with teaching practice.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ölçme-değerlendirme sonuçları güvenilirlerdir. (Assessment results are trustworthy.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ölçme-değerlendirme, öğretmenleri inandıkları eğitim anlayışının aksine öğretmeye zorlar. (Assessment forces teachers to teach in a way against their beliefs.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğretmenler Ölçme-değerlendirme yaparlar ancak sonuçlarından çok az faydalanırlar. (Teachers conduct assessments but make little use of the results.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ölçme-değerlendirme sonuçları ölçüm hataları dikkate alınarak, ihtiyatlı ele alınmalıdır. (Assessment results should be treated cautiously because of measurement error.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Ölçme-değerlendirme sonuçları bir okulun kalitesi hakkında bilgi veren doğru bir göstergedir. (Assessment is an accurate indicator of a school's quality.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ölçme-değerlendirme öğrencilerin çalışmalarına bir not yada derece vermektir. (Assessment is assigning a grade or level to student work.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ölçme-değerlendirme öğrencilerin ne öğrendiğini gösteren bir süreçtir. (Assessment establishes what students have learned.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri hakkında öğrencilere geri bildirim verir. (Assessment feeds back to students their learning needs.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğretim sürecinin yeniden şekillenmesini sağlar. (Assessment information modifies ongoing teaching of students.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ölçme-değerlendirme sonuçları tutarlıdır. (Assessment results are consistent.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Ölçme-değerlendirme süreci, öğrenciler için adil değildir. (Assessment is unfair to students.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ölçme-değerlendirme sonuçları dosyalanır(arşivlenir) ve unutulur(sonuçlarından faydalanılmaz). (Assessment results are filed & ignored.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğretmenler, ölçme-değerlendirmede hatalı ölçümleri hesaba katmalıdır. (Teachers should take into account the error and imprecision in all assessment.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Ölçme-değerlendirme sonuçları, bir okulu değerlendirmek için iyi bir yoldur. (Assessment is a good way to evaluate a school.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilerin kazanılması hedeflenen davranışları edinip edinemedikleri hakkında bilgi verir. (Assessment determines if students meet qualifications standards.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçer. (Assessment measures students' higher order thinking skills.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin öğretim sürecini daha verimli öğrenimlerine(öğrenimlerini geliştirmelerine) yardımcı olur. (Assessment helps students improve their learning.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Ölçme-değerlendirme, farklı öğrencilerin, farklı eğitim almasına olanak sağlar(öğrencilerin bireysel farklılıklara göre eğitim almasına olanak sağlar.) (Assessment allows different students to get different instruction.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına güvenilebilir. (Assessment results can be depended on.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ölçme-değerlendirme, eğitim/ öğretim sürecinin etkili bir şekilde devam etmesini engeller. (Assessment interferes with teaching.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ölçme-değerlendirmenin öğretim üzerinde çok az etkisi vardır. (Assessment has little impact on teaching.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Ölçme ve değerlendirme kesin olmayan bir süreçtir. (Assessment is an imprecise process.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak yapılması ve ne tür sınavların olabileceğine (açık uçlu ve kısa cevap gerektiren) ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - ✓ Bu uygulamanın öğrencilerin değerlendirilmesi ve dil becerilerinin ölçülmesi açısından etkileriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 2) İngilizce sınavlarında puanlamanın %50'si yazılı, %25'i dinleme ve %25'i konuşma sınav sonuçlarına göre yapılmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
 - ✓ Bu puanlama sisteminin öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme (etkinlik ve uygunluk) ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3) İngilizce sınavlarının okul genelinde ortak olarak, konu soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4) Mevcut sınav sisteminin öğrencilerin başarı düzeylerini doğru bir şekilde değerlendirip, değerlendiremediğine ilişkin güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 5) Okulunuzda yapılan İngilizce sınavlarının öğrencilerin gerçek dil becerilerini ölçüp, ölçmediğine ve tüm dil becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirebildiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 6) Okulunuzda hazırladığınız İngilizce sınavlarda (yazılı, dinleme ve konuşma) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kriterlerinden (CEFR) ne ölçüde faydalandığınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?

EK-5 TCoA-III Ölçeği Betimsel İstatistikler.

