



**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN
ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE GÜNCELLENEN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI**

Merve KARAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZCE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ORTAOKULLARDA
İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARI**

(Current Assessment Practices in English Language Teaching in Secondary Schools From the
Perspectives of Teachers and Learners)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KARAMAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ

Erzurum
Ocak, 2025

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Merve KARAMAN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI” başlıklı çalışması 15/01/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç.Dr. Savaş YEŞİLYURT ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	İmza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ	İmza
Jüri Üyesi (Danışman):	Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	İmza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

18/02/2025

İmza

Prof.Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2025

Merve KARAMAN

Aslı ıslak imzalıdır

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu yüksek lisans tezinin tüm aşamalarındaki emeği, tavsiyeleri ve desteğinden dolayı değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca kıymetli tez komitesi üyeleri Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT'a ve Dr. Öğr. Üyesi Çilem AYDOĞDU'ya tüm yorum ve katkıları için teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmaya katkı sağlayan öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma; içtenlikle yanımda olan aile üyelerime, arkadaşlarıma; araştırmanın her aşamasına tanıklık eden ve beni dinleyen sevgili dostum Meltem GÜLTAŞ'a; eğitim hayatım boyunca benden desteğini esirgemedi bugünlere gelmemi sağlayan annem Gönül OLGUN, babam Mustafa OLGUN ve tez sürecinde hep yanımda olan kardeşim Esra OLGUN'a, son olarak da gösterdikleri sabır ve anlayışlarından ötürü, eşim Hüseyin Avni KARAMAN'a ve biricik oğullarım Ahmet Kerem ve Yusuf Alp'e teşekkür ederim.

Merve KARAMAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Merve KARAMAN

Ocak 2025, 119 Sayfa

Amaç: Bu çalışma, Türkiye’de ortaokul İngilizce derslerinde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve tecrübelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma desenine dayalı betimsel bir durum çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları Türkiye’nin çeşitli illerinde ortaokullarda görev yapan 12 İngilizce öğretmeni ve Gümüşhane’de bir ortaokulda eğitim görmekte olan 12 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniği ile elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi ile temalar ve kodlar belirlenerek analiz edilmiştir. Veri analizi esnasında nitel verileri işleme ve analiz etmede yardımcı araç olarak kullanılan MAXQDA analiz programı kullanılmıştır.

Bulgular: Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarını gerekli bulduklarını ancak hazırlık aşaması olmamasından, ders saati yetersizliğinden ve yazılı sınavlarda yalnızca açık uçlu soru kullanımından dolayı eleştirdiklerini göstermektedir. Katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgular ise; öğrencilerin başlangıçta korku ve endişe duyduklarını ancak sınavlardan endişe duydukları kadar kötü sonuçlar almadıklarını göz önüne sermiştir.

Sonuçlar: Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve eğitim gören öğrencilerin güncellenen İngilizce dersi ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübelerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre sunulan ölçme değerlendirme uygulamaları ön hazırlık süreci yeterli olmasa da doğru ve yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ölçme değerlendirme uygulamalarındaki değişiklik öğrencilerde öncelikle önyargı ve kaygı oluştursa da doğru ve etkili şekilde yürütüldüğünde bu kaygı ve önyargıları ortadan kalkmakla birlikte öğrencilerin hem sınavlara hem de İngilizce derslerine daha olumlu yaklaşmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle, daha etkili ölçme değerlendirme uygulamaları için İngilizce öğretmenlerine ölçme değerlendirme üzerine hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dilde ölçme değerlendirme, dil ölçme değerlendirme uygulamaları, dil ölçme değerlendirme okuryazarlığı

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

CURRENT ASSESSMENT PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOLS FROM THE PERSPECTIVES OF TEACHERS AND LEARNERS

Merve KARAMAN

January 2025, 119 Pages

Purpose: This study aims to find out the views and experiences of students and teachers about the updated assessment and evaluation practices in secondary school English courses in Türkiye.

Method: This study was conducted as a qualitative case study research design. The participants of the study are 12 secondary school English teachers working in various provinces of Türkiye and 12 students studying at a secondary school in Gümüşhane. The data were obtained through the interview technique and analyzed by determining themes and codes with the content analysis method. In addition, MAXQDA analysis software, which processes and analyses qualitative data, was utilized.

