



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşe Özlem ERGÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY LEVELS IN TERMS  
OF SOME VARIABLES

Ayşe Özlem ERGÜL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
AyŒe Özlem ERG¼L¼n hazırladığı “Őđretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme  
Okuryazarlık D¼zeylerinin Bazı DeđiŒkenler Açısından İncelenmesi” baŒlıklı bu  
çalıŒma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve  
Değerlendirme Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiŒtir.

J¼ri BaŒkanı

Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN

J¼ri Üyesi (DanıŒman)

Dr. Őđr. Üyesi Sevda ÇETİN

J¼ri Üyesi

Dr. Őđr. Üyesi K¼bra ATALAY  
KABASAKAL

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Őđretim ve Sınav Yönetmeliği'nin  
ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **20 / 09 / 2019** tarihinde  
uygun gör¼lm¼Œ ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul  
edilmiŒtir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŒAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Ölçme değerlendirme, öğrenci performansını ölçmede eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Sadece öğrenci performansını ölçmek değil eğitim sisteminin işleyişini değerlendirmek, öğretmenlerin verdiği eğitimin nitelikli olup olmadığına karar vermek için de öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığı önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma türü olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri verileri kullanılarak betimsel analizlerden yararlanılmış ve böylece öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ve eksik oldukları yeterlik alanları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi düşük bulunmuştur ve en yüksek performans gösterdikleri yeterlik alanı “öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme”, en düşük performansı gösterdikleri yeterlik alanı “öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini (rubrik) geliştirme” olarak tespit edilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini değişkenler açısından incelerken cinsiyet, öğrenim düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumu için t-testi; mesleki kıdem ve branş değişkenleri için tek yönlü ANOVA hesaplanmıştır. Sonuçta öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve branşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak bu envanter ile birlikte ortaokul öğretmenlerinden matematik branşında görev yapanlara soru inceleme formu dağıtılmış ve bu forma basit korelasyon analizi yapılarak ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle öğretmenlerin soru hazırlama becerisi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Neticede öğretmenlerin kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru hazırlama becerisi ile ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** ölçme, değerlendirme, okuryazarlık, öğretmen yeterlikleri, soru, kazanım

## **Abstract**

Measurement and assessment is an essential part of the educational process in assessing student's performance. It is important not only to measure student performance, but also to evaluate the functioning of the education system, and to assess whether teachers' training is qualified or not. The research was carried out using the screening model which is a quantitative research type. Firstly, in the research, descriptive analyzes were made by using assessment literacy inventory datas and thus, the literacy levels and the missing competence areas (standards) of the teachers were determined. According to the results, it was found that teachers' assessment literacy level was low. It has been identified that the highest competence area was "skill in choosing assessment methods appropriate for instructional decisions" and the lowest competence area was "skill in developing valid pupil grading procedures". Secondly, analyzes were made by using t-test and one way ANOVA in order to find out if there is a significant difference. As a result, the measurement and assessment literacy of teachers showed no difference in relation of gender and educational background and showed difference in relation of seniority, branch and inservice training. Finally, a question examination form was distributed to the mathematics branch of middle school teachers and correlation analyzes were made. On the other hand, there was a positive and moderate relationship between teachers' ability to prepare questions in accordance with the objective and grade level and the assessment literacy levels.

**Keywords:** measurement, assessment, literacy, teacher competencies, question, objective

Kızım Hira'ya...

## Teşekkür

İlk olarak her zaman manevi desteğini hissettiğim, ince düşünceli, anlayışlı ve kalbi güzel danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmama olan katkılarından dolayı değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Kübra Kabasakal ATALAY'a çok teşekkür ederim.

Tez yazım serüvenimde benimle aynı kaderi paylaşan, iyi ki varlar dediğim arkadaşlarım Turan ŞAHİN, Emel YELTEKİN ve Melis DURMAZ'a teşekkür ederim.

Çalışmama katılım göstererek yardımlarını bir an olsun esirgemeyen başta Yasemin YETKİN, İbrahim ERGÜL ve Sevda KAYA olmak üzere ortaokul öğretmeni tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Bu yol boyunca elim ayağım olmuş her daim desteğini ve gölgesini üzerinde hissettiğim gamzesi güzel ablam Bilgehan Tuğba YARİZ'e en güzel teşekkürümü ederim. Bu zorlu süreçte inancımı pekiştiren, beni cesaretlendiren, iyi ki bir parçasıyım dediğim, varlıklarına şükrettiğim, benzeri olmayan babam Turgay YARİZ, kanatsız meleğim annem Huriye YARİZ ve canım kardeşim Muhammed Hakan YARİZ'e çok teşekkür ederim.

Yolculuğumda benimle sevinip benimle üzülen, elinden ne geliyorsa yapmak için sonsuz fedakârlık gösteren, kalbini sevdiğim adam eşim Yusuf ERGÜL ve bana nefes olmuş, giriş kısmında tatlı heyecanım, gelişme kısmında tekmelerini sevdiğim, sonuç kısmında gülüşüne şükrettiğim varlığı canıma can katan meleğim kızım Hira ERGÜL'e bu süreci neşelendirdiği için şükür ve teşekkürle.



## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract .....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini .....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
Araştırma Problemi .....	6
Sayıtlar .....	6
Sınırlılıklar .....	6
Tanımlar .....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar .....	8
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	8
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	8
Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı .....	10
Ölçme Değerlendirme Standartları.....	15
İlgili Araştırmalar .....	19
Bölüm 3 Yöntem .....	25
Araştırmanın Çalışma Grubu .....	25
Veri Toplama Süreci.....	26
Veri Toplama Araçları .....	26
Verilerin Analizi .....	30
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	33
Birinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar .....	33

İkinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar .....	34
Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar .....	41
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	44
Sonuç ve Tartışma .....	44
Öneriler .....	47
Kaynaklar .....	49
EK-A: Kişisel Bilgi Formu .....	57
EK-B: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri .....	58
EK-C: Soru İnceleme Beceri Testi.....	66
EK-Ç: Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları .....	70
EK-D: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları .....	71
EK-E: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Kullanım İzni.....	72
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	73
EK-G: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni .....	74
EK-Ğ: Etik Beyanı .....	75
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	76
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report .....	77
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	78

## Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2006 ve 2017 Yılı Karşılaştırması	3
Tablo 2 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri .....	4
Tablo 3 Ölçme Değerlendirme Standartları .....	16
Tablo 4 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri	25
Tablo 5 Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Envanterindeki Maddelerin Standartlara Göre Dağılımı .....	27
Tablo 6 Ülkemizdeki Ölçme Değerlendirme Alt Yeterliklerinin Envanterde Karşılık Geldiği Standart .....	28
Tablo 7 Veri Toplama Araçları .....	29
Tablo 8 Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi ve Soru İnceleme Becerisi Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları .....	31
Tablo 9 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri	33
Tablo 10 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	34
Tablo 11 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistikleri .....	35
Tablo 12 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	36
Tablo 13 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları .....	37
Tablo 14 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Branşa Göre Betimsel İstatistikleri .....	38
Tablo 15 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....	39
Tablo 16 Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin MEB'de Ölçme Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları .....	40
Tablo 17 Soru İnceleme Beceri Testi (SİBT) Ve Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin (ALI) Betimsel İstatistikleri .....	41

Tablo 18 Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi İle Soru İnceleme Becerisi Arasındaki Korelasyon .....	42
Tablo 19 Soru İnceleme Becerisi İle Öğretmen Yeterlik Standartları Arasındaki Korelasyon .....	43

## Şekiller Dizini

Şekil 1: Ölçme türleri .....	8
Şekil 2: Değerlendirme türleri .....	9
Şekil 3: Ölçme değerlendirme okuryazarı olma ve olmamanın sonuçları.. .....	14

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AFT:** American Federation of Teacher (Amerikan Öğretmen Federasyonu)

**ALI:** Assessment Literacy Inventory (Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri)

**ANOVA:** Analysis of Variance

**ILO:** International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)

**KR (20):** Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**NCME:** National Council on Measurement in Education (Eğitimde Ölçme Konseyi)

**NEA:** National Education Association (Ulusal Eğitim Kurumları)

**OECD:** Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Eğitimin genel amacı, kişileri içinde bulunduğu toplum için ideal bir birey haline getirip onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmektir. Kişiler, yetiştirilirken dünyadaki ve toplumdaki değişimlere ve gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Bu da, iyi bir eğitim sistemi ile birlikte nitelikli öğretmenler ile sağlanır (Dilaver, 1996).

Eğitim bir süreçtir ve bu sürecin öğretmen, öğrenci ve öğretim programı olmak üzere üç temel bileşeni vardır. İstenilen özelliklere sahip bireyler yetiştirmek ve kaliteli, etkili, verimli bir eğitimden bahsetmek bu üç önemli öge arasındaki bağın sıklığıyla doğru orantılıdır. Bu bileşenler arasındaki en önemli rol öğretmene aittir (Arslan & Özpınar, 2008; Bulut, 2009; Kavas & Bugay, 2009; Kuş & Çelikkaya, 2010; Özdemir & Yalın, 1998; Üstüner, 2006).

Geçmişten günümüze öğretmen kavramına pek çok anlam yüklenmiştir. Bu anlamların kimi öğretmenlerin teknik anlamda yerine getirdikleri durumlara ait betimlemeleri ön plana çıkaran dolayısıyla duygusallığı dikkate almayan bir içeriğe sahipken, kimi ise bu kişileri ve yapılan işi daha sıcak, samimi, duygusal ve çok yönlü bir anlayışla ele alan içeriğe sahiptir. Öğretmenliğin ne kadar önemli olduğunun anlaşılması için bu kavramın irdelenmesi kâfidir.

Türk Dil Kurumunun (TDK) yapmış olduğu tanıma göre öğretmen, “bilgi öğretmeyi meslek edinmiş kimse”, “hoca”, “muallim”, “muallime” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenliğin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu söylenmektedir. Öğretmen bu mesleği icra eden kişidir. Öğretmen, devletin eğitim politikalarını uygulamaya koyar ve uygulama sonuçlarıyla politikaları etkiler aynı zamanda uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanır ve bu çalışmalara da önemli katkılar sağlar (Varış, 1973).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü Ali Yılmaz'ın yapmış olduğu öğretmene duygusal ve çok yönlü anlamlar yükleyen ifadeler arasında sayılabilecek tanıma göre öğretmen, serveti kalbindeki sevgi, sermayesi kafasındaki bilgi, müfettişi vicdanının sesi olan kişidir (MEB, 2015a). Öğretmenlik bir meslek değil aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Çok yönlülük gerektirir. Öğretmen; öğrencisinin kişiliğine yön veren bir sanatçı, yetiştirdiği öğrencilerle toplumu düzelter, ülkeyi yüceltip devleti güçlendiren bir vatandaş aynı zamanda bir medeniyetin kurucusu, kültür aktarıcısı, planlamacı, araştırmacı, öncü olarak tanımlanabilir (Aybek, 2017). Öğretmen; eğitim süreci içerisinde sınav yapan, öğrenci kişilik ve karakter oluşumuna rehberlik eden, disiplini sağlamanın yanı sıra öğrenciye çeşitli konularda danışmanlık yapan, sosyal ve güvenilir bir yapıya sahip bir bireydir (Gürbüz & Kuzu 2018).

Öğretmenin yaptığı iş ile bahçıvanın yaptığı iş birbirine son derece benzemektedir. Nasıl ki güzel bir bahçe yapmak isteyen bahçıvan işe yabancı otları söküp atmakla başlar, kuşları uzaklaştırır, toprağı alt üst eder sonra tohumlar eker, fidanlar diker ve onları koruyup aşularını yaparsa, öğretmen de tıpkı böyle bir bahçıvan gibidir. (Akyüz, 1983). Bir birey ortalama yirmi beş yıl içerisinde üreten konuma geçer. Bu durum kişiye yirmi beş yıl hizmet edilmesi anlamına gelir. Kısacası insan yetiştirmek zor, zaman alıcı ve özen isteyen bir iştir ve bu işle uğraşan kişilerin kaliteli ve nitelikli yani işinin ehli olması gerekmektedir. Eğitimde yapılacak bir hata sadece kişiye zarar vermekle kalmaz, doğrudan veya dolaylı olarak topluma da zarar verir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin sorumluluğu eğitimde oldukça fazladır (Özkan, 2005).

Toplumda hizmet veren insanları yetiştiren öğretmenler bu ülkenin geleceğinin mimarıdır. Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenler bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrol oynamaktadır (Özden, 1999).

Hemen hemen tüm toplumlarda öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmenin rolleri ve öğretmen yetiştirme güncelliğini koruyan kavramlardır. Son yıllarda pek çok ülke öğretmenliği ve öğretmen yetiştirmeyi tekrardan sorgulamaya



başlamış ve reform hareketlerine girişmişler. Bu durumun en temel sebebi ise 21. yüzyılda öğretmenliğin öneminin giderek artması beklentisidir (Atanur, 2001).

Ülkemizde de eğitim alanında büyük çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu çalışmalarda en önemli basamak öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalardır. Bu kapsamda da en önem arz eden çalışmalardan biri olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri MEB tarafından 2006 yılında ilk kez oluşturulmuştur. Bu yeterlikler, günümüz ihtiyaçları doğrultusunda tekrar sorgulanmış ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri güncellenmiştir (MEB, 2017a).

Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması öğrenci başarısının artmasında ve öğrenci kişiliğinin gelişmesinde oldukça önemlidir (MEB, 2017a). Bir başka ifade ile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişmesi eğitimin kalitesini artırmaktadır (Aybek, 2017).

Tablo 1

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 2006 ve 2017 Yılı Karşılaştırması*

2006 Yılı Ana Yeterlik Alanları	2017 Yılı Ana Yeterlik Alanları
1. Kişisel ve mesleki değerler	1. Mesleki bilgi
2. Öğrenciyi tanıma	2. Mesleki beceri
3. Öğrenme ve öğretme süreci	3. Tutum ve değerler
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri	
6. Program ve içerik bilgisi	

Kaynak: (MEB, 2006); (MEB, 2017a)

Ülkemizde öğretmen yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. 2006 yılında yapılan çalışmalar sonucunda 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenerek öğretmen yeterlikleri oluşturulmuştur. 2017 yılında yapılan güncelleme çalışmaları doğrultusunda her öğretmenin kendi alanındaki yeterliklerini içeren bütünsel bir metin hazırlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar sonucunda 3 ana yeterlik alanı, 11 alt yeterlik ve 65 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”

belirlenmiştir. Yukarıda yer alan Tablo 1’de 2006 ve 2017 öğretmen yeterlikleri karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 2’de “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin 3 ana yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarının altında yer alan 11 alt yeterlik gösterilmiştir (MEB, 2017a).

Tablo 2

*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
1. Alan Bilgisi	1. Eğitim Öğretimi Planlama	1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
2. Alan Eğitimi	2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	2. Öğrenciye Yaklaşım
Bilgisi	3. Öğrenme ve Öğretme sürecini yönetme	3. İletişim ve İş Birliği
3. Mevzuat Bilgisi	4. Ölçme ve Değerlendirme	4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kaynak: (MEB, 2017a)

Tablo 2’deki yeterlik alanlarının en çok sorun yaşananlarından biri ölçme ve değerlendirmedir. Öğretmenlik mesleğinin en önemli yönlerinden biri öğrenci performansını ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme, neredeyse öğretmenin yaptığı her şeyi etkilemektedir. Ölçme ve değerlendirmenin etkilediği öğretmenlik meslek durumlarından bazıları şunlardır (Mertler, 2003):

- Büyük grupların eğitimi ile ilgili yol gösterici kararlar alınmasını sağlar.
- Kişiselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesine yardım eder.
- Öğretim hedeflerinin ne ölçüde yerine getirildiğinin belirler.
- Terfi, elde tutma veya mezuniyet gibi idari kararlar için bilgi sağlar.
- Bölgesel programlar için veri sağlar.