Maddeler	N	Mean	Std. Deviation
A1) Ölçme-değerlendirme sonuçları, okulların ne kadar iyi olduğu konusunda bilgi sağlar.	209	2.82	.957
A2) Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin seviyelerine göre gruplara ayrılmasını sağlar.		3.28	.904
A3) Ölçme-değerlendirme; öğrencilerin, öğretilenlerin ne kadarını öğrendiğine karar verilmesini sağlayan bir süreçtir.		3.46	.759
A4) Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilere performansları hakkında geri bildirim sağlar.		3.70	.825
A5) Ölçme-değerlendirme eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.		4.03	.948
A6) Ölçme-değerlendirme sonuçları güvenilirdir.		3.11	.725
A7) Ölçme-değerlendirme, öğretmenleri inandıkları eğitim anlayışının aksine öğretmeye zorlar.		3.01	.951
A8) Öğretmenler Ölçme-değerlendirme yaparlar ancak sonuçlarından çok az faydalanırlar.		3.08	1.013
A9) Ölçme-değerlendirme sonuçları ölçüm hataları dikkate alınarak, ihtiyatlı ele alınmalıdır.		3.93	.930
A10) Ölçme-değerlendirme sonuçları bir okulun kalitesi hakkında bilgi veren doğru bir göstergedir.		2.88	.976
A11) Ölçme-değerlendirme öğrencilerin çalışmalarına bir not ya da derece vermektir.		3.27	.994
A12) Ölçme-değerlendirme öğrencilerin ne öğrendiğini gösteren bir süreçtir.		3.47	.809
A13) Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilerin öğrenme gereksinimleri hakkında öğrencilere geri bildirim verir.		3.62	.795
A14) Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğretim sürecinin yeniden şekillenmesini sağlar		3.44	.897
A15) Ölçme-değerlendirme sonuçları tutarlıdır.		3.13	.758
A16) Ölçme-değerlendirme süreci, öğrenciler için adil değildir.		3.19	1.023
A17) Ölçme-değerlendirme sonuçları dosyalanır(arşivlenir) ve unutulur (sonuçlarından faydalanılmaz).		2.95	1.147
A18) Öğretmenler, ölçme-değerlendirmede hatalı ölçümleri hesaba katmalıdır.		3.89	.919
A19) Ölçme-değerlendirme sonuçları, bir okulu değerlendirmek için iyi bir yoldur.		2.87	.965
A20) Ölçme-değerlendirme sonuçları, öğrencilerin kazanılması hedeflenen davranışları edinip edinemedikleri hakkında bilgi verir.		3.45	.837
A21) Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçer.		2.93	.891
A22) Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin öğretim sürecini daha verimli geçirmelerine (öğrenimlerini geliştirmelerine) yardımcı olur.		3.35	.784
A23) Ölçme-değerlendirme, farklı öğrencilerin, farklı eğitim almasına olanak sağlar. (öğrencilerin bireysel farklılıklara göre eğitim almasına olanak sağlar.		2.94	.971
A24) Ölçme-değerlendirme sonuçlarına güvenilebilir.		3.07	.772
A25) Ölçme-değerlendirme, eğitim/ öğretim sürecinin etkili bir şekilde devam etmesini engeller		3.38	1.003
A26) Ölçme-değerlendirmenin öğretim üzerinde çok az etkisi vardır.		3.44	.908
A27) Ölçme ve değerlendirme kesin olmayan bir süreçtir.		2.89	.947

Katılımcılardan, her bir ifadeye aşağıdaki ölçek yapısına göre yanıt vermeleri istenmiştir:“ 6: Kesinlikle Katılıyorum, 5: Çoğunlukla Katılıyorum, 4: Orta Derecede Katılıyorum. 3: Biraz Katılıyorum, 2: Çoğunlukla Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum”

EK-6 TCoA-III Ölçeği Faktör Analizi.

Items	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5	Faktör-6	Cumulative %
A8	.706						
A27	.687						
A26	.683						
A7	.603						
A16	.596						
A25	.561						
A17	.561						
A24		.768					
A6		.692					
A15		.691					
A23		.649					
A4			.773				
A3			.772				63.780
A2			.671				
A14			.544				
A20				.677			
A22				.669			
A12				.624			
A13				.575			
A19					.725		
A10					.721		
A1					.681		
A11					.613		
A9						.749	
A18						.691	
Total	7.678	2.817	2.074	1.181	1.148	1.046	
% of Variance Explained	30.713	11.269	8.298	4.725	4.591	4.185	

EK-7 ÖDT Ölçeği Betimleyici İstatistikler.

Maddeler	N	Mean	Std. Deviation
T1) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçları seçmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.	209	3.19	1.006
T2) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum.		2.91	1.075
T3) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçlarını uygulamada öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.		3.03	1.056
T4) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performanslarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu düşünüyorum.		3.05	1.006
T5) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini düşünüyorum.		3.38	1.027
T6) Programın(yeni değerlendirme kriterlerinin), uygun ölçme araçları geliştirmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.		3.02	1.007
T7) Programda(yeni değerlendirme kriterlerinde) yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilir olduğuna inanıyorum.		3.10	.971
T8) Süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sistemini karmaşık buluyorum.		3.05	1.029
T9) Süreç odaklı (alternatif) ölçme tekniklerinin zaman alıcı olduğuna inanıyorum.		2.38	1.099
T10) Süreç odaklı (alternatif) değerlendirme sisteminin zaman alıcı olduğunu inanıyorum.		2.37	1.093
T11) Süreç odaklı (alternatif) ölçme tekniklerini karmaşık buluyorum.		3.07	1.031
T12) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapmak beni sıkıntıya sokuyor.		2.89	1.125
T13) Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bana sıkıcı geliyor.		3.02	1.087
T14) Süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum.		3.19	1.079
T15) Klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerine programda gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.		2.91	1.013
T16) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinin tespit edilebileceğine inanıyorum.		2.73	.963
T17) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerle üst düzey becerileri ölçebileceğine inanıyorum.		3.09	.979
T18) Süreç odaklı (alternatif) tekniklerin öğrenciyi de ölçme ve değerlendirme sürecine kattığını düşünüyorum.		3.32	.964
T19) Çoklu değerlendirme yapmanın öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum.		3.49	1.038
T20) Süreç odaklı (alternatif) ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerçek yaşam becerilerini ölçebileceğine inanıyorum.		3.04	1.014
T21) Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların alternatif(süreç odaklı) tekniklerle ortaya çıkarılabileceğini düşünüyorum.		3.34	.886
T22) Öz değerlendirme, proje, performans vb. araç ve yöntemlerinin kullanılmasının öğrencinin kendini tanımasına katkı sağladığını düşünüyorum.		3.52	.910