Findings: The findings obtained from the teachers indicate that teachers consider the revised assessment and evaluation practices essential but criticized them for the lack of a preparation phase, insufficient class hours, and the use of only open-ended questions in written exams. The findings obtained from the students reveal that the students were initially afraid and anxious, but they did not get as bad results from the exams as they were worried about.

Conclusions: Based on the findings obtained from the teachers in this study, investigating the opinions and experiences of English teachers and students in secondary schools regarding the updated assessment and evaluation practices in English courses, the assessment and evaluation practices presented can be considered as a correct and appropriate decision even though the preliminary preparation process is not sufficient. In addition, although the change in assessment and evaluation practices creates prejudice and anxiety in students, when carried out correctly and effectively, these anxieties and prejudices are eliminated and students approach both exams and English lessons more positively. Therefore, it is suggested that in-service training on assessment and evaluation can be organised for English teachers for more effective assessment and evaluation practices.

Keywords: foreign language assessment, language assessment practices, language assessment literacy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme	6
Dil Değerlendirme İlkeleri	10
Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı.....	13
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme.....	19
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	24
Yöntem	24
Araştırma Yöntemi.....	24
Katılımcılar	25
Veri Toplama Araçları	29
Süreç ve Uygulama	31
Verilerin Analizi	32
Geçerlik ve Güvenirlik.....	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	35

Bulgular	35
Öğretmen Görüş ve Tecrübeleri.....	35
Öğretmen Genel Görüşleri	35
Sınav Hazırlama-Değerlendirme Süreci	37
Soru Türleri	39
Öğrenci Tepkisi.....	41
Öğrenci Performansı	43
Uygulama Sınavları.....	45
Önlemler.....	48
LGS'ye Etkisi.....	50
Öğrenci Görüş ve Tecrübeleri.....	55
Değişikliklere Yönelik Tepkiler.....	55
Soru Türleri	56
Sınava Hazırlanma Süreci.....	57
Yazılı Sınav Performansı	59
Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler	61
Uygulama Sınavı Performansı	62
Ders Performansı.....	64
Öğrencilerin İngilizce Dersine Yaklaşımı.....	65
LGS'ye Etkisi.....	67
BEŞİNCİ BÖLÜM	71
Tartışma ve Sonuç	71
Öneriler.....	77
Uygulamaya Yönelik Öneriler	77
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	88
Ek-1. Öğretmen Görüşme Soruları	88
Ek-2. Öğrenci Görüşme Soruları	90
Ek-3. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Yazılı Sınav Örneği	92
Ek-4. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Yazılı Sınav Örneği	94
Ek-5. MEB Tarafından Yayımlanan Örnek Yazılı Sınav Soruları	96
Ek-7. Veli Onam Formu.....	98
Ek-8. Katılım Onam Formu	99
Ek-9. Etik Kurulu Onay Belgesi	100

Ek-10. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı.....	103
Ek-11. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı	105
ÖZ GEÇMİŞ.....	106



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Dil Becerileri Ölçme Değerlendirmede Kullanılması Önerilen Teknikler</i> (MEB, 2018, s.7).....	20
Tablo 2. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri</i>	27
Tablo 3. <i>Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri</i>	28
Tablo 4. <i>Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik</i> (Erlandson vd., 1993; Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2011 ve Başkale, 2016)	34



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Sınavlar, Ölçme Değerlendirme ve Öğretim İlişkisi</i> (Brown & Abeywickrama, 2018, s. 7).....	9
Şekil 2. <i>Dil Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Üç İlkesi</i> (Davies, 2008, p. 335)	15
Şekil 3. <i>Nitel Araştırma Süreci</i> (Baltacı, 2019, s.372).....	32
Şekil 4. <i>Öğretmen Genel Görüşleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	36
Şekil 5. <i>Sınav Hazırlama-Değerlendirme Süreci Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	38
Şekil 6. <i>Soru Türleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	40
Şekil 7. <i>Öğrenci Tepkisi Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	42
Şekil 8. <i>Öğrenci Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	44
Şekil 9. <i>Uygulama Sınavları Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	46
Şekil 10. <i>Önlemler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	49
Şekil 11. <i>LGS'ye Etkisi Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	51
Şekil 12. <i>En Sık Kullanılan Kodlar İçin Hazırlanan MAXQDA Kod Bulutu</i>	53
Şekil 13. <i>Tüm Öğretmen Görüşmelerinin Kod Matris Tarayıcısı</i>	54
Şekil 14. <i>Değişikliklere Yönelik Tepkiler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	55
Şekil 15. <i>Soru Türleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	56
Şekil 16. <i>Sınava Hazırlanma Süreci Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	58
Şekil 17. <i>Yazılı Sınav Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	60
Şekil 18. <i>Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	61
Şekil 19. <i>Uygulama Sınavı Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	63
Şekil 20. <i>Ders Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	64
Şekil 21. <i>Öğrencilerin İngilizce Dersine Yaklaşımı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	66
Şekil 22. <i>LGS'ye Etkisi Kod-Alt Kod Bölümler Modeli</i>	67
Şekil 23. <i>En Sık Kullanılan Kodlar İçin Hazırlanan MAXQDA Kod Bulutu</i>	69
Şekil 24. <i>Tüm Öğrenci Görüşmelerinin Kod Matris Tarayıcısı</i>	70