Newfields (2006), ölçme değerlendirmenin önemini şöyle açıklamıştır. Ölçme değerlendirme dünyadaki bütün eğitim sistemlerinin ortak parçasıdır, ölçme değerlendirme sayesinde eğitim programlarının nasıl işlediği anlaşılır ve ölçme değerlendirme öğretmenlere kendi performansını görme imkânı sağlar.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ne kadar uygun ve verimli bir şekilde kullanılırsa öğrencinin öğrenme performansı da o ölçüde artacaktır (Mertler &

Campbell, 2005). Ölçme değerlendirme sayesinde öğrencinin hazırbulunuşluğu belirlenir, yorumlanır ve elde edilen sonuçlarla öğrencinin eksikleri giderilir böylece öğrencinin öğrenme kalitesi de artar (Black & Wiliams, 1998).

Söz konusu ifadelerin işaret ettiği üzere ölçme ve değerlendirme eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim sisteminin işleyişini değerlendirmek, öğretmenlerin verdiği eğitimin nitelikli olup olmadığına karar vermek, öğrencilerin performansını artırmak için ölçme değerlendirme okuryazarı olmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

Bu çalışma, eğitimi iyileştirici, düzenleyici ve yenileyici verilere ulaşabilmeyi sağlayabilecek girdilerle birlikte öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ölçüldüğü ve ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir içerikten oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek, hangi öğretmen yeterlik alanında eksiklik olduğunu tespit etmek ve ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş vb.) ilişkisini ortaya koymaktır.

Amaca (kazanıma) uygun olmayan, güvenilirliği ve geçerliği araştırılmayan ölçme araçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sonuçları puanlama, yorumlama ve yönetme konusundaki yetersizliğine bakıldığında eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılıyız ya da başarısız yorumunu yapmanın çok zor olduğunu hatta bu durumun eğitime faydasından çok zararının olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri hem eğitimin hem de öğrencinin geleceğinin belirleyicisidir. Bu araştırma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi, bu alandaki eksikliklerin tespit edilmesi, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri ile ilişkisinin ortaya çıkması ve elde edilen verilerin analizi yani bulgular doğrultusunda eğitimi iyileştirici, düzenleyici, yenileyici önlemler alınabilmesi açısından önemlidir.

## **Araştırma Problemi**

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi nasıldır?

**Alt problemler.** Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir.

1. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve MEB’de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru inceleme becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır?

## **Sayıtlılar**

Katılımcılar soruları içtenlikle ve özenle cevaplamışlardır.

Araştırmada kullanılan Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”nin yapı geçerliğini sağladığı varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”nin yapı geçerliğinin test edildiğine dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

## **Tanımlar**

Okuryazarlık: Toplumunu oluşturan bireylerin özel bir alandaki niteliğinin bir ölçüsüdür (Eyal, 2012).

Öğretmen okuryazarlığı: Beklentilerini ölçme ve değerlendirme uygulamalarına nasıl dönüştüreceklerini ve öğrenci başarısını tam olarak yansıtacak süreçleri nasıl puanlandıracaklarını bilen kişidir (Stiggins, 2002).

Öğretmen yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2017a).

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Bireyin neyi ölçtüğünü niçin ölçtüğünü bilmesi, öğrenci performansını ve dersin kazanımlarını ölçebilmek için gerekli olan uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirip seçmesi ve öğrenci başarısını ortaya koyacak örnekler sunmasıdır (Stiggins, 2002).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

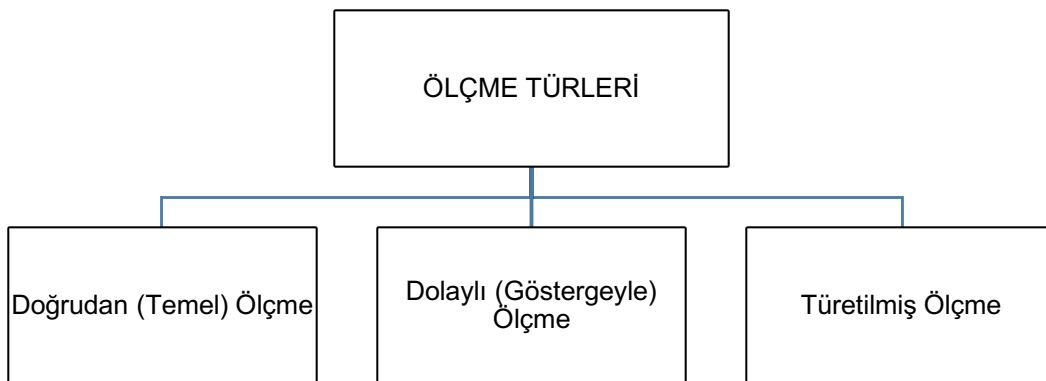
#### Araştırmanın Kuramsal Temeli

Okullarda ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin derse hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme, konu ile ilgili kazanımların öğrenci tarafından ne kadar edinildiğini dolayısıyla öğrenmenin ne kadar sağlandığını belirleme, öğrenciye konu ile ilgili eksiklerinin ne olduğunu bildirme (Özçelik, 1998) ve bir eğitim programı ya da müfredatın etkililiğini değerlendirme (Yılmaz, 2004) amaçları ile yapılmaktadır. Araştırmalara göre öğretmenler zamanlarının %50'sini ölçme değerlendirme içerikli aktivitelerle harcamaktadır (Plake, 1993). Ölçme değerlendirmenin bu denli önemli oluşu öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliklerini inceleyen pek çok araştırmayı gerekli kılmıştır.

#### Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve eğitimde değerlendirme olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

**Eğitimde ölçme.** Turgut'a göre (1997) ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlem sonucunun sayı ya da semboller ile ifade edilmesidir. Ölçülecek niteliklerin tespiti, bu niteliğe uygun sayı ve sembollerin belirlenmesi ile nitelik ve niceliklerin eşleştirilmesi, ölçmenin kurallara uygun olarak yapılması sırasıyla ölçme işleminin aşamalarıdır (Baykul, 2015; Tan & Erdoğan, 2004).

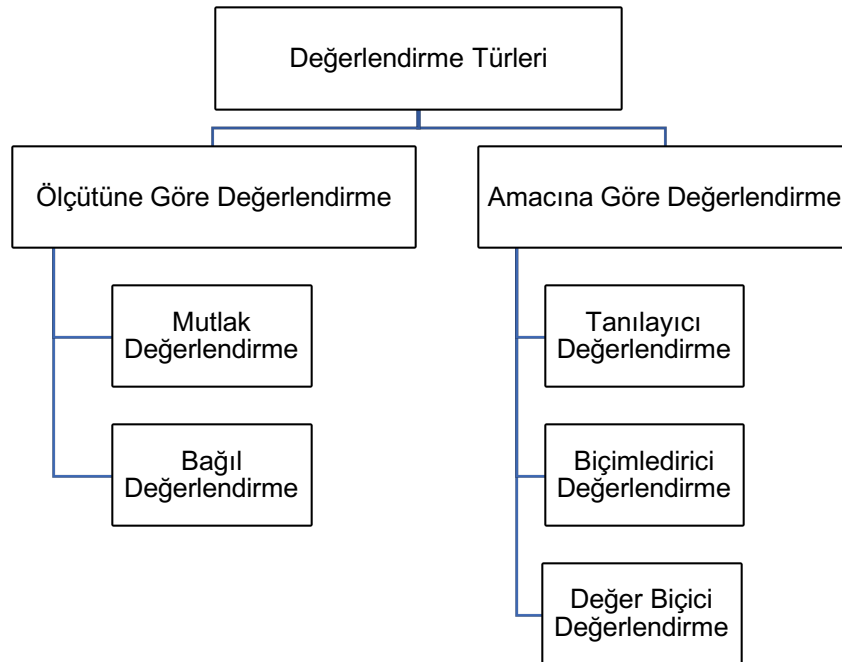


Şekil 1: Ölçme türleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi literatüre bakıldığında doğrudan ölçme, dolaylı ölçme ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç tür ölçme olduğu söylenebilmektedir

(Atılğan, Kan & Doğan 2009; Güler, 2018). Doğrudan ölçme, ölçülmek istenen özelliğin doğrudan gözlemlenmesi veya bu özelliğin kendisiyle doğrudan ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebilmesi durumundaki ölçmelere denir. Örneğin, kız ve erkek sembollerini kullanarak öğrencilerin cinsiyetlerini doğrudan gözlemlenmek doğrudan ölçme işlemidir. Dolaylı ölçme doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez, bu ölçme türünde ölçülecek özellik, bir başka özellik yardımıyla ölçülmektedir. Havanın sıcaklığını termometre ile ölçmek bir dolaylı ölçme örneğidir. Bunun dışında, sosyal bilimlerde, bilişsel ve duyuşsal alanlarda yapılan ölçmeler dolaylı ölçmedir denilebilir (Güler, 2018). Türetilmiş ölçme ise ölçülmek istenen özelliğin kendisi hariç birden fazla özellik arasındaki matematiksel bağıntılarla ölçülebilmesidir.  $Hız=Yol/Zaman$  bağıntısında hız özelliği, yol ve zaman özellikleri arasındaki matematiksel bağıntı ile ölçülebilmektedir (Güler, 2018).

**Eğitimde değerlendirme.** Ölçme bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir. Bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen türden olup olmadığı ise değerlendirmedir (Yıldırım, 1983). Yani değerlendirme, ölçme sonuçlarının anlaşılması için bu sonuçların bir ölçütle karşılaştırılarak ölçülen özellik hakkında karar verme işidir (Atılğan vd., 2009). Değerlendirme, tanımdan da anlaşıldığı gibi ölçme sonucu, ölçüt ve bu iki öğenin karşılaştırılıp karar verilmesi olmak üzere üç temel unsura dayalıdır.



Şekil 2: Değerlendirme türleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi literatüre bakıldığında değerlendirme ölçütüne göre ve amacına göre olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Atılğan vd., 2009; Güler, 2018).

Değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olan ölçüte göre sınıflandırmada kullanılan ölçütün türü mutlak ise mutlak değerlendirme, ölçüt bağıl ise bağıl değerlendirme olarak adlandırılır (Atılğan vd., 2009). Mutlak değerlendirmeye örnek olarak bir başarı testinde soruların %50'sini doğru yanıtlayanların başarılı sayılmaları verilebilir. Sınava giren öğrencilerin puanlarından aritmetik ortalamanın üstünde alanların başarılı sayılması ise bağıl değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Bağıl değerlendirmede öğrencinin alacağı puan içinde bulunduğu grubun puanlarından etkilenmektedir (Atılğan vd., 2009).

Eğitim sürecinin tamamında yer alan değerlendirme amacına göre tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme, yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ile sonuca dayalı (değer biçici) değerlendirme olarak sınıflandırılır (Özçelik, 1992). Eğitim sürecinin başında öğrencinin performansını belirlemek için yapılan değerlendirmeye tanıma ve yerleştirmeye dayalı değerlendirme, eğitim sürecinde öğrenme eksikliklerini ve zorluklarını gidermek için yapılan değerlendirmeye yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme denir. Bununla birlikte eğitim sürecinin sonunda öğrencinin başarısının ölçülüp öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını ortaya çıkaran değerlendirme türüne ise sonuca dayalı (değer biçici) değerlendirme denir (Miller, Linn, & Gronlund, 2009).

### **Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı**

Okuryazarlık kavramı, genel olarak okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanmaktadır ancak bunun dışında bu kavram, belirli bir konu alanında bireylerin bilgi ve yeterliği anlamında da kullanılmaktadır (Koh, Burke, Luke, Gong, & Tan, 2017). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı ise bir öğretmenin ölçme araçlarını etik kural ve ölçmenin prensiplerine göre seçme, geliştirme, uygulama, puanlama, yönetme, bilgilendirme ve sonuçları iletme süreçlerini öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğretim programının etkililiğini saptamak için doğru yönetme bilgi ve becerisidir (Gürsoy, 2017).

Ölçme değerlendirme okuryazarlığı kavramı ilk olarak 1991 yılında Richard Stiggins tarafından ortaya atılmıştır. Stiggins'e göre ölçme değerlendirme



okuryazarı eğitimciler ne ölçtüğünü, neden ölçtüğünü, nasıl ölçtüğünü, ölçme ile ilgili muhtemel problemlerin neler olacağını ve bu problemleri nasıl önleyeceğini bilir. Ayrıca eğitimcilerin yanlış ve yetersiz bir değerlendirmenin sebep olacağı negatif sonuçlara aşına olduklarını öne sürmüştür (Stiggins, 1991).

Ölçme değerlendirme okuryazarlığı bireyin eğitim ile ilgili kararlarını etkileyen, temel ölçme değerlendirme kavramları ve prosedürlerin anlaşılmasından oluşur (Popham, 2018). Temel ölçme değerlendirme kavramları ile geçerlik, güvenilirlik ve adillik gibi ölçme kavramları; prosedürler ile ise bir testi oluştururken ya da değerlendirirken kullanılan yöntem ve metotları kastedilmektedir.

Ölçme değerlendirme okuryazarlığı, bir öğretmenin öğrencilerinin ne öğrendiğini ölçebilmesi, yorumlayabilmesi ve elde edilen ölçme değerlendirme sonuçlarının öğrenci öğrenimini iyileştirme ve verilen eğitimin kalitesini artırma için kullanabilmesidir (Webb, 2002).

Ölçme değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, öğretim ile ilgili kazanımları gerçekleştirebilmek için en uygun ölçme aracını seçebilmelidir (Gotttheiner & Siegel, 2012). Bu ölçme değerlendirme aracının güvenilirliğini anlamalı, güvenilirlik ile geçerlik gibi kavramları bilmeli ve bu kavramların eğitim ile ilgili kararları almada etkili olduğunun farkında olmalıdır (Popham, 2011). Ölçme değerlendirme okuryazarı olmayan bir öğretmen, kullanacağı ölçme aracının güvenilirliğinin ve yapı geçerliğinin uygunluğunu sağlayamayacağından sistematik bir hataya düşer ve bu durum yanlış değerlendirmeler yapılması ve kararlar alınması sonucunu doğurarak eğitim sistemini tehlikeye atar (Lai Waltman, 2008).

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarı olmasının gerekliliği, öğretmenlerin bu alandaki rolü ve sorumluluklarının neler olduğu sorusunu akla getirmektedir. Öğrenci ölçme ve değerlendirmesinde öğretmenlerin rolü ve sorumluluklarının kapsamı 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu [American Federation of Teacher (AFT)], Ulusal Eğitimde Ölçme Konseyi [National Council on Measurement in Education (NCME)] ve Ulusal Eğitim Kurumları [National Education Association (NEA)] tarafından belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci ölçme değerlendirmesinde rolünün ve sorumluluklarının kapsamı, aşağıdaki aktiviteler açısından tasvir edilebilir (AFT, NCME & NEA, 1990)

### 1. Eğitim Öncesi Gerçekleşen Etkinlikler

- Öğrencilerin kültürel geçmişini, ilgilerini, yeteneklerini ve kabiliyetlerini anlamak
- Öğrencilerin motivasyonlarını ve onların belirli ders konularına olan ilgilerini anlamak
- Öğrencilerden beklenen performans sonuçlarını ifade etmek
- Bireyler veya belirli bir grup öğrenci için dersi planlamak

### 2. Eğitim Esnasında Gerçekleşen Etkinlikler

- Dersin kazanımlarına yönelik öğrencileri gözlemlemek
- Öğrenme ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan zorlukları belirlemek
- Dersi uyarlama
- Spesifik, güvenilir övgü ve dönütler vermek
- Öğrenciyi öğrenmeye motive etmek
- Derse yönelik öğrenci katılımlarını değerlendirmek

### 3. Eğitim Sonrası Gerçekleşen Etkinlikler

- Kısa ve uzun dönemli amaçlara öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını tarif etmek
- Öğrencilerle ve velilerle ölçme değerlendirme sonuçlarına göre zayıf ve güçlü yönleri görüşmek
- Ölçme değerlendirme sonuçlarını seviye tespiti analizi, değerlendirme ve karar verme amacı doğrultusunda kayıt altına almak ve rapor etmek
- Eğitim öncesi ve esnasında yapılan ölçme değerlendirmelerden toplanan bilgilerle her öğrencinin gelişimini muhakeme etmek ve bir sonraki eğitimi planlamak
- Eğitimin etkililiğini değerlendirmek
- Müfredatın ve kullanılan materyalin etkililiğini değerlendirmek

### 4. Öğretmenin Okul İçi ve Okul Çevresinde Katıldığı Etkinlikler

- Okulun ve okul çevresinin öğrenci gelişimi üzerindeki artı ve eksilerinin tanımlanması
- Okul binası ve kullanılan diğer okulun bölgelerine göre ölçme değerlendirme yöntemlerinin seçimi ve geliştirilmesi üzerine çalışmak
- Okul çevresi ile müfredatın uyumunu değerlendirmek
- Diğer ilgili etkinlikler

##### 5. Öğretmenlerin Daha Geniş Eğitimci Topluluklarıyla Katıldığı Etkinlikler

- Öğrenme hedeflerinin ve bağlantılı ölçme değerlendirme metotlarının gelişimini araştırmak
- Bölge, eyalet ve ulusal öğrenci hedefleri ve ilgili ölçme değerlendirme metotlarının uygunluğunu görüşmek
- Eyalet ve ulusal öğrenci ölçme değerlendirme programı sonuçlarını yorumlamak

**Ölçme değerlendirme okuryazarı olmanın önemi.** Singapur'daki 21. Yüzyıl eğitim ve öğretimi için ölçme değerlendirme çerçevesini kavramsallaştırma ve geliştirme (NIE-NTU, 2009), öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkili bir şekilde değerlendirmek için ölçme değerlendirme okuryazarlığı yüksek olan ve sınıf içinde en iyi uygulamaları benimseyebilen öğretmenler üretme ihtiyacı üzerinden öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır.