Katılımcılardan, her bir ifadeye aşağıdaki ölçek yapısına göre yanıt vermeleri istenmiştir: “5:Tamamen Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 3:Biraz Katılıyorum, 2:Katılmıyorum, 1:Hiç Katılmıyorum”

EK-8 ÖDT Ölçeği Faktör Analizi.

<u>Items</u>	<u>Faktör-1</u>	<u>Faktör-2</u>	<u>Faktör-3</u>	<u>Faktör-4</u>	<u>Cumulative %</u>
T3	.875				64.515
T6	.818				
T1	.805				
T2	.778				
T4	.773				
T7	.660				
T5	.646				
T17		.787			
T18		.771			
T21		.743			
T20		.718			
T19		.702			
T16		-.680			
T22		.637			
T11			.848		
T8			.789		
T14			.768		
T12			.707		
T13			.694		
T15			.420		
T9				.848	
T10				.833	
Total	7.571	3.293	2.163	1.166	
<u>% of Variance Explained</u>	34.413	14.968	9.833	5.302	

EK-9 Örnek Konu Soru Dağılım Tablosu ve Örnek Sorular

İNGİLİZCE 8

1. SINAV



8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ
1. DÖNEM 1. ORTAK YAZILI KONU SORU DAĞILIM TABLOSU

SENARYO 1

Tema	Kazanımlar	Soru Sayısı
Friendship	E8.1.R1. Students will be able to understand short and simple texts about friendship.	1
	E8.1.R2. Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails.	1
	E8.1.W1. Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation.	1
Teen Life	E8.2.R1. Students will be able to understand short and simple texts about regular activities of teenagers.	1
	E8.2.W1. Students will be able to write a short and simple paragraph about regular activities of teenagers.	1



1. SINAV

İNGİLİZCE 8

8. SINIF İNGİLİZCE DERSİ
1. DÖNEM 1. ORTAK YAZILI KONU SORU DAĞILIM TABLOSU

SENARYO 2

Tema	Kazanımlar	Soru Sayısı
Friendship	E8.1.R1. Students will be able to understand short and simple texts about friendship.	1
	E8.1.W1. Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation.	1
Teen Life	E8.2.R1. Students will be able to understand short and simple texts about regular activities of teenagers.	1
	E8.2.W1. Students will be able to write a short and simple paragraph about regular activities of teenagers.	1



Learning Outcome: E8.1.R1. Students will be able to understand short and simple texts about friendship.

2. Read the text and complete the statements.

Ms. Dimprose, an English teacher, reads an article about the Sandwich Technique and decides to use it while commenting on her students' personal characteristics.



What is the Sandwich Technique?

- Step I : Say something positive about your students.
- Step II : Tell your students what needs to be improved or changed.
- Step III : Say something positive about your students again.

Below, you see some of Ms. Dimprose's comments.

Steve, you always tell jokes and make the class laugh, but you should always tell the truth and be careful about your joke. They sometimes may hurt your friends' feelings. I think you are empathetic enough to do it.

Adam, you always support your friends. However, it's important to spend time with them and be careful about how you speak to them.

Gloria, it's important to learn to share with your friends and help them when they need it. I believe you can do it!

Sally, I'm so glad you always tell the truth, but you also need to be kinder to your friends. I hope you can be as nice as you are generous!

Ms. Dimprose uses the Sandwich Technique while she is commenting on and a personal characteristics. She thinks some of her students have good traits.

For example, Steve is, Sally is and , and Adam is She believes Sally and Adam need to be

Adam should also be more needs to be generous, and should be more honest.



Learning Outcome: E8.2.R1. Students will be able to understand short and simple texts about regular activities of teenagers.

5. Read the text and answer the questions.

Hi! I am Jack. I wake up at 7 o'clock in the morning. I have breakfast at 8 am, then go to school. I have lunch at 12:30 pm. After I leave school at 3 pm, I attend a piano course at 3:30 pm. I arrive home at 5 pm. I do homework and read a book. I have dinner with my family at 7:30 pm. I go to bed at 10 pm.



a. What time does Jack get up?

b. Does Jack return home at three pm?

c. What does Jack do at half past seven in the evening?