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Etkili dil öğretimi, açıkça tanımlanmış hedeflere sahip olmalı ve öğrenme sürecinin başarı ya da başarısızlığını ölçebilmelidir. Tüm eğitim programlarının genel amacı öğrenci başarısını artırmak ve gelişimini sağlamaktır ve bu nedenle hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı sürekli olarak ölçülmelidir. Bu sebepler doğrultusunda ölçme değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin temel bir bileşenidir (Lam, 2015).

Ölçme değerlendirme, öğrenci yeteneklerini belirlemek, zaman içindeki ilerlemeyi ölçmek, öğrencileri başarılarına göre sıralamak, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemek ve not vermek gibi çeşitli nedenlerle yapılır (Pellegrino vd., 2001). Ölçme değerlendirme uygulamaları, yabancı dil öğretiminde de çok önemli olan uygun ölçme araçlarıyla birlikte dersin genel hedefleriyle tutarlı olmalıdır. İngilizce öğretiminin uygulamalı bir alan olduğu düşünüldüğünde, yazılı sınavlar tek başına etkili ve geçerli değildir. Dört dil becerisi: okuma, yazma, konuşma ve dinleme dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin daha doğru ve geçerli bir şekilde ölçülmesi ve belirlenebilmesi için uygulamalı sınavlar da yapılmalıdır (Shohamy, 1995). Ortaokullardaki İngilizce dersi müfredatı dört dil becerisi kazanımını içermektedir. Ancak, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ve okuma becerileri ile kelime bilgisi üzerine kurulu çoktan seçmeli sorulardan oluşan Liselere Giriş Sınavı (LGS) nedeniyle konuşma, dinleme ve yazma değerlendirmeleri genellikle kapsam dışı bırakılmakta ya da göz ardı edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Tüm bu uygulamalar, ölçme değerlendirme yöntemlerinin tüm ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda sınavların tutarsızlık ve eksiklik içerdiğini göstermektedir.

Değerlendirme yöntemleri ve bunların sonuçları da öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını doğrudan etkileyebilir. Bir yabancı dil öğretmeni, öğrenme ve öğretme faaliyetleri sırasında öğrencilerin başarılarını çeşitli değerlendirme yöntemleriyle ölçmeli ve özgüvenlerini zedelemekten öğrenmelerini teşvik etmelidir. Aljaafil ve Beyhan'a (2022) göre, öğrenciler dil öğrenme sürecinde gerçekten de çeşitli engellerle karşılaşmaktadır, bu nedenle öğretmenler ve müfredat yazarları onların ihtiyaçlarının farkında olmalıdır.

Geri dönüş (backwash) etkisi, bir sınavın öğretim materyallerini ve öğretim sürecini nasıl etkilediğini açıklayan bir terimdir (Taylor, 2005). Bununla birlikte, uygulamalı dilbilim