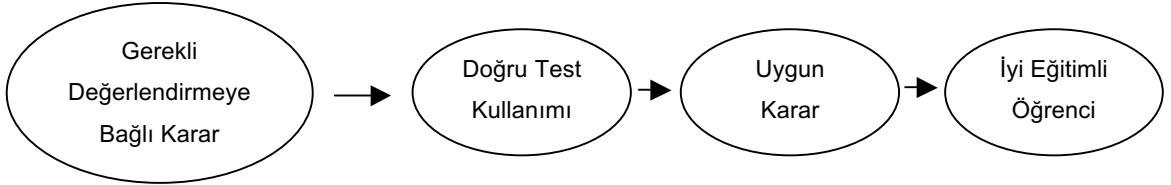
Öğretmenler, öğrencinin bir konuyu öğrenmesinde en önemli etkenlerden biridir. Ölçme değerlendirme okuryazarı bir öğretmen, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilir, öğrencilere konuyu anlama durumlarıyla ilgili geri dönütler verebilir ve elde ettiği bilgilerle uzun dönemli ve kısa dönemli eğitim amaçları oluşturabilir (Gottheiner & Siegel, 2012). Bu durum öğrencinin etkili öğrenimini, kendine olan inancını ve öğrenmeye yönelik tutumunu olumlu olarak etkilemektedir (Shunk, 1996).

2006 yılında yapmış olduğu çalışmada Newfields, ölçme değerlendirme okuryazarlığının önemini üç ikna edici sebep üzerinden açıklamıştır. Birincisi, ölçme değerlendirme birçok eğitim sisteminin ortak özelliğidir. Öğretmenler zamanlarının yarısından fazlasını ölçme değerlendirme aktivitelerine ve çoğu okul

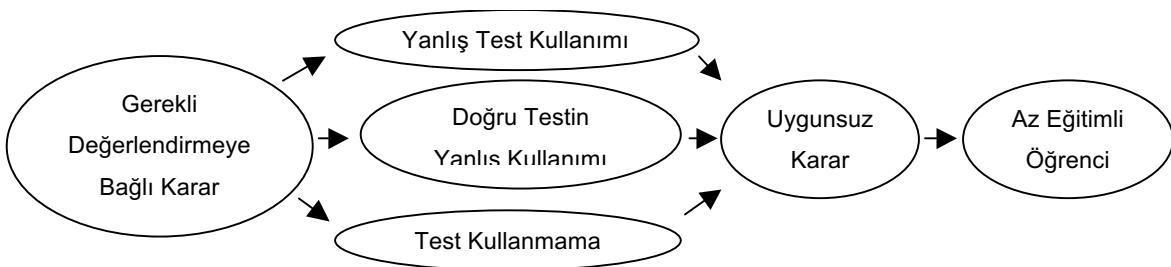
bütçesinin ve zamanının büyük bir kısmını standart testlere ayırmaktadır. İkincisi, eğitim ile ilgili literatürün anlaşılmasını sağlar. Temel istatistiksel kavramların kavranılması bir araştırmaya eleştirel yaklaşılmasını sağlar, aksi takdirde araştırma bilimin gerçekliğinden uzaklaşır ve temelsiz bir bilgi ortaya çıkar. Son olarak ölçme değerlendirme okuryazarı olmak öğretmenlere sınıfın genel durumuyla ilgili sonuçları başkalarına iletme imkânı sağlar. Böylece öğretmen araştırmasını diğer meslektaşlarıyla paylaşır ve öğrenmeye teşvik edici sonuçlar ortaya çıkar.

Ölçme değerlendirme okuryazarı olmak eğitimle ilgili savunulabilir kararlar alınmasını sağlayacaktır. Bu kararlar ise öğretmenlerin gözetimi altında öğrenciler için faydalı olacak ve eğitimcileri daha iyi bir eğitimci yapacaktır. Savunulabilir, iyi eğitim kararları almak için hatalardan kaçınmak gerekir. Ölçme değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmen ve yöneticilerin yaptığı hatalar üç kategoriye bölünmektedir. Bunlar: Yanlış test kullanımı, doğru testin sonuçlarını yanlış kullanılması ve eğitsel olarak faydalı testlerin uygulanmasında başarısız olunmasıdır (Popham, 2018). Şekil 3'te ölçme değerlendirme ile ilgili alınan kararların doğruluğunun etkisi gösterilmiştir.

#### Ölçme Değerlendirme Okuryazarı Eğitimcilerde Kararın Etkisi



#### Ölçme Değerlendirme Okuryazarı Olmayan Eğitimcilerde Kararın Etkisi



Şekil 3: Ölçme değerlendirme okuryazarı olma ve olmamanın sonuçları. "Assessment Literacy for Educators in a Hurry" J. Popham, 2018, ASCD, s. 12 Türkçeye çevrilerek alınmıştır.

Sonuç olarak; ölçme değerlendirme okuryazarı olmak öğrenci, öğretmen ve eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrenci açısından önemi incelendiğinde görülüyor ki öğrenciyi tanımak, bu yolla öğrenciye uygun ölçme aracı seçmek veya geliştirmek, bu araç aracılığıyla öğrenme eksikliklerini belirlemek, bu eksiklikleri gidermek ve bir daha ortaya çıkmasını engellemek için önlemler almak öğrencinin kaliteli bir eğitim alarak iyi bir performansa ulaşması açısından önemlidir. Öğretmen ise yaptığı ölçme değerlendirmeler sonucunda kendi anlatım ve tekniğinin verimliliği hakkında bilgi sahibi olur, meslektaşlarıyla kendini karşılaştırabilir ve böylece kendini geliştirerek daha iyi bir eğitimci olma yolunda ilerler. Diğer taraftan, eğitimin tüm sürecini kapsayan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğretim programlarının etkililiği anlaşılır ve gerekli düzenlemeler yapılarak eğitimin kalitesinin artırılması sağlanır. Bütün bunlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmalarının önemini ve gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

### **Ölçme Değerlendirme Standartları**

Ölçme değerlendirme yeterlikleri bir öğretmenin eğitimci olarak sahip olması gereken bilgi ve becerilerdir. Öğretmenlerin öğrenci gelişimlerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz kalmaları ölçme değerlendirme yeterlik standartları geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (AFT, NCME & NEA, 1990).

Ölçme değerlendirme standartları üzerine ilk çalışma 1987 yılında Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu (AFT), Ulusal Eğitimde Ölçme Konseyi (NCME) ve Ulusal Eğitim Kurumları (NEA) iş birliği ile yapılmıştır. Komitelerin yürütmüş olduğu bu proje 1990 yılında tamamlanmıştır. Zamanla bu komitenin oluşturduğu standartlara benzer şekilde birçok komite ve araştırmacı tarafından da standartlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunlardan bir tanesi 2011'de Brookhart'ın 1990 standartlarını geliştirerek ortaya koyduğu 11 maddelik ölçme değerlendirme standartlarıdır. Ülkemizde ise öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk çalışmalara 1998 yılında başlanmıştır. Güncel halini ise Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Avrupa konseyi gibi kuruluşların ve Finlandiya, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi ülkelerin öğretmen yeterlik

belgelerini inceleyerek almıştır (MEB, 2017). Tablo 3'te bu komite ve kişiler tarafından yapılan ölçme değerlendirme standartları özetlenmiştir.

Tablo 3

*Ölçme Değerlendirme Standartları*

AFT, NCME, NEA (1990)	Brookhart (2011)	MEB (2017)
Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahip olma	Alanlarına ilişkin konu alan bilgisine sahip olma	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve kullanma
Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olma	Değerlendirme süresince müfredat hedefleri ve standartlarına belirlenen içerik ve düşünce derinliğiyle uyumlu olan durumları ortaya koyma	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanma
Ölçme metotlarının sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme becerisine sahip olma	Öğrenciler ile başarıları hakkında bir iletişim kurma stratejisine sahip olma	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma
Eğitimle ilgili karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olma	Kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin felsefesini, amacını, avantaj ve dezavantajlarını bilme	Ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci ve diğerlerine doğru ve yapıcı geribildirimler verme
Öğrenci değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme becerisine sahip olma	Soruların madde analizini yapma, düşünce becerileri ve özel bilgileri için performans değerlendirme içeriğini bilme	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenleme
Ölçme sonuçlarını öğrencilere, ebeveynlere, eğitimcilere ve bireylere iletme becerisine sahip olma	Öğrenci çalışmalarında yararlı ve etkili olan geribildirim sağlama becerisine sahip olma	
Etik ve yasal olmayan uygulamaların farkında olma becerisine sahip olma	Öğrenci başarı değerlendirilmesi için puanlama anahtarı oluşturabilme	
	Öğrenciler, sınıf, okul ve bölgeler ile ilgili kararların sonuçlarını yorumlayabilme ve dış değerlendirmelerini yönetebilme	
	Değerlendirme sonuçlarına göre alınan kararları gerekçeleri ile birlikte hizmet ettikleri kişilere açıklayabilme ve yorumlayabilme	
	Eğitim kararlarını doğru alabilmek için değerlendirme bilgilerini kullanabilmede öğrencilerden yardım isteyebilme	
	Değerlendirme sürecinin yasal ve etik olması için gereken sorumlulukları bilme	

## **Eğitimde ölçme değerlendirmede öğretmen yeterlik standartları.**

Öğretmen yeterlikleri için bir kriter sağlayan AFT, NCME ve NEA tarafından 1990 yılında oluşturulan standartlar yedi alanda toplanmıştır. Mevzubahis olan her standart, bir öğretmenin sayfa 12'de bahsedilen beş alanda (öğretmenlerin öğrenci ölçme değerlendirmesinde rolünün ve sorumluluklarının kapsamı) iyi performans göstermesi için sahip olması gereken bilgi ve yeteneklerdir. Bu standartlar aşağıdaki gibidir (AFT, NCME & NEA, 1990).

**1. Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahip olma.** Uygun, kullanışlı ölçme değerlendirme metodunu seçmek bir öğretmen için olmazsa olmaz yeteneklerden biridir. Bir öğretmenin metot seçiminde iyi olması için büyük çeşitlilikte alternatif ölçüm yolları hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bahsedilen özelliklere sahip olan bir öğretmen ölçme hatalarını ve geçerliğini ortaya çıkarabilir. Bahsedilen özelliklere sahip olan bu öğretmen yapılacak olan değerlendirmede geri dönütün öneminin, grupların ilerleme teşhisinin öğrenciyi motive etmenin ve öğretme prosedürlerinin değerlendirilmesinin öneminin farkındadır. Aynı zamanda yanlış ölçümlerin öğrenciye getireceği zararları da bilir. Bunlara ek olarak amaca uygun ölçme metotları arasından uygun olanı seçebilir.

**2. Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olma.** Öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken genellikle hali hazırda yayınlanmış olan veya diğer kaynaklardan gelen sınavları kullanırlar fakat her sınıfın kendi hedefleri vardır ve bunların gerektirdiği ölçme yöntemi farklıdır. Ölçme aracı geliştirme konusunda yetenekli öğretmenler hazırlayacakları ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrenci başarısını yordama konusunda daha beceriklidirler. Aynı zamanda geliştirme konusunda önemli prensipleri bilen öğretmenler sık sık yapılan ölçme hatalarından kaçınma konusunda da başarılıdırlar. Öğretmenler kazanımlar doğrultusunda ölçme aracı seçimi yapabilecek kabiliyettedirler.

**3. Ölçme metotlarının sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme becerisine sahip olma.** Öğretmenlerin yalnızca daha önce bahsedilen standartlara sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda seçilen ölçme değerlendirme metodunu uygulamada da aynı başarıyı göstermeleri gerekir. Öğretmen tarafından geliştirilen ve uygulanan sınavların puanlanması, bu

puanların yorumlanması eğitim öğretim süreci açısından önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak bahsedilen standartlara sahip olan öğretmen uygulanan testin sonuçlarını yorumlayarak yüzdelerle sıralama, yüzdelerle grup puanları, standart puanları üzerine çıkarımlar yapar. Ortaya koyulan analizler sonrasında ileriki eğitim sürecine yön verir.

**4. Eğitimle ilgili karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olma.** Ölçme Değerlendirme sonuçları belli alanlar üzerine eğitsel kararlar vermek için kullanılır: Sınıfta öğrenciler üzerine, toplumda okul ve okul bölgesi üzerine, genel olarak toplum üzerindeki eğitim girişimleri üzerine. Bahsedilen alanlarda yapılacak olan yargılar açısından öğretmenlerin vereceği kararlar hayati önem taşımaktadır ve bu öğretmenler yapılan ölçme değerlendirme süreçlerinin sonuçlarını etkili bir şekilde analiz etmelidirler.

**5. Öğrenci değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme becerisine sahip olma.** Öğrencileri notlandırmak ve sıralamak profesyonel öğretmenliğin bir parçasıdır. Bu puanlama ve sıralama hem öğrencinin performans seviyesini hem de öğretmenin bu performans için verdiği değeri gösterir. Böylece öğretmenler geçerli not elde ederler. Öğrencinin performansını gerektiği gibi puanlama yeterliğine sahip olan öğretmenler bu puanlamayı yaparkenki kriterlerinin farkındadırlar. Notlandırma için kullandıkları yargılarını ve tercihlerini bilirler. Notlandırma sistemini bir ceza aracı olarak kullanmazlar ve bu öğretmenler kendi notlandırma prosedürlerini değerlendirip geliştirme, değiştirme, şekillendirme yeteneğine sahiptirler.

**6. Ölçme sonuçlarını öğrencilere, ebeveynlere, eğitimcilere ve bireylere iletme becerisine sahip olma.** Öğretmenler ölçme sonuçlarını düzenli olarak öğrenci ve ebeveynlere bildirmek zorundadırlar. Bununla birlikte bu ölçme değerlendirme sonuçlarını diğer eğitimcilerle de paylaşmaları gerekir. Eğer etkin bir şekilde ölçme sonuçları karşı tarafa bildirilmezse bu, ölçme değerlendirme sonuçlarının yanlış kullanımına yol açabilir. Bu yüzden etkin bir şekilde bu sonuçları tartışabilmek için öğretmenler ölçme değerlendirme terminolojisine hâkim olmalıdırlar. Bu standartlara sahip olan bir öğretmen gerektiği zaman yaptığı değerlendirme sonuçlarının savunmasını yapabilecek düzeyde kendini geliştirmiştir. Ek olarak, bu sonuçları veliler ve öğrencilerle konuşarak sonuçların gerektirdiğini yapmaları konusunda onları yönlendirebilir.