ve yabancı dil ölçme değerlendirme alanlarında backwash yerine 'washback' terimi artık daha yaygın olarak tercih edilmektedir. Testin geçerli olduğundan emin olmak için bir testin geri dönüş etkisini anlamak önemlidir. Taylor (2005) geri dönüş etkisinin genellikle olumsuz ya da olumlu olarak algılandığını belirtmektedir. Bir test uygulaması kaliteli öğretimi teşvik ettiğinde olumlu geri etki gerçekleştiğine inanılmaktadır; örneğin, sözlü yeterlilik sınavı iyi bir öğretim uygulamasını teşvik edeceği beklentisiyle uygulamaya konmuştur. Öte yandan, bir sınavın materyali veya formatı dil yeterliliğinin kısıtlı bir yorumuna dayandığında, öğretimi veya öğrenimi daraltarak olumsuz bir geri etkiye neden olabilir. Özellikle sınavlar öğrencilerin geleceği için çok önemli bir yere sahipse ve öğrencilerin sınavlardan geçme oranları öğretmen başarısının bir ölçütü olarak değerlendiriliyorsa hem öğretmenler hem de öğrencilerin sınıf etkinliklerini sınava göre şekillendirme gibi eğilimleri vardır (Bailey, 1996).

Sınıf ortamının dil öğrenme sürecini nasıl etkilediğini belirlemek için sınav geri dönüş etkisini ayrıntılı olarak anlamak gerekli olabilir. Ayrıca, öğrencilerin ölçme değerlendirmeye nasıl tepki verdiklerini öğrenmek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme dürtülerini anlamaları için yol gösterebilir (Harding & Kremmel, 2020).

Yabancı dilde ölçme değerlendirme, eğitimde önemli bir küresel politika meselesi haline gelmiştir. Bu nedenle, değerlendirmenin müfredat ve öğretimle ilişkili olarak nasıl kullanıldığına dair önemli soruları gündeme getirmektedir (Cumming, 2009). Türkiye’de yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarında yapılan son değişiklikler, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört becerisini de değerlendirmesini gerektirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu amaçla, uygulamalı sınavların gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri için bu süreç ilk olma özelliği taşımaktadır. Öğretmenlerin bu uygulamalara hazırlıklı olup olmadıkları ise tartışmaya açıktır. Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2019) öğretmenlerin okuma becerisini değerlendirmede diğer üç beceriye göre daha nitelikli ve bilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun nedenini ise okuma becerisini değerlendirmek için hazır örneklerin çeşitliliği ile açıklamaktadırlar. Ancak, öğretmenlerin yazma ve konuşma becerilerini teşvik etmeleri ve öğrencilerin bu becerilere yeterince sahip olmadıklarını göz önünde bulundurarak bu becerilere daha fazla önem vermeleri gerekmektedir (Aljaafil & Beyhan, 2022).

Paker (2012) yabancı dil değerlendirme sürecini eleştirirken sınavlarda iletişim bölümünün bulunmadığını, bazı sınav kâğıtlarında okuma bölümlerinin yer aldığını ancak dinleme ve yazma bölümlerinin olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, bu tür ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrenenlerin öğrenme sürecini doğrudan etkilediği ve konuşma

sınavlarının hiç uygulanmadığı düşünüldüğünde, öğrenenlerin başlangıç düzeyinde bile iletişim kurmalarını beklemenin mümkün olmayacağını öne sürmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin dili öğretirken ve değerlendirirken dört beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kullanmaları gerektiğini; aksi takdirde sınavlarda kapsam geçerliği sorunlarının ortaya çıkacağını öne sürmektedir. Benzer şekilde Han ve Kaya (2014), öğretmenlerin yapılandırmacılık temelli müfredatlarına yeni değerlendirme tekniklerini dâhil etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Heaton (1990) ise yabancı dilde dört temel beceride aşağıdaki yöntemlerle değerlendirme yapılabileceğini ifade etmiştir:

- Kısa ifadelerin veya diyalogların verildiği dinlediğini anlama testleri
- Mülakat, resim hakkında konuşma veya rol yapma görevleri şeklinde konuşma becerisi uygulamaları
- Öğrencilerin bir metnin ana fikrini anlama veya metinlerdeki önemli noktalara ulaşma becerilerini test etmek için okuduğunu anlama testleri
- Mektup, mesaj, notlar vb. şeklinde yazma becerisi sınavları

LGS göz önünde bulundurulduğunda, özellikle 8. sınıf öğrencileri daha çok sınav odaklı bir süreci takip etmekte ve bu nedenle konuşma ve dinleme becerilerini göz ardı etme eğilimindedirler. Buna bağlı olarak, uygulamalı sınavlara girme konusunda isteksizlik oluşabilecektir. Dil değerlendirmesi bir süreç olmalı ve sadece yazılı sınavlarla ölçülmemelidir (Kutlu & Kumandaş, 2012). Tüm dil becerilerini içermeli ve öğrenciler dil öğrenimini LGS'de başarılı olmanın yollarından yalnızca biri olarak görmemelidir. Kutlu ve Kumandaş (2012), ürün odaklı bir sınavın lise giriş sisteminde yeterli ve uygun olmadığını, bunun yanı sıra biçimlendirici bir değerlendirme yönteminin de dikkate alınması gerektiğini önermektedir.