**7. Etik ve yasal olmayan uygulamaların farkında olma becerisine sahip olma.** Sınav değerlendirilmesinde bulunan, ölçme değerlendirme yapan öğretmenler bu süreçlerden geçerken herkesi ilgilendiren kurallar, adalet, etik ve kanunlar konusunda bilgili olmalıdır. Öğretmenler çeşitli ölçme değerlendirme prosedürlerinin yanlış kullanıldığı takdirde öğrencileri utandıracak, onların özgüvenine zarar verecek, eğitim hayatlarını tehlikeye atacak zararlı sonuçlar doğurabileceğinin farkında olmalıdır.

### **İlgili Araştırmalar**

Yapılan çalışmalar tarandığında eğitimde ölçme değerlendirme konusunda literatür çok zengin olmasına rağmen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilgili literatür oldukça sınırlıdır (Abel & Siegel, 2011). Aynı zamanda öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle ilgili yurt içinde, yurt dışına göre daha az araştırma yapıldığı görülmüştür ve yapılan araştırmaların çoğunun öğretmen adayları üzerine olduğu belirlenmiştir.

**Yurt içinde yapılan araştırmalar.** İlgili araştırmalardan ülkemizde yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırma Ankara ilinde görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine sınıfta kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlemek amacıyla uygulanmıştır. Öğretmenler öğrenci başarısının belirlenmesinde, geleneksel ölçme yöntemlerini kendilerini daha yeterli gördükleri için tercih ettikleri görülmüştür. Sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği, öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların en başında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun yeni karşılaştıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri programda belirtilen özelliklerle paralellik göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanma ve hazırlanma konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu gerçeği ortaya çıkmıştır.

2010 yılında Bütüner, Yiğit ve Çimer; Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ölçme değerlendirme okuryazarlığı ölçeğini Türkçeye çevirme çalışması yapmışlardır. Ölçeğin ilk ve son uygulamalarını toplam 260 öğretmen adayıyla gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalar sonucunda envanterin Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR20) 0,86 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma sayesinde

öğretmen veya öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ve eksik oldukları yeterlik alanların tespitinin sağlanması amaçlanmıştır.

Gül (2011) araştırmasını ölçme değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumu belirlemek amacıyla ilköğretim öğretmen adaylarına uygulamıştır. 180 öğretmen adayına uygulanan çalışmada ölçme değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemek için, Plake ve Impara tarafından 1993 yılında hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için ise mülakatlar sonucu oluşturulan Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme okuryazarlığında en başarısız oldukları yeterlik alanı “Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Paylaşma” yeterlilik alanı olarak bulunmuştur. En başarılı oldukları alan ise “Ölçme Değerlendirme Yöntemi Seçme” olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda tutum ve başarı arasında zayıf da olsa doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu bulunmuştur.

Erdoğan ve Kurt (2012) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada 189 öğretmene “Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algıları Ölçeği” ve araştırmacının hazırladığı bilgi formunu uygulamıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada Çalışkan ve arkadaşları (2013) 423 sosyal bilgiler öğretmen adayına ulaşarak adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerini genel tarama modelini temel alarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada verileri Yeşilyurt ve Yaraş (2011) tarafından geliştirilen ve 57 maddeden oluşan “Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Ölçeği” kullanarak toplamışlardır. Yapılan araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemlerinde kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretim türüne göre ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlikleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Karaman ve Şahin (2014) tarafından yapılan araştırmada, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünce ve tutumları incelenmiştir. Çalışmada, Mertler ve Campell'in 2005 yılında geliştirdiği ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri, Brown'unun 2002 yılında geliştirdiği ölçme değerlendirme ilişkin düşünceler ölçeği ve Bekiroğlu'nun 2009 yılında oluşturduğu ölçme değerlendirme ilişkin tutumlar ölçeği kullanılmıştır. 289 öğretmen adayına uygulanan araştırmanın betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmen adayları ortalama 30 sorudan 16'sına doğru cevap vermişlerdir. Bu durumda ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının en iyi performansı ölçme değerlendirme metotlarını seçme, en düşük performansı ise ölçme değerlendirmede kullanılacak geçerli notlandırma sistemi geliştirme yeterlik alanı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yönelik düşünce ve tutumlarının daha çok yapılandırmacı yaklaşımda olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Gürsoy (2017) ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerine kavramsal bir analiz yapmıştır. Çalışmasında, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının neden istenen seviyede olmadığı üzerinde durmuştur. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının tanımları ve bu konuda ne tür çalışmaların yapıldığı konularına yönelik çalışmasını yürütmüş ve bu çalışmanın bu alanda araştırma yapan araştırmacılara rehber olmasını amaçlamıştır.

Azrak, 2017 yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Araştırmasında verilerini "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" kullanarak 282 öğretmen adayından (1. 2. 3. ve 4. sınıf) toplamıştır. Yapmış olduğu analizler sonucunda öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini yetersiz olarak bulmuştur. Katılımcıların cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkeniyle okuryazarlık düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış ancak adayların sınıf düzeyleri, ölçme değerlendirme dersi alma durumları ve akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2018 yılında Erdost tarafından yapılan araştırmada, araştırmacı ölçme değerlendirme okuryazarlığını yabancı dil öğretmenlerinin sınıflarında nasıl uyguladıklarına odaklanmıştır. Araştırma çoklu durum çalışması kullanılarak sekiz Türk İngilizce okutmanı ile gerçekteştirilmiştir. Görüşme, gözlem, doküman analizi gibi yöntemlerle toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçta eğitim fakültesinden mezun olanların, sonradan formasyon alanlara göre ölçme ve değerlendirmede daha iyi olduğu görülmüştür. Katılımcıların tecrübe ederek ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Fazla öğrenci sayısı ve fazla iş yükü, ölçme değerlendirme okuryazarlığının yedi alt yeterlik alanını etkilemekte sonucu ortaya çıkmıştır.

**Yurt dışında yapılan araştırmalar.** İlgili araştırmalardan yurtdışında yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıkları üzerine Plake ve Impara tarafından 1993 yılında bir araştırma gerçekteşmiştir. Çalışma, öğrencilerin eğitsel ölçme değerlendirmesinde öğretmenlik yeterlik standartlarına (AFT, NCME & NEA, 1990) paralel olarak öğretmenlerin okuryazarlıklarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış bir anket [Teacher Assessment Literacy Questionnaire (TALQ)] geliştirme çalışmasıdır. Bu envanterde her standardı beş soru maddesinin temsil ettiği toplamda 35 madde vardır. Bütün maddeler dört seğenekli çoktan seçmeli soru şeklinindedir. Çalışma 555 öğretmene uygulanmış ve güvenilirliği (KR20) 0,54 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler tarafından ortalama 35 maddenin 23'ü doğru cevaplanmıştır. Bir diğer sonuç ise tecrübeli öğretmenler, daha az tecrübeli öğretmenlere göre daha yüksek puan almışlardır. Öğretmenler en yüksek performansı üçüncü standartta (ölçme metotlarını yönetme, puanlama, yorumlama) en düşük performansı ise altıncı standartta (kişilere ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme) göstermişlerdir.

2002 yılında Campbell, Murphy ve Holt, 220 öğretmen adayına ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterini uygulamıştır. Analizler sonucunda KR20 güvenilirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç Plake ve Impara'nın (1993) çalışmasında bulduğu güvenilirlikten çok daha fazladır. Campbell ve arkadaşlarının yaptığı bu çalışmada öğretmen adayları 35 maddenin 21'ini doğru cevaplamışlardır. Adayların en iyi oldukları yeterlik alanı uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme becerisi olmuştur. En düşük performans

gösterdikleri yeterlik alanı ise kişilerle ölçme değerlendirme sonuçlarını paylaşma yeterlik alanıdır. Bulgular, Test ve Ölçme Eğitimi Kursu'nun eğitsel kararlar alınması için uygun ölçme değerlendirme metotları seçmede öğretmenlerin beceri ve bilgisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Mertler 2003 yılında sınıf tecrübesinin ölçme değerlendirme okuryazarlığında bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmıştır. Araştırmasını öğretmen ve öğretmen adayları arasında öğretmen yeterlik standartlarına paralel olarak hazırlanan "Classroom Assessment Literacy Inventory" kullanarak yapmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenler, öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Öğretmenlerin en iyi olduğu yeterlik alanı ölçme metotlarını yönetme, puanlama ve yorumlama becerisi, en kötü oldukları ise geçerli notlandırma sistemi geliştirme becerisi olmuştur. Öğretmen adaylarının ise en iyi oldukları yeterlik alanı uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme becerisi, en kötü oldukları kişilere ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme becerisi olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçta, iki grup arasında yedi yeterlik alanının beşinde önemli farklılıklar açığa çıkmıştır.

Mertler ve Campbell (2005) çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığını ölçmek için "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri [Assessment Literacy Inventory (ALI)]" isimli bir envanter geliştirmiş ve bu envanterin psikometrik özelliklerini hesaplamışlardır. ALI öğretmen yeterlik standartlarına paralel olarak hazırlanmış bir ölçektir. Envantere biri 2003 yılında 152 öğretmen adayına diğeri 2004 yılında 249 öğretmen adayına olmak üzere iki kez pilot uygulama yapılmış ve madde analizleri sonucunda güvenirlik (KR20) 0,74 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, ölçme değerlendirme okuryazarlığını ölçmek için eğitimciler için pratik bir mekanizma sağlayan bu "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" ortaya çıkmıştır.

2007 yılında Volante ve Fazio yapmış oldukları çalışmada birinci sınıf öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığını eğitimlerinin 4 yılı boyunca incelemiştir. Programın her bir yılında adaylar bir anket doldürmüşlerdir. Anket 4 kısımdan oluşmaktadır. Bu kısımlar öğretmen adaylarının öz yeterliği, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmenin amaçları konusundaki düşünceleri, öğretmen adaylarının farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanımı ve bir sonraki eğitim için ihtiyaçları ile üniversitedeki ölçme değerlendirme okuryazarlığını

geliştirmek için öğretmen adaylarının önerileri şeklindedir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır.

Davidheiser (2013) yaptığı tez çalışmasında, lise öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini hem nicel hem de nitel araştırmanın bir arada olduğu karma yöntem kullanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında Mertler ve Campbell (2005) tarafından geliştirilen “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”ni Amerika’da çalışan 180 lise öğretmenine uygulayarak araştırmanın nicel kısmını ve bununla birlikte araştırmanın güvenilirliğini artırmak için birebir görüşmeler yaparak da çalışmasının nitel kısmını tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda, Mertler’in (2005) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmaların sonucuna benzer şekilde öğretmenlerin 35 sorudan 24’ünü doğru cevaplayabildikleri belirlenmiştir.

2013 yılında Perry tarafından on iki okul müdürü ve on dört öğretmene ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ölçmek üzere bir araştırma yapılmıştır. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri kullanılarak yapılan çalışmanın sonucu geçmiş yıllarda yapılan araştırmalarla benzer şekilde sonuçlanmıştır. Okul müdürleri soruların %59’unu doğru yaparken öğretmenlerin ortalama %63’ünü doğru cevapladıkları görülmüştür. Yöneticilerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

Gareis ve Grant (2015) yaptıkları çalışmada devlet üniversitelerindeki öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmek için bir yaklaşım oluşturmuşlardır. Ayrıca çalışmalarında ölçme değerlendirme okuryazarlığının tanımı ve kuramsal çerçevesini sunmuşlardır. Ölçme değerlendirme okuryazarlığını öğretmenler ve yöneticiler için ölçmenin türü, ölçmenin kalitesi ile sonuçlar ve sonuçların kullanımı olmak üzere üç yeterlilikte kategorize etmişlerdir. Araştırma, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının gelişime ihtiyacı olduğu gerçeğiyle sonuçlanmıştır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Tezin ilk bölümünde yer alan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığına ilişkin araştırma problemleri bu bölümde nicel olarak incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma türlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırması, birçok kişinin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi amaçlayarak “ne, nerede, ne zaman, hangi düzeyde, nasıl” sorularının cevaplanmasını sağlar. Bu türdeki araştırmalarda, çalışmada ölçülen değişkenler arasındaki ilişkilere de bakılabilir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 4

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri*

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	92	48,7
	Erkek	97	51,3
Mesleki Kıdem	0-4	75	39,7
	5-9	64	33,9
	10 ve üzeri	50	26,5
Öğrenim Durumu	Lisans	171	90,5
	Yüksek Lisans	18	9,5
Branş	Matematik	54	28,6
	Türkçe	35	18,5
	Fen Bilimleri	20	10,6
	Sosyal Bilgiler	18	9,5
	İngilizce	24	12,7
	Din Kültürü	18	9,5
	Diğer	20	10,6
MEB Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	56	29,6
	Hayır	133	70,4
	Toplam	189	100

Tablo 4'te çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri verilmiştir. Çalışmaya katılan 189 kişinin dağılımı frekans ve yüzde olarak cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, branş ve MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre gösterilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veriler, Van ili ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden 2018-2019 eğitim öğretim yılı zaman dilimi içerisinde toplanmıştır. Veri toplama araçları gönüllü katılımcılara bir hafta içerisinde yapılması koşuluyla verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada konuya uygun geliştirilmiş ölçme araçları kullanılmıştır.

Araştırma için kullanılacak olan ölçek; kişisel bilgi formu, ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri ve soru inceleme beceri testi olmak üzere 3 kısımdan oluşmaktadır. Bu ölçeğe yerleştirilecek kısımlar sırasıyla şu şekildedir.

**Kişisel bilgi formu.** Bu formda öğretmenlerin kişisel bilgileri olan cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu sorularına yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile formda belirtilen değişkenlerin arasında anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Kişisel bilgi formuna Ek A'da yer verilmiştir.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri.** Bu araştırmada 2005 yılında Mertler ve Campell tarafından geliştirilen "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri"nin, 2010 yılında Bütüner ve arkadaşlarının Türkçeye uyarladığı hali kullanılmıştır. Sadece öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde değil öğretmenlerin hangi yeterlik alanında eksik olduğunun da görülmesini sağlayan bu envanter, her biri altı soru içeren beş senaryodan oluşmaktadır. ALI, öğrencilerin eğitsel değerlendirmesinde gerekli olan öğretmen yeterlik standartlarına paralel olarak hazırlanmıştır. Tablo 5'te envanterdeki hangi maddelerin hangi standartlar hakkında bilgi verdiği gösterilmiştir.



Tablo 5

*Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Envanterindeki Maddelerin Standartlara Göre Dağılımı*

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

Bütüner, bu envanteri Türkçeye uyarlarken maddelerden “etik ve yasal olmayan uygun ölçme değerlendirme metotlarını tanıma” yeterlik alanı ile ilgili olan soru maddelerini MEB öğretmen yeterlikleri arasında yer almadığı için çıkararak her biri altı sorudan oluşan beş senaryo şeklinde oluşturmuştur. Ölçekteki yeterlik standartları ile MEB’in öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Ülkemizdeki Ölçme Değerlendirme Alt Yeterliklerinin Envanterde Karşılık Geldiği Standart*

MEB Ölçme Değerlendirme Alt Yeterlik Alanları	Envanterde Karşılık Gelen Standart
Ölçme Değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	Standart 1
Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme	Standart 2 ve 5
Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama	Standart 3 ve 6
Sonuçlara göre öğretme ve öğrenme sürecini gözden geçirme	Standart 4

Toplamda 30 madde içeren envanterin Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı (KR20) 0,86 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan envanter Ek B'de yer almaktadır.

**Soru inceleme beceri testi.** Bu test araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda, ortaokulun farklı sınıf düzeylerine (5, 6, 7 ve 8. sınıf) uygun 7 çoktan seçmeli matematik sorusu yer almaktadır. Teste koyulacak sorular belirlenirken sınıf düzeyi, kazanımı, Bloom taksonomisine göre düzeyi belirlenmiş olan tez, makale ile MEB'in yapmış olduğu ortak sınav sorularından yararlanılmıştır.

Birinci soru 2017 yılında yapılmış ikinci dönem Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavından, ikinci ve yedinci soru Hıdıroğlu'nun 2016 yılında yazmış olduğu yüksek lisans tezinden alınmıştır. Üçüncü soru 2015 yılında yapılan birinci dönem TEOG sınavı sorusu; dördüncü, beşinci ve altıncı sorular ise Yazıcı tarafından 2009 yılında yazılan doktora tezinden alınarak oluşturulmuştur.

Bloom Taksonomisine göre düzeyi belli olmayan soruların, hangi bilişsel düzeyde olduğuna dair uzman görüşü alınmıştır. Cevaplayıcıların, bu sorulara ait sınıf düzeyini, kazanımı, Bloom taksonomisine göre düzeyini bilmeleri istenmiştir.

Testte, 7 çoktan seçmeli matematik sorusunun her birine ait yukarıdaki kavramlara ilişkin 3 soru maddesi yer almaktadır. Dolayısıyla test toplamda 21 madde içermektedir.

Testin güvenilirliğini belirlemek üzere 224 ortaokul matematik öğretmenine uygulama yapılmıştır. Sonuçlar Brooks & Johanson (2003) tarafından geliştirilen TAP (Test Analysis Program) kullanılarak analiz edilmiş ve güvenilirlik 0,47 çıkmıştır. Daha sonra gerekli düzenlemeler yapılarak madde ayırıcılıkları düşük olan sorular çıkarılmış ve 21 maddeden oluşan güvenilirliği 0,57 olan orijinal test elde edilmiştir. Keohe (1995) güvenilirliğin en az 0,50 olmasını önermiştir. Bu açıdan bakılırsa oluşturulan test güvenilir kabul edilebilir. Soru inceleme beceri testi EK C’de yer almaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin bir bilgiyi öğrenip öğrenmediklerini ölçmek veya eksikliklerini belirlemek için başarı testleri hazırlamaktadırlar. Bir başarı testi hazırlanırken orta güçlükte, ayırıcılık gücü yüksek, kazanıma ve öğrenci düzeyine uygun maddelerin ölçme aracına konulması gerekmektedir. Aynı zamanda, bu testlerde kullanılacak soruların Bloom Taksonomisine göre farklı formlarda hazırlanması önemlidir (Linn & Gronlund, 1995). Aksi takdirde, uygun olmayan ölçme aracı, yanlış değerlendirme yapılmasına sebep olur. Bu durumda eğitim ile ilgili yanlış kararlar alınmasına yol açar. Öğretmen yeterliklerine göre bir öğretmen uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme ve geliştirme becerisine sahip olmalıdır (AFT, NCME & NEA, 1990). Bu ölçek ile öğretmenlerin öğrenci değerlendirilmesinde kullanılacak soruları inceleme becerisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Tablo 7

*Veri Toplama Araçları*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
1. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri nasıldır?	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanteri
2. Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş, MEB’de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanteri ve kişisel bilgi formu
3. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru hazırlama becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır?	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanteri ve soru inceleme beceri testi

Tablo 7’de hangi araştırma sorusunun cevabı hangi veri toplama aracı kullanılarak elde edileceği belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu kısımda araştırma sorularının hangi yöntemle göre analiz edildiği araştırma problemleriyle birlikte sırasıyla açıklanmıştır.

Birinci alt problem olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi betimsel istatistikler ile tespit edilmiş ve tablo şeklinde özetlenmiştir. Doğru sorulara 1 puan verilirken yanlış ve boş sorulara ise 0 puan verilerek 30 puan üzerinden sonuçlar oluşturulmuştur.

Ortaokul öğretmenleri bilgi ve beceri yönünden hangi ölçme değerlendirme yeterlik alanında daha yeterli hangi alanda yetersiz oldukları altı alt yeterlik alanlarının ayrı betimsel istatistikleri ile analiz edilmiş ve tablo şeklinde özetlenmiştir.

İkinci alt problemde ise bağımlı değişken olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bağımsız değişkenler olan cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve MEB’de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve MEB’de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu) her bir grubunda bağımlı değişkene (ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri) ilişkin ölçümlerin dağılımının normal dağılım olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara EK Ç’de yer verilmiştir. Sonuçlarına bakıldığında çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında ve basıklık değerlerinin +2 ile -1 arasında olması (Huck, 2008, akt. Seçer, 2013) aynı zamanda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın ve eşit olması puanların normal dağıldığını desteklemektedir (Büyüköztürk, 2015). Normallik varsayımlarının sağlanması sebebi ile parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojen dağıldığı Levene testi analizi sonucu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına EK D’de yer verilmiştir.

Cinsiyet, öğrenim düzeyi ve MEB’de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri iki kategorili oldukları için ve gerekli varsayımları (normallik ve varyans eşitliği) sağladığı için bağımsız örneklem t-testi hesaplanmıştır. Mesleki kıdem ve branş değişkenleri üç ve daha fazla kategorili olduğu için aynı zamanda gerekli varsayımları (normallik ve varyans eşitliği) sağladığı için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılarak analizler hesaplanmıştır. Yapılan testler 0,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilip yorumlanmıştır.

Anlamlı farklılığın çıkması durumunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünün tespiti için eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ortaya çıkaran eta-kare katsayılarından 0,01 düzeyine yakın etki büyüklüğü “küçük”, 0,06 düzeyine yakın etki büyüklüğü “orta”, 0,14 düzeyine yakın etki büyüklüğü ise “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2015). Bağımsız gruplar t-testi için  $\eta^2$  formülü şu şekildedir.

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Bir yönlü ANOVA için kullanılan  $\eta^2$  formülü ise şu şekildedir.

$$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar arası kareler toplamı}}{\text{Toplam kareler toplamı}}$$

Tablo 8

*Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi ve Soru İnceleme Becerisi Değişkenine Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi		Soru İnceleme Becerisi	
İstatistik	Değer	İstatistik	Değer
Çarpıklık	-0,02	Çarpıklık	-0,47
Basıklık	-0,15	Basıklık	1,10
Aritmetik Ortalama	12,94	Aritmetik Ortalama	15,96
Medyan (Ortanca)	13,00	Medyan (Ortanca)	16,00
Mod (Tepe Değer)	13,00	Mod (Tepe Değer)	17,00

Üçüncü alt problem olan ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlığı ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru inceleme becerisi arasındaki ilişkiye bakarken ise basit korelasyon analizi yapılmıştır. Sürekli değişken olan ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ve soru inceleme becerisi puanlarının Tablo 8'de belirtilen sonuçlarına bakıldığında ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi için çarpıklık  $-0,02$  ve basıklık  $-0,15$ ; soru inceleme becerisi için çarpıklık  $-0,47$  ve basıklık  $1,10$  bulunmuştur. Çarpıklık değerleri  $+1$  ile  $-1$  arasında ve basıklık değerleri  $+2$  ile  $-1$  arasında olduğu için dağılımlar normal dağılımdır (Huck 2008, akt. Seçer, 2013). Aynı zamanda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın ve eşit olması dağılımların normal dağıldığını desteklemektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu sebeple değişkenler sürekli olduğu için ve birlikte normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma problemine ait bulgular, alt problemler halinde sırasıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

#### **Birinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine yönelik bulgular Tablo 9'daki gibidir. Tabloda okuryazarlık düzeylerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 9

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyleri*

Standart	$\bar{X}^*$	SS
1. Uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme	3,03	1,08
2. Uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirme	2,10	1,08
3. Ölçme değerlendirme sonuçlarını yönetme, puanlama ve yorumlama	2,62	1,20
4. Öğrenciler, eğitimi planlama, müfredat geliştirme ve okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanma	1,76	1,02
5. Öğrencileri değerlendirmede kullanılacak geçerli notlandırma sistemini (rubrik) geliştirme	1,39	1,44
6. Ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme	2,04	1,11
Toplam	12,94	3,66

\*Her bir standart için en yüksek puan 5, en düşük puan 0'dır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek için 189 ortaokul öğretmenine ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı envanteri uygulanmıştır. Ortaokul öğretmenleri envanterdeki 30 sorudan ortalama olarak yaklaşık 13 doğru cevaplamışlardır. Başka bir ifade ile envanterdeki soruların %43'ünü doğru cevaplamışlardır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri oldukça düşüktür denilebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik standartlarına göre gösterdiği performanslara bakıldığında en iyi oldukları standart uygun ölçme

değerlendirme metotlarını seçme ( $\bar{X}=3,03$ ), en kötü oldukları standart ise öğrencileri değerlendirmede kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme ( $\bar{X}=1.39$ ) yeterlik alanı olarak bulunmuştur.

## İkinci Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, branş ve MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına aşağıdaki başlıklar altında sırasıyla bakılmıştır.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet açısından ilişkisi incelenirken puan dağılımlarının normalliği cinsiyet bakımından ayrı ayrı test edilmiş ve cinsiyet değişkenine ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte her iki gruptan elde edilen varyansların birbirine eşit olduğu ( $p>0,05$ ) yani varyansların homojen dağıldığı Levene testi analizi sonucu tespit edilmiştir. Bu varsayımların sağlanması sebebi ile ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar için t-testi uygulanarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda betimsel istatistik sonuçları da tespit edilmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

### *Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	97	13,29	0,40	187	1,34	0,18
Erkek	92	12,58	0,35			

*Not.* N = örneklem büyüklüğü; S = standart sapma; sd = serbestlik derecesi.

Kadın öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=13,29$ ), erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}=12,58$ ) daha yüksek olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 10).



Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{187}=1,34$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu, ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı betimsel analiz ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdemlerine Göre Betimsel İstatistikleri*

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S
0-4 yıl	75	13,89	3,77
5-9 yıl	64	12,95	3,43
10 ve üzeri	50	11,50	3,39

0 ila 4 yıl arasında hizmet yapmış öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=13,89$ ), 5 ila 9 yıl arası çalışmış öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}=12,95$ ) daha yüksek çıkmıştır. 5 ile 9 yıl arası çalışanları ise 10 ve daha fazla yıl çalışan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}=11,50$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 13). Kısacası öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde azalış görülmüştür.

Ölçme değerlendirme okuryazarlık envanteri puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği, varyansların homojen dağıldığı ( $p>0,05$ ) ve örneklemin 30 ve üzeri kişi sayısına sahip olduğu analizler sonucu tespit edilmiş ve ANOVA’yı uygulamaya ilişkin varsayımları desteklediği görülmüştür. Bu nedenle ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü ANOVA (Varyans Analizi) uygulanarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ )
Gruplar arası	171,85	2	85,93	6,79	0,01	0-4 ve 10 üzeri	0,07
Gruplar içi	2352,51	186	12,65			5-9 ve 10 üzeri	
Toplam	2524,36	188					

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile mesleki kıdemi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(2,186)}=6,79$ ;  $p<0,05$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygun bir çoklu karşılaştırma testine (Post-hoc test) ihtiyaç vardır. Post-hoc testlerinden LSD testi kullanılarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi en az 10 yıl görev yapmış olan öğretmen ile en çok 4 yıl çalışmış ve 5-9 yıl arası çalışmış öğretmen arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık en az 10 yıl çalışmış öğretmenlerin aleyhinedir. Bu bilgiye dayanarak en az 10 yıl çalışmış öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin 10 yıldan az çalışmış öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Bağımsız değişken olan mesleki kıdemin bağımlı değişken olan ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde ne derece etkili olduğunu hesaplamak için eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayısından yararlanılmıştır. Bu değişken için eta-kare ( $\eta^2$ )=0,07 olarak hesaplanmıştır. Buna göre mesleki kıdem değişkeni ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde orta derece bir etkiye sahiptir denilebilir. Aynı zamanda ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen puanlarda gözlenen varyansın sadece %7'sinin mesleki kıdeme bağlı olduğu söylenebilir.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile öğrenim durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumu açısından ilişkisi incelenirken öncelikle öğrenim durumu değişkenine ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte her iki gruptan elde edilen varyansların birbirine eşit olduğu ( $p>0,05$ ) yani varyansların homojen dağıldığı Levene testi analizi sonucu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığına varsayımlar sağlandığı için bağımsız gruplar için t-testi uygulanabilir. Ancak çalışma grubunu oluşturan lisans ile yüksek lisans yapmış öğretmenlerin sayıları arasındaki fark çok fazla olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testinin kullanılması uygun bulunmuştur. Sonuçlar betimsel analizler ile birlikte Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	171	12,87	3,57	94,15	16100,50	1394,50	0,51
Yüksek Lisans	18	13,67	4,50	103,03	1854,50		

Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=12,87$ ), yüksek lisans yapmış öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}=13,67$ ) daha düşük olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 13).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $U=1394,50$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu, ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sonucun böyle çıkmasının bir sebebi de örneklemden yüksek lisans yapan öğretmen sayısının az olması olabilir.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile branş arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin branş değişkenine bağlı betimsel analiz ve sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinden Aldıkları Puanların Branşa Göre Betimsel İstatistikleri*

Branş	N	$\bar{X}$	S
Matematik	54	13,85	3,20
Fen Bilimleri	20	13,55	3,47
İngilizce	24	13,54	4,02
Sosyal Bilgiler	18	12,67	3,20
Türkçe	35	12,63	4,10
Diğer*	20	11,90	4,10
Din Kültürü	18	10,78	2,96

\*Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik

Branş değişkenine göre betimsel analiz sonuçları incelendiğinde matematik öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=13,85$ ) en yüksek, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=10,78$ ) diğer branş öğretmenlerine göre en düşük çıkmıştır (bkz. Tablo 14).

Ölçme değerlendirme okuryazarlık envanteri puan dağılımları normal dağılım göstermekte, varyanslar homojen dağılmakta ( $p>0,05$ ) ve çalışma grubu 30 ve üzeri kişi sayısına sahip olmaktadır. Bu durum bir yönlü ANOVA'nın uygulanması için varsayımları desteklemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bir yönlü ANOVA'nın sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ )
Gruplar arası	171,55	6	28,59	2,21	0,04*	Matematik – Diğer Din Kültürü – Matematik	0,07
Gruplar içi	2352,81	182	12,93			Din Kültürü – Fen Bilimleri	
Toplam	2524,36	188				Din Kültürü – İngilizce	

\*p<0,05

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile branşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(6,182)}=2,21$ ;  $p<0,05$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri branşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygun bir Post-hoc testine ihtiyaç vardır. Post-hoc testlerinden LSD testi kullanılarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15'te görüldüğü bazı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Matematik öğretmenleri ile diğerleri (görsel sanatlar, teknoloji tasarım, müzik, beden eğitimi, bilişim teknolojileri, rehberlik) ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında matematik öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre, matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri diğerleri ve din kültürüne göre daha yüksektir denilebilir. Fen bilimleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında fen bilimleri öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aynı şekilde İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında İngilizce öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durum, fen bilimleri ve İngilizce

öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Bağımsız değişken olan branşın bağımlı değişken olan ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde ne derece etkili olduğunu hesaplamak için eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayısından yararlanılmıştır. Bu değişken için eta-kare ( $\eta^2$ )=0,07 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç branş değişkeninin ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen puanlarda gözlenen varyansın sadece %7'sinin branşa bağlı olduğu söylenebilir.

**Ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.** Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine bağlı ilişkisi incelenirken ölçme değerlendirme okuryazarlık envanteri puan dağılımları normal dağılım gösterdiği ve varyanslar homojen dağıldığı için ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile MEB'de hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız gruplar için t-testi uygulanarak bakılmış ve analizler sonuçları betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

*Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin MEB'de Ölçme Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ )
Evet	56	11,82	3,44	187	-2,78	0,01*	0,04
Hayır	133	13,41	3,66				

\*p<0,05

Ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}$ =11,82), bu alanda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}$ =13,41) daha düşük olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 16).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri Millî Eğitim Bakanlığının vermiş olduğu ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{187}=-2,78$ ;  $p<0,05$ ). Bu bulgu, ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile hizmet içi eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir.

Bağımsız değişken olan hizmet içi eğitim alma durumunun bağımlı değişken olan ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde ne derece etkili olduğunu hesaplamak için eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayısından yararlanılmıştır. Bu değişken için eta-kare ( $\eta^2$ )=0,04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç hizmet içi eğitim alma durumu değişkeninin ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen puanlarda gözlenen varyansın sadece %4'ünün MEB'de ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna bağlı olduğu söylenebilir.

### Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular ve Yorumlar

Soru inceleme beceri testi ve ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanteri ile toplanan verilerin analizleri sonucu bulgular tespit edilmiştir. Bu iki ölçeğin betimsel analizleri Tablo 17'te gösterilmiştir.