MEB yabancı dil eğitimindeki eksiklikler ve aksaklıklar konusunda adımlar atmış ve bazı düzenlemeler yapmıştır. Dil öğretmenleri için ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında aşağıdaki yönergeler sunulmuştur (MEB, 2023):

- Sınavlar yazılı ve uygulamalı olmak üzere iki aşamada yapılacaktır.
- Yazılı sınavdan (%50), dinleme sınavından (%25) ve konuşma sınavından (%25) alınan puanlar verilen yüzdelerle hesaplanarak toplam puan belirlenecektir.
- Eğitim-öğretim sürecinde neler yapıldığı ve öğrencilerde ne seviyede gelişme olduğunu ortaya koymak için durum değerlendirilmesi yapılacak ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsenecektir.

Bu güncellemeler doğrultusunda, bu çalışma ortaokul ğrencilerinin ve İngilizce ğretmenlerinin İngilizce dersleri için güncellenen lme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübelerini incelemek için yürütülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu alışma, Türkiye'de ortaokul İngilizce derslerinde güncellenen lme değerlendirme uygulamalarına yönelik devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce ğretmenlerinin ve 6, 7 ve 8. sınıf ğrencilerinin görüş ve tecrübelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1. İngilizce ğretmenlerinin ortaokullarda İngilizce ğretiminde güncellenen lme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübeleri nelerdir?
2. Ortaokul ğrencilerinin ortaokullarda İngilizce ğretiminde güncellenen lme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübeleri nelerdir?

Araştırmanın nemi ve Gerekçesi

MEB, Ekim 2023'te yazılı sınav uygulamalarında önemli değişiklikler yapılacağını açıklamıştır (MEB, 2023). Bu açıklamalar yazılı sınavların içeriğinde ve uygulanışında köklü yenilikler içermektedir. Yapılan açıklamalara göre yazılı sınavlarda sadece açık uçlu sorular sorulması gerekmektedir. Değişikliklerin yanı sıra bazı eklemeler de yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce gibi dil derslerinde, ortaokul öğretmenleri konuşma ve dinleme becerilerini ölçen uygulamalı sınavlar yapacaktır. Öğrencilerin sınavlarda boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorular gibi soru türlerine büyük ölçüde alışkın oldukları, LGS sadece çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu için 8. sınıf ğrencilerinin çoktan seçmeli sorulara odaklanmayı ve yoğunlaşmayı tercih ettikleri görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Öte yandan, konuşma ve dinleme sınavları ortaokul ğrencilerinin daha önce hiç deneyimlemediği bir uygulamadır. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yeni sınav uygulamalarını nasıl değerlendirecekleri uygulayıcı ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Yabancı dil ğretmenlerinin sınavlarında çeşitli soru türleri ve değerlendirme araçları kullanmaları nerilmesine rağmen Türkiye'de İngilizce derslerinde kullanılan lme değerlendirme uygulamalarının çoğunlukla anlama ve dil bilgisi becerilerini ölçmeye yönelik boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu görülmektedir (Haznedar, 2012; lmezer-ztrk & Aydın, 2018; Sarıçoban, 2011). Dahası, konuşma becerisi gibi ürün odaklı becerilere ğrenci değerlendirilmesinde yer verilse bile bunların becerinin yapısına uygun olmayacak şekilde dev ya da yapılandırılmış sorulardan oluşan testlere dayandığı vurgulanmıştır (Sarıçoban, 2011). Ancak hem alan yazınına dayalı olarak hem de MEB'in

talimatlarına uygun olarak, İngilizce öğretmenleri öğretim sürecinde neler yapıldığını ve öğrenci gelişim düzeyinin ne olduğunu değerlendirmek için süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı kullanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin sürecin başındaki seviyeleri ve sürecin sonundaki gelişim düzeyleri ortaya çıkarılabilecektir. Öğrencilerin gelişimi periyodik olarak izlenecek ve böylece öğrencilere ve velilerine geri bildirim verilecektir (MEB, 2023). Bu doğrultuda, bu çalışma değişen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüş ve tecrübelerini incelemeye ihtiyaç ve gereklilik olması gerekçesiyle yürütülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın önemli sınırlılıklarından biri katılımcıların aynı okuldaki 12 öğrenci ve Türkiye'nin altı farklı şehrinde görev yapan 12 İngilizce öğretmeni ile sınırlı olmasıdır. Çalışmanın kapsamını genişletmek için katılımcı sayısı artırılabilir veya çeşitlilik sağlamak adına farklı okul ve şehirlerden öğrenci ve öğretmenler sonraki çalışmalara dâhil edilebilir.