Tablo 17

#### *Soru İnceleme Beceri Testi (SİBT) Ve Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin (ALI) Betimsel İstatistikleri*

Değişkenler <sup>a</sup>	$\bar{X}$	S
SİBT	13,50	2,92
ALI	13,78	3,42

<sup>a</sup> Her bir grup n=54'tür.

Soru inceleme beceri testini 54 katılımcı, 21 sorudan yaklaşık olarak 14 soru doğru cevaplamıştır yani katılımcılar soruların %64'üne doğru cevap vermişlerdir. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinde ise 30 sorunun

yaklaşık 14'ü doğru cevaplanmıştır kısacası katılımcılar envanterdeki soruların %46'sına doğru cevap vermişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru inceleme becerisi arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Pearson korelasyon katsayısı varsayımlarına göre iki değişkende sürekli olmalı ve değişkenler birlikte normal dağılım göstermelidir (Büyüköztürk, 2015). Okuryazarlık düzeyi ve soru inceleme becerisi sürekli değişkenler oldukları ve birlikte normal dağılım gösterdikleri için (bkz. Tablo 8) değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını saptamak amacıyla basit korelasyon yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'te gösterilmiştir.

Tablo 18

*Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi İle Soru İnceleme Becerisi Arasındaki Korelasyon*

Değişken	N	r	p
Okuryazarlık Düzeyi – Soru İnceleme Becerisi	54	0,40	0,00*

\*p<0,05

Korelasyon katsayısı (r) mutlak değer olarak 0,00 ile 0,30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta ve 0,70 ile 1,00 arasında ise değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2015). Tablo 18 incelendiğinde ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen puanlarla, soru inceleme beceri testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=0,40; p<0,05). Buna göre öğretmenlerin okuryazarlık düzeyi arttıkça soru inceleme becerisi de artmaktadır. Determinasyon katsayısına (korelasyon katsayısının karesi) ( $r^2=0,16$ ) bakıldığında okuryazarlık düzeyindeki toplam varyansın %16'inin soru inceleme becerisinden kaynaklandığı söylenebilir. Tam tersi şekilde yorumlamak mümkündür.



Tablo 19

*Soru İnceleme Becerisi İle Öğretmen Yeterlik Standartları Arasındaki Korelasyon*

Değişken	N	r	p
Standart 1 - Soru İnceleme Becerisi	54	0,34	0,01*
Standart 2 - Soru İnceleme Becerisi	54	0,23	0,10
Standart 3 - Soru İnceleme Becerisi	54	0,21	0,13
Standart 4 - Soru İnceleme Becerisi	54	-0,02	0,89
Standart 5 - Soru İnceleme Becerisi	54	0,18	0,20
Standart 6 - Soru İnceleme Becerisi	54	0,37	0,01*

\*p&lt;0,05

Tablo 18'de soru inceleme becerisi ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterini oluşturan standartlar arasındaki ilişki verilmiştir. Tablo 18 incelendiğinde sadece birinci ve altıncı standartla soru inceleme becerisi arasında anlamlı ilişki görülmektedir ( $p<0,05$ ). Uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme becerisi (standart 1) ile soru inceleme becerisi arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r=0,34$ ;  $p<0,05$ ). Eğitimcilerle ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme (standart 6) becerisi ile soru inceleme becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu da tespit edilmiştir ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ).

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, bir önceki bölümde yer alan bulgu ve yorumlara yönelik sonuç ve tartışmaya aynı zamanda bu bulgular perspektifinde ilgili ve daha sonra yapılabilecek araştırmalara dair önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, hangi yeterlik alanında eksikliklerinin olduğunun ortaya çıkarılması ve ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, öğretmenlerin müfredatta yer alan kazanımlara ve sınıf düzeyine uygun istenilen güçlükte ve seviyede soru inceleme becerisinin ortaya çıkarılmasına da hizmet etmektedir. Yapılan araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı tartışma, alt problemlerin sırasına göre maddeler halinde aşağıdaki gibidir:

- Çalışma grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerine uygulanan envanter sonucuna göre öğretmenler 30 sorudan yaklaşık 13'ünü yani %43'ünü ortalama olarak doğru cevaplamıştır. Literatürde yapılan diğer araştırmalara göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi benzer şekilde yetersiz olarak bulunmuştur. Yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına göre Plake ve Impara 1993 yılında yaptığı çalışmada öğretmenler 35 maddenin 23'ünü (%66) doğru, 2002 yılında Campbell ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğretmen adayları 35 sorudan 21'ini (%60) doğru ve 2003 yılında Mertler tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları 35 maddeden yaklaşık 19'ünü (%54) doğru yanıtlamıştır. Davidheiser'ın (2013) 180 lise öğretmeniyle yaptığı çalışmada katılımcılar 35 sorudan yaklaşık 24'ünü (%68) doğru cevaplamıştır. Ülkemizde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Gül (2011), ölçeğini uyguladığı 180 öğretmen adayının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyini 35 soruda yaklaşık 18'ini (%50) doğru cevaplamış olarak tespit etmiştir. Karaman ve Şahin (2014), yaptıkları çalışmada dördüncü sınıf öğretmen adaylarının 30 soruda yaklaşık 16'sını (%51) doğru cevaplandıkları sonucuna ulaşmıştır. Azrak (2017), yaptığı benzer çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 30 soruda ortalama olarak yaklaşık 10 tane soruyu (%33) doğru

cevaplandıkları ortaya çıkarmıştır. Sözü edilen çalışmalar ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

- Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri envanterdeki her bir yeterlik alanına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek performans gösterdikleri yeterlik alanı (standart) uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme ( $\bar{X}=3,03$ ), en düşük performans gösterdikleri yeterlik alanı ise öğrencileri değerlendirmede kullanılacak geçerli notlandırma sistemini geliştirme ( $\bar{X}=1.39$ ) yeterlik alanı olarak bulunmuştur. Campbell ve arkadaşları (2002), Mertler (2003) (öğretmen adayları için), Gül (2011) ve Karaman ve Şahin (2014) de yaptıkları çalışmalarda uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme yeterlik alanı en yüksek performans gösterilen alan olarak bulunmuştur. Plake ve Impara (1993) ve Mertler (2003) (öğretmenler için) yaptıkları çalışma sonucunda ise en iyi performans ölçme değerlendirme sonuçlarını yönetme puanlama ve yorumlama yeterlik alanı olarak bulunmuştur. Mertler'in (2003) (öğretmenler için) ve Karaman ve Şahin'in (2014) sonucuyla uyumlu olarak en düşük performans gösterilen yeterlik alanı çalışmayla aynı olup öğrencileri değerlendirmede kullanılacak geçerli notlandırma sistemini seçmedir. Ölçme değerlendirme sonuçlarını iletme yeterlik alanı ise Plake ve Impara (1993), Campbell ve arkadaşları (2002), Mertler (2003) (öğretmen adayları için) ve Gül'ün (2011) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların en düşük performans gösterdikleri yeterlik alanıdır.
- Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) ile Erdoğan ve Kurt'un (2012) yapmış olduğu çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini ölçme değerlendirme alanında yeterli görmedikleri hatta eğitime ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik algısı ile araştırmanın sonucu uyum göstermektedir.
- Kadın öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalaması ( $\bar{X}=13,29$ ), erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ortalamasından ( $\bar{X}=12,58$ ) daha yüksek olarak tespit edilmiştir ancak ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır yani

ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu durumu Çalışkan ve arkadaşlarının (2013) ve Azrak'ın (2017) yapmış olduğu çalışma sonuçları destekler niteliktedir. Her iki çalışmada da ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemi ile ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde azalış görülmüştür. Elde edilen bu sonuç diğer çalışmalarla uyumlu çıkmamıştır. Erdost (2018) tecrübe ile ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi arasında doğrusal bir ilişki tespit etmiştir. Aynı şekilde Plake ve Impara'nın (1993) yaptığı çalışmada tecrübeli öğretmenlerin daha az tecrübeli öğretmenlere göre ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Bu durum bölgesel farklılıklardan, kişiler arası bireysel farklılıklardan, ölçme değerlendirme alanına ilişkin tutumlardan kaynaklı olabilir.
- Örneklemdaki yüksek lisans yapmış olan ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi, öğrenim durumu lisans olan ortaokul öğretmeninden yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin öğrenim durumu ile ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sonucun böyle çıkmasının sebebi örneklemdaki yüksek lisans yapan öğretmen sayısının az olması olabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin branşı ile ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri branşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Araştırma sonucuna göre matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi en yüksek, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi en düşüktür. Literatürde yapılan diğer araştırmalar tarandığında Karaman ve Şahin (2014) çalışmasında branş ve ölçme değerlendirme

okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu durum çalışmayı destekler niteliktedir.

- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlere verilen ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak bulunan bu anlamlı farklılık hizmet içi eğitim almayanların lehinedir. Bu durum beklenen bir durum değildir. Literatürde konuyla ilgili yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumun sebebi ölçme değerlendirme okuryazarlığı yetersiz olan öğretmenin hizmet içi eğitim alıp eğitimin ya da eğitimcinin yetersizliğinden dolayı fayda sağlayamaması olabilir.
- Örneklemdeki ortaokul matematik öğretmenleri soru inceleme beceri testinde 28 sorudan ortalama olarak yaklaşık 14 soruyu doğru cevaplamıştır yani katılımcılar soruların %64'üne doğru cevap vermişlerdir. Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterine ise bu örneklem, 30 soruda yaklaşık 14 soru doğru cevaplamıştır kısacası katılımcılar envanterdeki soruların %46'sına doğru cevap vermişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun istendik yönde soru inceleme becerisi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını saptamak amacıyla yapılan basit korelasyon sonucunda değişkenler arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin okuryazarlık düzeyi arttıkça soru inceleme yeterliği de artmaktadır. Tam tersini söylemekte mümkündür.

## Öneriler

Yapılan araştırma ile ilgili öneriler araştırmanın bulgularına yönelik ve sonraki yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki kısımda incelenmiştir.

**Araştırmanın bulgularına yönelik öneriler.** Yapılan çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak verilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olması nedeniyle bu konuyla ilgili seminer ya da konuyla ilgili eğitim verilmesi

gibi çalışmalar yapılabilir. Konu ile ilgili teorik bilgilendirme ile birlikte uygulamaya yönelik çalışmalarda da bulunulabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme değerlendirme ile ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeniden gözden geçirilmeli, geliştirilmeli veya düzenlenmelidir. Bununla birlikte verilen eğitimlerin sayısı ve niteliğinde artışa gidilebilir.
- Yüksek lisans yapıp kendini geliştirmeye devam eden öğretmen sayısı oldukça azdır. Öğretmenleri eğitime devam etmeleri, kendini geliştirmeleri üzerine onları teşvik edici ve motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Mesleki kıdem artması ve ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin azalması durumunun sebepleri derinlemesine araştırılabilir ve durumu önleyici tedbirler alınabilir.

**Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.** Bundan sonra konu ile ilgili yapılabilecek araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Araştırmada kullanılmış olan Mertler ve Campbell tarafından 2005 yılında geliştirilen ve 2010'da Bütüner ve arkadaşlarının Türkçeye uyarladığı "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri", hem öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına uygulanıp bu iki grup arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin uygulanacağı öğretmenler ilkokul, ortaokul, lise, üniversite gibi eğitimin farklı kademelerinden seçilebilir ve öğretmenin görev yaptığı öğrenim kademesi ile ölçme değerlendirme okuryazarlığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik alanlarına uygun olarak yeni bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere verilen ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitimlerin etkililiği ile ilgili çalışma yapılabilir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan "Soru İnceleme Beceri Testi" matematik dersi için değil diğer dersler için de hazırlanıp geliştirilerek branşa göre farklılık hesaplanabilir.

## Kaynaklar

- Abell, S. K., & Siegel, M. A. (2011). *Assessment literacy: What science teachers need to know and be able to do*. In D. Corrigan, J. Dillon, & R. Gunstone (Eds.). London, UK: Springer.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyüz, Y. (1983). *Çağdaş eğitimi kuranlar: ders notları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Altun, H. & Doğan, M. (2018). Teog sınavı matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*, 19(5), 439-447.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (1990). *The standards for Teacher competence in the educational assessment of students*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323186.pdf> adresinden erişildi.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Atanur Başkan, G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Denge Matbaacılık.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aybek, Ş. (2017). *Öğretmen olmak bir yaşam biçimidir*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmen-olmak-bir-yasam-bicimidir-40349588> adresinden erişildi.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan International*, 80(2), 139-148.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Bütüner, S.Ö., Yiğit, N. & Çimer, S.O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C., Murphy, J. A., & Holt, J. K. (2002). Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. *Paper presented at the MidWestern Educational Research Association*, Columbus, OH.
- Çalışkan, H., Uymaz, M., & Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 239-261.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Davidheiser, A. S. (2013). *Identifying areas for high school teacher development: a study of assessment literacy in the central bucks school district* (Doctoral dissertation). Drexel University School of Education, Philadelphia.



- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9.sınıf matematik sınav sorularının Bloom Taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğdu, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Erdost, A. (2018). *Türk İngilizce okutmanlarının yabancı dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: çoklu bir durum araştırması* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology & Society*, 15(2), 37-49.
- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). Assessment literacy for teacher candidates: a focused approach. *Teacher Educators' Journal*, 4-21.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Routledge Falmer.
- Gottheiner, D. M. & Siegel M. A. (2012). Experienced middle school science teachers’ assessment literacy: investigating knowledge of students’ conceptions in genetics and ways to shape instruction. *The Association for Science Teacher Education*, 23, 531-557.

- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, N. & İnci Kuzu Ç. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Matematik Kaynaklı Zorluklar. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(3), 141-154.
- Gürsoy, G. (2015). *Alan ile ilişkilendirilmiş uygulamalı ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine, tutumlarına ve alan bilgilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2016). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 175-189.
- Kavas, A. B. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Koh, K., Burke, L., Luke, A., Gong, W. & Tan, C. (2017). Developing the assessment literacy of teachers in Chinese language classroom: A focus on assessment task design. *Language Teaching Research*, 22(3), 264-288.

- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Lai, E. R. & Waltman, K. (2008). Test preparation: Examining teacher perception and practices. *Educational Measurement: Issue and Practice*, 27(2), 28-42.
- Linn, R. I. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th edition). Prentice-Hall.
- MEB, (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf) adresinden erişildi.
- MEB, (2015a). *81 ilden 81 öğretmen*. <https://kilis.meb.gov.tr/www/81-ilden-81-ogretmen/icerik/1548> adresinden erişildi.
- MEB, (2015b). *2014-2015 eğitim öğretim yılı 1. dönem ortak sınavı test ve madde istatistikleri*. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf> adresinden erişildi.
- MEB, (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMEN\\_LYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden erişildi.
- MEB, (2017b). *2016-2017 eğitim öğretim yılı ii. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/12171001\\_2017\\_2.do](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.do) Ynem\_Merkezi\_Ortak\_SYnavY\_genel\_bilgiler\_raporu\_12.06.2017.pdf adresinden erişildi.
- Mertler, C.A. (2003). Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *Paper presented at the annual meeting of the Mid- Western Educational Research Association*, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. *Paper presented at the annual meeting of*

*the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada.*

Miller M. D., Linn R. L. & Gronlund N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching (10th edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Newfields, T. (2006). *Teacher development and assessment literacy*. At presented Proceeding of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai.

NIE-NTU. (2009). *A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education*. Nanyang Walk, Singapore: National Institute of Education.

Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. 5. baskı . Ankara: Pegem Akademi

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

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özkan, R. (2005). *Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-ozkan.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozkan.htm) adresinden erişildi.

Perry, M. L. (2013). *Teacher and principal assessment literacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montana, USA.

Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.

Plake, B.S., & Impara, J.C. (1993). *Teacher assessment literacy questionnaire*. University of Nebraska-Lincoln. In cooperation with the National Council on Measurement in Education and the W.K. Kellogg Foundation.

Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265-273.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08878730.2011.605048>  
adresinden erişildi.

- Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. USA: ASCD.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: how shall we know them?* London: Kogan Page.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik very analizi: analiz ve raporlaştırma* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Stiggins, R. J. (1999). Are you assessment literate? *The High School Journal*, 6(5), 20-23.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-65.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ccfe35842c9b7.22557590](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ccfe35842c9b7.22557590) adresinden erişildi.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Variş, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching education: perspectives and techniques*. London: Falmer Press.

- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Webb, N. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6. sınıf öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Öğretmenler İçin El Kitabı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

## EK-A: Kişisel Bilgi Formu

### Cinsiyetiniz

Kadın       Erkek

### Öğrenim Durumunuz

Lisans       Yüksek lisans       Doktora

### Mesleki Kıdeminiz

0-4       5-9       10-14       15-19       20 ve üzeri

### Branşınız

.....

### Üniversitede ölçme değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet       Hayır

### MEB ölçme değerlendirme hizmet içi eğitimlerine katıldınız mı?

Evet       Hayır

## **EK-B: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri** **(Assessment Literacy Inventory)**

### **Senaryo 1**

Matematik öğretmeni Ayşe Hanım, 10. sınıftaki öğrencilerinin sınıfta öğrendiklerini gerçek hayatta ne kadar uygulayabildiklerini görmek istemektedir. Öğretmen kılavuz kitabı öğrencilerin matematiksel kavramları anlama düzeylerini ölçmek için çok sayıda yazılı sınav sorusu içermesine rağmen, Ayşe Hanım istediğini yapmak için yazılı sınavların en iyi yöntem olduğuna inanmamaktadır.

1. Yukarıdaki senaryoya göre, Ayşe Hanım'ın amacına en uygun ölçme değerlendirme şekli aşağıdakilerden hangisidir?
  - A) Performans değerlendirme
  - B) Özgün (authentic, gerçek) değerlendirme
  - C) Uzun cevaplı sorular
  - D) Genel testler
  
2. Öğrencilerinin bilgilerini doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için Ayşe Hanım'a aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?
  - A) Ünite hedeflerine uygun ölçütler belirlemeli ve bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
  - B) Öğrencilerin ne yapabileceğini belirledikten sonra bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
  - C) Öğrencilerin benzer görevlerdeki performanslarını göz önüne almalı.
  - D) Geçmişte kullanılmış ölçütler hakkında deneyimli meslektaşlarının görüşünü almalı.
  
3. Ayşe Hanım, öğrencilerinin performansının diğer 10. sınıf öğrencilerine göre ne durumda olduğu hakkında genel bir izlenim edinmek için, genel bir matematik testi uyguluyor. Bu uygulama, aşağıdaki şartlardan hangisi yerine geldiğinde kabul edilebilir?
  - A) Testin güvenilirliği 0,60'ı geçmezse.
  - B) Standart test öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanırsa.
  - C) Testte sorulan konular öğrenciler tarafından iyi bilinirse.
  - D) Kontrol grubu aynı sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşursa.
  
4. Aşağıdaki durumlardan hangisi, 3. sorudaki matematik testinden alınan sonuçların kullanımı için uygun değildir?
  - A) Öğretimi planlamak
  - B) Öğrencilere not vermek
  - C) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
  - D) Öğretim programı geliştirmek



5. Ayşe Hanım öğrencilerinin dersi anlama düzeylerini öğretim boyunca değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede, yeni konunun öğretimini izleyen kısa sınavlardan, ünite sonu sınavlarına kadar değişen ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Yaptığı değerlendirmenin geçerliğini artırmak için Ayşe Hanım ne yapmalıdır?

- A) Bütün değerlendirmeler için aynı derecelendirme ölçeğini kullanmalıdır.
- B) Final notunu verirken öğrencilerin önceki performanslarını dikkate almalıdır.
- C) Farklı değerlendirmelerine önemine göre ağırlık vermelidir.
- D) Notları hesaplarırken, öğrencilerin çabasını dikkate almalıdır.

6. Veli toplantısı sırasında, Ayşe Hanım'ın sınıfındaki öğrencilerden birinin velisi, kızının matematikte %80'lik bir puan almasının ne anlama geldiğini öğrenmek istemiştir. Bu öğrencinin puanı için en iyi açıklama aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Testteki soruların %80'ini doğru cevaplamıştır.
- B) Sınıfında 5 üzerinden 4 alacak düzeyde başarı göstermiştir.
- C) Matematikte sınıf seviyesinin üzerinde bir başarı göstermiştir.
- D) Sınıfın %80'inden daha iyi veya aynı derecede puan almıştır.

## Senaryo 2

Kemal Bey, 5. sınıf öğretmenidir. Gelecek yıl yapacağı öğretimi planlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerinin gelecek yılın sonunda il genelinde yapılacak bir başarı sınavına gireceğinin de farkındadır.

7. Kemal Bey'in bu yılki matematik ünitesi çok adımlı problem çözmeye odaklanacaktır. Kemal Bey, il genelinde yapılacak sınavdan önce bazı konuların tekrar anlatılmasının gerekli olup olmadığını anlamak için ünitenin sonunda öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik bir sınav yapmak istemektedir. Aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangisi bu amaç için en uygun seçim olacaktır?

- A) Ders kitabının öğretmen kılavuzunda yer alan bir yöntem.
- B) Öğretmiş olduğu beceri ve içerikle uyumlu bir yöntem.
- C) Bir standart ölçme değerlendirme yöntemi
- D) Tek adımlı problem çözme yeteneklerini içeren bir yöntem

8. Kemal Bey, öğrencileri için tekrar öğretimin gerekli olup olmadığını belirlemek için, kendi ölçme aracını geliştirmeye karar verir. Kemal Bey, bu testi aynı zamanda öğrencilerinin genel değerlendirme testinde nasıl bir performans göstereceğini de tahmin etmek için kullanmak istemektedir. Öğrencilerinin performansını en doğru şekilde tahmin etmek için, Kemal Bey'in geliştireceği en uygun değerlendirme şekli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Performans değerlendirmesi
- B) Çoktan seçmeli test
- C) Portfolyo değerlendirmesi
- D) Açık uçlu sorular

9. Kemal Bey'in öğrencisi Elif, il genelinde yapılan testin problem-çözme becerileri bölümünde %60'lık dilime girmiştir. Bu sonuç en iyi aşağıdakilerden hangisi ile yorumlanabilir?

- A) Elif ortalamanın üzerinde puan almıştır.
- B) Elif ortalamanın altında puan almıştır.
- C) Elif ülke ortalamasında puan almıştır.
- D) Yorum yapmak için yeterli bilgi yoktur.

10. Ahmet, Kemal Bey'in başka bir öğrencisidir. Ahmet, testin okuma bölümünden 196 puan almıştır. Geçebilmek için sınır değer 200'dür. Sonuçta Ahmet testten geçememiştir. Bununla birlikte, testin standart hatası 6 olarak ölçülmüştür. Ahmet'in ihtiyaçlarına cevap verecek öğretimi gerçekleştirmede aşağıdakilerden hangisi Kemal Bey için **en iyi** karar olacaktır?

- A) Ahmet'in okuma becerisi için gerekli minimum puanı alamadığı açıktır bu yüzden okuma becerisini geliştirmeye yönelik ek ders almalıdır.
- B) Kemal Bey, Ahmet'in daha yüksek alabileceğini bilmektedir, bu yüzden testin sonuçları göz ardı edilebilir
- C) Ahmet minimum puanı az farkla kaçırdığı için fazladan veya farklı bir şey yapmaya gerek yoktur
- D) Kemal Bey, Ahmet'in aslında çok daha düşük puan alması gerektiğini bildiği için test sonuçları göz ardı edilmelidir.

11. Kemal Bey'in uygulamayı düşündüğü aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile verilen not başarıyı en az yansıtır?

- A) Günlük ödevler ve bölüm testleri
- B) Gösterilen çabaya göre puan ekleme ve çıkarma ile günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- C) Öğrencilerin daha yüksek başarı sağlayabilmeleri amacıyla yeniden yapmalarına izin verilen günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- D) Ünite sonu testleri ve resmi olarak değerlendirilmeyen ev ödevleri

12. Neslihan, matematik problem çözme testinden %60. ve okuduğunu anlama testinden %56. olmuştur. Her iki test için de yüzdelik dilimi %5'tir. Kemal Bey, Neslihan'ın ailesine nasıl bir tavsiyede bulunmalıdır?

- A) Farklılığı görmezden gelmelidir; öğrencinin performansı iki testte de aynıdır.
- B) Neslihan'ın okumasını geliştirmesi için ek ders aldirmalıdır.
- C) Neslihan'ı evde daha çok okumaya zorlamalıdır.
- D) Neslihan için daha başarılı olduğu matematikte gelişmesi için destek olmalıdır.

### Senaryo 3

Fatma Hanım, 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenidir. Ünitenin sonunda, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için çoktan seçmeli bir test uygulamak istemektedir. Öğrencilerinin çoğunun bu sınavda başarılı olacağını düşünmektedir.

13. Fatma Öğretmen'in amacını dikkate alarak çoktan seçmeli testin uygulanması yönünde verdiği bu kararlar ilgili ne söylenebilir?

- A) Ünitenin değerlendirilmesi için uygun bir seçimdir.
- B) Test puanları amaç için geçerli olmayabilir.
- C) Test puanları amaç için güvenilir olmayabilir.
- D) Doğru yanlış testi daha uygun olacaktır.

14. Çoktan seçmeli testin kalitesini belirlemek için, Fatma Öğretmen madde analizi ile birlikte aşağıdakilerden hangisi dışındakileri yapmalıdır?

- A) Madde güçlük indeksi
- B) Madde ayırıcılık indeksi
- C) Güvenirlilik katsayısı
- D) Geçerlilik katsayısı

15. Fatma Öğretmen, sınav kâğıtlarını 100 üzerinden puanlamaya karar verir. Buna göre genel olarak, bir öğrencinin 85 alması nasıl yorumlanabilir?

- A) Öğrenci test sorularının %85'ini doğru yanıtlamıştır,
- B) Öğrenci ünite içindeki konuların %85'ini bilmektedir.
- C) Öğrenci sınava giren öğrencilerin %85'inden daha yüksek puan almıştır.
- D) Öğrenci sınava giren öğrencilerin %85'inden daha düşük puan almıştır.

16. Fatma Öğretmenin öğrencilerinden bazıları çoktan seçmeli testten iyi puanlar alamamışlardır. Fatma Öğretmen ileride aynı üniteyi tekrar işleyeceği zaman öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için bir ön test kullanmaya karar verir. Bu testin sonucuna göre öğretimini planlayacaktır. Fatma Öğretmen burada ne tür bir değerlendirme yapmaktadır?

- A) Bağlı
- B) Mutlak
- C) Her ikisi
- D) Hiçbirisi

17. Fatma Öğretmen, öğrencilerini bu dönemde sadece bir konudan test yapmıştır. Bu yüzden öğrencilerin notları sadece bu test puanlarıyla belirlenmiştir. Bu uygulamanın temel eleştirisi ne olabilir?

- A) Bu test öğrencileri tüm programa göre değerlendirmede çok sınırlı kalmıştır.
- B) Sadece teste dayalı değerlendirme olduğundan, bazı öğrenciler için dezavantajlı olabilir.
- C) Testten düşük puan alan öğrencilerin puanlarına ekleme yapmalıdır.
- D) Öğrencilerin notları konusundaki kararlar daha fazla bilgiye dayanmalıdır.

18. İsmail Bey, diğer bir tarih öğretmenidir. İsmail Bey, notlarını öncelikli olarak sınıftaki gözlemlerine dayalı olarak vermektedir. İsmail Bey ile Fatma Hanım'ın öğrencilerini değerlendirmedeki temel farklılığı aşağıdakilerden hangisi en iyi şekilde açıklamaktadır?

- A) Fatma Öğretmen formal değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen informal değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- B) Fatma Öğretmen biçimlendirici değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- C) Fatma Öğretmen standart değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen standart olmayan değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- D) Fatma Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen alternatif değerlendirmeyi kullanmaktadır.

#### Senaryo 4

Ali Bey, yeni açılan bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmenidir. Sınıf değerlendirmesi konusunda tecrübeli olan Ali Bey'e sık sık etkili değerlendirme yöntemleri konusunda danışılmaktadır.

19. Leyla Hanım, okulun diğer bir Türkçe öğretmenidir. Ali Bey'e, 6. sınıfların yazma yeteneklerini değerlendirmede en iyi yolun ne olduğunu sorar. Bu soruya en iyi cevap aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çoktan seçmeli sorular
- B) Doğru / Yanlış ifadeleri
- C) Boşluk doldurma soruları
- D) Kompozisyon yazma

20. İlköğretim matematik öğretmenlerinden biri, öğrencilerinin matematiği anlama düzeylerini ölçmede bir yol olarak hikâye tarzı problemlere daha çok yer vermek için testlerini yeniden düzenlemektedir. Bu tür testleri hazırlarken karşılaşılabileceği sıkıntılar konusunda Ali Bey'in fikrini almak ister. Aşağıdakilerden hangisi hikâyeye dayalı matematik testlerinin hazırlanması konusunda uygun bir öneri olamaz?

- A) Okuma düzeyi sınıf seviyesine uygun olmalıdır.
- B) Bazı gruplara diğerlerinden daha tanıdık gelebilecek senaryolardan kaçınılmalıdır.
- C) Cümlelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmelidir.
- D) Derste kullanılmış senaryolardan yararlanılmalıdır.

21. Ali Öğretmen'in sınıfının bir öğrencisi olan Esra, standart sapmanın 4, ortalamasının 80 olduğu bir Türkçe testinden 78 puan almıştır. Bu testin, standart sapması 3, ortalaması 50 olan fen bölümünden ise 60 puan almıştır. Yukarıdaki bilgilere göre, akranlarıyla karşılaştırıldığında, Esra'nın durumu ile ilgili olarak en doğru ifade aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Esra Türkçede, Fen Bilimlerine göre daha iyidir.
- B) Esra Fen Bilimlerinde, Türkçeye göre daha iyidir.
- C) Esra her iki derste de sınıf ortalamasının altında kalmıştır.
- D) Esra her iki derste de sınıf ortalamasına yakın seviyededir.

22. Ali Öğretmen her dersin sonunda, öğrencilerinin anlama düzeylerini kontrol etmektedir. Bu şekilde, biçimlendirici ölçme-değerlendirme yapmanın temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilgideki artışı takip etmek
- B) Final sınavının içeriğini belirlemek
- C) Dersi planlamak
- D) Programın uygunluğunu değerlendirmek

23. Öğrencileri genel sınava hazırlamak ve okul gelişim alanlarını belirlemek için tüm 6. sınıf İngilizce öğretmenleri bir dizi açık uçlu soru içeren ortak bir final sınavı yaparlar. Ancak son zamanlarda bazı öğretmenler, sınav kâğıtlarını okumayı zamanında yetiştirme kaygısıyla bazı tutarsız sonuçların doğabileceği yönünde endişeler bildirmişlerdir. Bu konuda Ali Öğretmen'e danışır. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin tutarlılık konusundaki endişesine verilebilecek en iyi cevaptır?

- A) Tüm öğrenciler için önce birinci soruları, sonra ikinci soruları olmak üzere sırayla okuyun
- B) Puanlama esnasında puanlama anahtarında örnek öğrenci çalışmalarını gösterecek şekilde düzenlemeler yapın
- C) Puanlamanın öğretmene göre değişmesini minimum düzeye indirmek için bütüncül (holistik) puanlama yöntemi kullanın
- D) Klasik sınavları daha az kullanın.

24. Utku, Ali Öğretmen'in sınıfındaki 6. sınıf öğrencisidir. Genel okuma testinde 0,5'e eşdeğer bir z puanı almıştır. Utku'nun ailesi bunun ne anlama geldiğini merak etmektedir. Yukarıdaki bilgiye göre, öğrencinin puanı konusunda en uygun yorum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Utku 7. sınıf düzeyinde okuyor.
- B) Utku sınıfındaki öğrencilerin çoğundan daha iyi okuyor.
- C) Utku beklendiği gibi 6. sınıf düzeyinde okuyor.
- D) Utku 7. sınıf okuma sınıfına yerleştirilmelidir.