Çalışmanın amacı ve önemi uygulama öncesinde katılımcılara açıklanmış olsa da bazı katılımcılar görüşme sorularına daha titiz ve detaylı yanıt verirken, bazıları daha yüzeysel yanıt vermiş olabilirler. Özellikle katılımcı öğrenciler her ne kadar kendilerine rahat bir atmosfer sağlanmış olsa da görüşmeyi ders öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri için bazı sorulara gerçek düşünceleri olmayan veya eksik cevaplar vermiş olabilirler; bu da elde edilen verilerin gerçekliğini sınırlamaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerindeki yaşadığı eksiklikler ve aksaklıklar, düşüncelerini düzgün ve kolay bir biçimde ifade etmelerini kısıtlamaktadır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da yapılan görüşmelerin yaklaşık olarak 4-5 dakika sürmesidir. Görüşmecilerin bazı sorulara daha kısa yanıtlar vermesi ve araştırmacının görüşme esnasında cevabın ayrıntılandırılmasını sağlamaması buna sebep olmaktadır.

Karma araştırma yöntemlerine kıyasla mevcut araştırmanın yalnızca nitel bir yöntemle yürütülmesi sınırlılıklarından biridir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da nitel araştırma yöntemleri içerisinde sadece görüşme tekniğinin kullanılması, gözlem ve doküman inceleme gibi tekniklere yer verilmemesidir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölüm dört başlık altında değerlendirilmiştir. Öncelikle yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme hakkında bilgi verilmektedir. Daha sonra, dil değerlendirme ilkeleri, ölçme değerlendirme okuryazarlığı üzerinde durulmuş ve son olarak Türkiye’de yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme konusu incelenmiştir.

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme, öğretimin kalitesi hakkında geri bildirim sağladığından ve süreci yansıttığından; gerekli bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını veya bir dersin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ortaya koymada eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu & Bavlı, 2023; Herrera & Macias, 2015). Yabancı dilde ölçme değerlendirme sadece okullardaki öğrenme ve öğretme süreçleri için değil, aynı zamanda meslek edinme ve diğer ülkelere seyahat etmek için de önemlidir. Yabancı dil testlerinin anlaşılması ve incelenmesi, insanların kurumsal kontrolünün araçları olmaları nedeniyle, kurumsal yönetimlerinde de bir yere sahiptir. Yabancı dilde ölçme değerlendirme öğretmenler tarafından profesyonel ve eğitimsel olarak kullanılmaktadır, bu nedenle iyi anlaşılmaları gerekli ve önemlidir (McNamara, 2000).

Bachman’a (1991) göre yabancı dilde ölçme değerlendirmeden iki temel amaç doğrultusunda yararlanılabilir. Bunlardan ilki, yabancı dil sınavlarının sonuçları, katılımcılarının dil becerileri hakkında çıkarımlarda bulunmak veya dili kullanma kapasiteleri hakkında yorum yapmak için kullanılabilir. İkincisi ise katılımcıların sınav puanlarından çıkarılan sonuçlara dayanarak katılımcılar hakkında seçme, yerleştirme, ilerleme, not verme, belgelendirme gibi kararlar verilebilir. Ölçme değerlendirme faaliyetleri, öğretim sürecinde izlenen yolun doğruluğunun sağlanması; öğrenim ve öğretimin hangi seviyede meydana geldiğinin belirlenmesi; hedef ile öğretim sonrası geline yer arasındaki farkın ortaya çıkarılması ve varsa ulaşılamayan hedeflerin sebebinin irdelenmesini içermektedir (Şahin, 2021). Tüm eğitim programlarında genel amaç, öğrenci başarısını ve gelişimini sağlamaktır. Öğretim sürecinin son aşaması, hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ölçmek ve