## Senaryo 5

Suzan Hanım 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmenidir. Son yıllarda öğrencilerinin hal değişimi (donma, erime, yoğunlaşma, buharlaşma vb.) konusunu anlamakta bazı zorluklar yaşadığını fark etmekle birlikte, özellikle nerelerde sorun yaşadıkları konusunda emin değildir. Ancak öğrencilerinin bu konuda gelişmeleri gerektiğini düşünmektedir.

25. Suzan Öğretmen, öğrencilerinin özellikle hangi noktalarda zorluk yaşadıklarını belirlemek istemektedir. Aşağıdakilerden hangisi onun ihtiyaçlarına en iyi şekilde karşılık verir?

- A) Teşhis edici ölçme-değerlendirme
- B) İnfomal ölçme-değerlendirme
- C) Standart ölçme- değerlendirme
- D) Geleneksel ölçme-değerlendirme

26. Suzan Öğretmen hal değişimi konusunun öğretimi ve değerlendirmesini daha sağlıklı bir şekilde yapmak için, geçen yılın son sınavında uygulanan testte bu konu ile ilgili madde analizi yapmıştır. Aşağıdakilerden durumların hangisinde öğretmen test maddesini tekrar gözden geçirmeli veya tamamen çıkarmalıdır?

- A) Madde zorluk indeksi 0,50 ile 0,75 arasında olduğunda
- B) Ayırtedicilik indeksi + 0,30 olduğunda
- C) Ayırtedicilik indeksi - 0,50 olduğunda
- D) Zorluk indeksi 0,90 olduğunda

27. Suzan Öğretmen'in uyguladığı ünite sonu testi kısa cevaplı ve açık uçlu sorular da içermektedir. Suzan öğretmen öğrencilerinin cevaplarında belirli bazı kriterleri anlama düzeylerini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrenci cevaplarının puanlanmasını aşağıdakilerden hangisi en fazla kolaylaştırır?

- A) Objektif Cevap Anahtarı
- B) Bütüncül Puanlama Ölçeği
- C) Kontrol Listesi
- D) Analitik Puanlama Ölçeği

28. Ünite sonunda, Suzan Öğretmen öğrencilerinin üniteyle ilgili kavramları kendilerinden beklenen düzeyde anladıklarını belirlemiştir. Ancak, öğrenciler ilkbaharda genel bir teste tabi tutulduklarında, öğrencilerin bu üniteyle ilgili kavramları içeren maddelerde düşük bir performans gösterdiklerini görmüştür. Öğrencilerin sınıf performansları ve genel test sonuçları arasındaki uyumsuzluk düşünülürse, okul gelişimi ile ilgili kararlar alınırken yapılması gereken en uygun hareket hangisidir?

- A) Sınıftaki öğretimin tüm 4. sınıf öğretmenleri arasında tutarlı hale getirilmesi yönünde öneride bulunmak
- B) Genel testlerde sorulanlarla sınıfta öğretilenlerin birbiri ile uyumunu sağlamak
- C) Fen bilgisinde daha yüksek puanların alınabileceği bir test seçmek
- D) İleri fen sınıflarında başarılı olması beklenen öğrencilerin yüzdesini belirlemek

**29.** Suzan Öğretmen, fen bilgisi dersinde öğrencilerine verdiği dönem notlarının, öğrencilerin üniteye ait içeriğe hâkimiyet düzeylerini yansıtacağından emin olmak istemektedir. Aşağıdaki not verme sistemlerinden hangisi bu amacı en iyi şekilde gerçekleştirir?

- A)** Mutlak değerlendirme
- B)** Bağlı değerlendirme
- C)** Geçti-Kaldı şeklinde not verme
- D)** Portfolyo değerlendirme

**30.** Nalân, Suzan Öğretmen'in sınıfındaki bir öğrencidir. Genel bir testin fizik bölümündeki 15 sorudan 12'sini doğru cevaplamıştır. Bu ham puan %45. sıraya karşılık gelmektedir. Ailesi bu kadar soruyu doğru cevaplama karşın nasıl bu kadar düşük bir yüzde sırası almasına şaşırmıştır. Suzan Öğretmen'den bir açıklama beklemektedirler. Nalân'ın ailesine yapılabilecek en uygun açıklama aşağıdakilerden hangisidir?

- A)** Bilmiyorum. Soruların değerlendirilmesiyle ilgili bir sorun olmalı.
- B)** Nalân 12 tane doğru yapmış olabilir ama demek ki çok fazla sayıda çocuk 12'den fazla soruyu doğru yapmış.
- C)** Ham puanlar tamamen mutlak değerlendirme ile yüzdeler sıralar ise bağlı değerlendirme ile belirlenir.
- D)** Ham puanlar tamamen bağlı değerlendirme ile yüzdeler sıralar ise mutlak değerlendirme ile belirlenir.

## EK-C: Soru İnceleme Beceri Testi

1)

Renkleri dışında aynı özelliklere sahip 5 mavi, 6 beyaz, 3 turuncu ve 5 sarı bilyenin bulunduğu torbadan rastgele bir bilye çekilecektir. Buna göre hangi renk bilyenin çekilme olasılığı en azdır?

**A) Mavi**      **B) Turuncu**      **C) Beyaz**      **D) Sarı**

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
**A) 5. Sınıf**      **B) 6. Sınıf**      **C) 7. Sınıf**      **D) 8. Sınıf**
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
**A) Bir olaya ait olası durumları belirler.**  
**B) “Daha fazla”, “eşit”, “daha az” olasılıklı olayları ayırt eder; örnek verir.**  
**C) Eşit şansa sahip olan olaylarda her bir çıktının olasılık değerinin eşit olduğunu ve bu değer  $1/n$  olduğunu açıklar.**  
**D) Olasılık kavramı ile ilgili uygulamalar yapar.**
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
**A) Hatırlama(Bilgi)**      **B) Anlama(Kavrama)**      **C) Uygulama**      **D) Analiz**

2)

Özlem’in hikaye ve şiir kitaplarının sayısı, tüm kitaplarının sayısının  $\frac{1}{4}$ ’dür. Özlem’in 25 hikaye ve 15 şiir kitabı olduğuna göre tüm kitapların sayısı kaçtır?

**A) 55**      **B) 60**      **C) 100**      **D) 160**

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
**A) 5. Sınıf**      **B) 6. Sınıf**      **C) 7. Sınıf**      **D) 8. Sınıf**
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
**A) Bir çokluğun istenen basit kesir kadarını ve basit kesir kadarı verilen bir çokluğun tamamını birim kesirlerden yararlanarak hesaplar.**  
**B) Rasyonel sayılarla işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.**  
**C) Kesirlerle işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.**  
**D) Bir doğal sayıyı bir birim kesre, bir birim kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır.**
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
**A) Hatırlama(Bilgi)**      **B) Anlama(Kavrama)**      **C) Uygulama**      **D) Analiz**



3)

$1 + \sqrt{20}$  sayısı ile aşağıdakilerden hangisi toplanırsa sonuç bir tam sayı olur?

- A)**  $2\sqrt{5}$       **B)**  $\sqrt{5}$       **C)**  $-2\sqrt{5}$       **D)**  $-\sqrt{5}$

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
**A)** 5. Sınıf      **B)** 6. Sınıf      **C)** 7. Sınıf      **D)** 8. Sınıf
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
**A)** Kareköklü ifadelerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.  
**B)** Kareköklü bir ifadeyi  $a\sqrt{b}$  şeklinde yazar ve  $a\sqrt{b}$  şeklindeki ifadede katsayıyı kök içine alır.  
**C)** Kareköklü bir ifade ile çarpıldığında, sonucu bir doğal sayı yapan çarpanlara örnek verir.  
**D)** Tam kare olmayan kareköklü bir sayının hangi iki doğal sayı arasında olduğunu belirler.
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
**A)** Hatırlama(Bilgi)      **B)** Anlama(Kavrama)      **C)** Uygulama      **D)** Analiz

4)

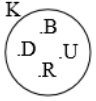
Bir işyeri çalıştırdığı elemanlarına maaşlarını günlük vermektedir. İşyeri, çalışanlarına çalıştıkları ilk gün için 3 YTL ve daha sonra çalıştıkları her bir gün için 2 YTL ödediğine göre bu işyerinde n gün çalışan bir işçi toplam kaç YTL maaş alır?

- A)**  $3n$       **B)**  $2n + 1$       **C)**  $2n + 3$       **D)**  $3n + 2$

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
**A)** 5. Sınıf      **B)** 6. Sınıf      **C)** 7. Sınıf      **D)** 8. Sınıf
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
**A)** Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur.  
**B)** Sayı örüntüsünü şekil örüntüsüne, şekil örüntüsünü sayı örüntüsüne dönüştürür.  
**C)** Bir örüntüde eksik bırakılan öğeleri tamamlar.  
**D)** Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
**A)** Hatırlama(Bilgi)      **B)** Anlama(Kavrama)      **C)** Uygulama      **D)** Analiz

5)

Aşağıdakilerden hangileri "BURDUR" kelimesinin harflerinin oluşturduğu kümenin bir gösterimidir?

- I.  $K = \{ B, U, R, D, U, R \}$   
II.  $K = \{ \text{Alfabenin dört harfi} \}$   
III.   
IV.  $K = \{ R, U, B, D \}$

- A) I ve II      B) I ve III      C) II ve IV      D) III ve IV

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
A) 5. Sınıf    B) 6. Sınıf    C) 7. Sınıf    D) 8. Sınıf
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
A) Bir kümenin alt kümelerini belirler.  
B) Kümelerle birleşim, kesişim, fark ve tümlene işlemlerini yapar.  
C) Kümeler ile ilgili temel kavramları anlar.  
D) İki kümenin eşitliğini kullanarak işlemler yapar.
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
A) Hatırlama(Bilgi)    B) Anlama(Kavrama)    C) Uygulama    D) Analiz

6)

Aynı düzlemde bulunan ancak hiçbir ortak noktaları bulunmayan doğrular için hangisi söylenebilir?

- A) Çakışık doğrular    B) Kesişen doğrular    C) Paralel doğrular    D) Aykırı doğrular

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
A) 5. Sınıf    B) 6. Sınıf    C) 7. Sınıf    D) 8. Sınıf
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
A) Uzayda bir doğru ile bir düzlemin ilişkisini belirler.  
B) Bir doğru parçasına eş bir doğru parçası inşa eder.  
C) Aynı düzlemdeki iki doğrunun birbirlerine göre durumlarını belirler ve sembolle gösterir.  
D) Doğru ile nokta arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
A) Hatırlama(Bilgi)    B) Anlama(Kavrama)    C) Uygulama    D) Analiz

7)



Yukarıdaki sayı doğrusu 0 ile 1 arasında eşit parçalara bölünmüştür. Buna göre E noktasına karşılık gelen kesir aşağıdakilerden hangisidir?

- A)**  $\frac{1}{5}$     **B)**  $\frac{1}{2}$     **C)**  $\frac{1}{9}$     **D)**  $\frac{1}{10}$

- Soru kaçınıcı sınıf düzeyindedir?  
**A)** 5. Sınıf    **B)** 6. Sınıf    **C)** 7. Sınıf    **D)** 8. Sınıf
- Soru hangi kazanımı ölçmektedir?  
**A)** Kesirlerle sadeleştirme ve genişletme işlemleri yapar.  
**B)** Rasyonel sayıları tanır ve sayı doğrusunda gösterir.  
**C)** Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir.  
**D)** Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir.
- Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedir?  
**A)** Hatırlama(Bilgi)    **B)** Anlama(Kavrama)    **C)** Uygulama    **D)** Analiz

## EK-Ç: Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler		Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	0,01	-0,41
	Erkek	-0,18	0,12
Mesleki Kıdem	0-4	-0,05	0,02
	5-9	-0,02	-0,19
	10 ve üzeri	-0,21	-0,74
Öğrenim Durumu	Lisans	-0,07	-0,34
	Yüksek Lisans	0,11	0,66
Branş	Matematik	0,13	-0,01
	Türkçe	-0,22	-0,46
	Fen Bilimleri	-0,16	-1,15
	Sosyal Bilgiler	-0,29	-0,40
	İngilizce	0,50	0,00
	Din Kültürü	0,17	0,11
	Diğer	-0,11	0,22
MEB'de Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	-0,40	-0,27
	Hayır	0,07	-0,31

**EK-D: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları**

Değişken	Levene Değeri	sd1	sd2	p
Cinsiyet	2,30	1	187	0,13
Mesleki Kıdem	0,29	2	186	0,75
Öğrenim Durumu	1,22	1	187	0,27
Branş	0,75	6	182	0,61
MEB'de Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	0,23	1	187	0,63

## EK-E: Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Kullanım İzni



ayşe özlem yariz <aozlem93@gmail.com>

6 Mart Çar 15:53 (4 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: onderbutuner ▾

Merhabalar hocam,

Ben Ayşe Özlem ERGÜL, Hacettepe Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Şu an tez aşamasındayım ve tezimde öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyeceğim.

Eğer izniniz olursa "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlık Envanterinin Türkçeye Uyarlaması" isimli makalenizdeki "Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri"ni kullanmak istiyorum.

Bu arada sayın hocam envanterin cevap anahtarına ulaşamadım. 30 soruluk bu ölçeğin cevap anahtarını da şahsıma gönderebilerseniz çok sevinirim.

Şimdiden ilginiz ve cevabınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Ayşe Özlem ERGÜL



onderbutuner

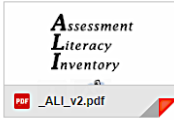
18:54 (14 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Özlem kusura bakma mesajına geç cevap verebildim. İstedğin envanter ve cevap anahtarı ektedir. Çalışmalarında başarılar ve kolaylıklar diliyorum. Sağlıcakla kal.

Suphi

...



## EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 12.04.2019 18:18  
Sayı: 35853172-300-E.00000543866  
  
E.00000543866

Sayı : 35853172-300  
Konu : Ayşe Özlem ERGÜL Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.03.2019 tarihli ve 51944218-300/00000512788 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ayşe Özlem ERGÜL**'ün, **Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **02 Nisan 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden **6b82274f-3e66-4583-b560-a81732077616** kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFRİ



## EK-G: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.9861768  
Konu : Veri Toplama Talebi

20/05/2019

### İL MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde ölçme ve değerlendirme bilim dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ayşe Özlem ERGÜL'ün "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında ilimiz Edremit,İpekyolu ve Tuşba ilçe ortaokullarında görev yapan öğretmenlerine yönelik anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışması Müdürlüğümüzce oluşturulan "Anket uygulama ve Araştırma İzin Talepleri Komisyonu" tarafından incelenmiş olup 14/05/2019 tarih ve 85 nolu karar ile belirtilen açıklamalar doğrultusunda uygulanması; Ayrıca denetimleri ilgili okul ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adem ÇİFTÇİ  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE  
İl Millî Eğitim Müdür

OLUR  
20/05/2019

Sinan ASLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN  
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>  
e-posta: [ahperiaras@hotmail.com](mailto:ahperiaras@hotmail.com)

Bilgi için: P.ARAS  
Tel: 0 (432) 222 41 62  
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f919-e971-38b8-80a0-0c52 kodu ile teyit edilebilir.



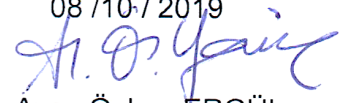
## EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

08 /10- / 2019

  
Ayşe Özlem ERGÜL

## EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/10/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/10/2019	93	124881	20/09/2019	%21	1188526266

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ayşe Özlem ERGÜL

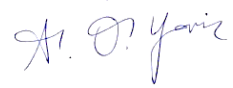
Öğrenci No.: N15235895

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza



### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.  
(Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN)



## EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

08/10/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Examination of Teachers' Assessment Literacy Levels in terms of Some Variables

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/10/2019	93	124881	20/09/2019	%21	1188526266

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Ayşe Özlem ERGÜL

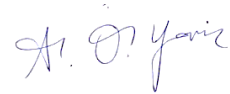
**Student No.:** N15235895

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Educational Measurement and Evaluation

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature



### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN)



## EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

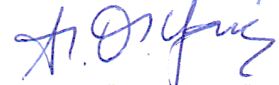
Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı(kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

08/10/2019,

  
Ayşe Özlem ERGÜL

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. Şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*  
*Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.*

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