öğretim sürecini yorumlamak amacıyla yapılan değerlendirmedir (Altmışdört, 2010). Ölçme değerlendirme, sınavların konuyla doğrudan ilgili olup olmadığı, amaçlarına ulaşip ulaşmadıkları, zamanlamanın uygun olup olmadığı ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmedikleri hakkında veri sağlar. Ölçme değerlendirmenin eğitici bir rol üstlenebilmesi için, öğrencilerin değerlendirmelerden elde edilen sonuçları dikkate alması ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla bu dönütleri kullanması gerekmektedir (Ricci vd., 2018). Yabancı dilde ölçme değerlendirmenin sosyal sorunları çözmek için ortaya çıkan bir uygulama olduğu ve sonuçsal yönlerinin çok önemli olduğu gerçeği göz önüne alındığında, sadece bireysel ve grup algısına indirgeyen bir bakış açısı benimsenmemelidir (Fulcher, 2012). Coombe vd. (2020), dil öğrenimi çok yönlü bir yapı olduğundan, birçok farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu belirterek aşağıdaki ölçme değerlendirme temalarının ortaya çıktığını ifade etmiştir:

- Dil öğrenimini desteklemek ve heveslendirmek için değerlendirme;
- Sınıf içi değerlendirme;
- Dil becerilerinin bütünleştirilmesini teşvik eden bütüncül (integrated) dil değerlendirmesi;
- İçerik değerlendirmesi;
- Çok dilde değerlendirme;
- Çoklu model değerlendirmesi.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında, yabancı dilde ölçme değerlendirmede hızlı bir ilerleme ve yayılma meydana gelmeye başlamıştır ve özgün, performansa dayalı değerlendirme artık öğrencilerin günlük durumlarda yabancı dil ile ne yapmaları gerektiğini yansıtmak için öncelikli hale getirilmektedir (Wiggins, 1994). Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerindeki görev ve sorumlulukları da fazlaşmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinden sınıfta ölçme değerlendirme faaliyetlerini planlama ve yönlendirmenin yanı sıra hem yurt içi hem de yurt dışı sınav uygulamaları ve politikalarıyla ilgilenmeleri beklenmektedir (Mede & Atay, 2017).

Öğretim sürecinin temel amacı, öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Bu nedenle eğitim süresince çeşitli ölçme yöntemleri uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme, daha ayrıntılı ve farklı bir çalışmaya dayanır (Gürses, 2009). En önemli nokta ise, bunun tam olarak nasıl yapılması gerektiğinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin bir konuyu ne kadar öğrettiği ve öğrencilerin o konuyu ne kadar öğrendiği hususunda önemli bir yere ve işleve sahip olan tüm ölçme araçları aynı zamanda öğrencilerin

ve konunun da belirleyicisidir (Gürses, 2009). Ölçme değerlendirmenin sağlıklı ve uygun bir şekilde yapılabilmesi için öğretim strateji ve teknikleri ile birlikte ölçme sürecinde kullanılacak soruların miktar ve türünün belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Öğretim sürecinde sınavlar, öğretmenlerin neyi ne kadar öğrettiğini ve öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarmak için en iyi yöntemlerden biridir, ayrıca sürecin nasıl ilerleyeceği de bu değerlendirmelerle belirlenecektir. Dil öğretiminde yedi kategori ölçülebilir: dilbilgisi, dinleme, konuşma, telaffuz, kelime bilgisi, okuma ve yazma. Benzer şekilde, değerlendirme, o dilin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi iletişimsel hareketlerin özgün ve doğrudan örneklerini içermelidir (Messick, 1996). Bu kapsamda Messick (1996), dil ölçme değerlendirme sürecinde yazılı sınavlarda sadece açık uçlu soru kullanımı yerine, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı soruların da uygulanabileceğini vurgulamaktadır.

Öğretim süreci ve ölçme değerlendirme uygulamaları birbiriyle bağlantısız kavramlar değildir. Biri diğerine rehberlik etmeli ve onu geliştirmelidir. Öğretmenler değerlendirmeyi sadece öğrencilerin öğrenmelerini takip etmek için değil, aynı zamanda öğretim sürecini geliştirmek için de kullanmalıdır (MEB, 2020). Ölçme değerlendirmeyi öğretme ve öğrenme sürecinin merkezine taşımak, onu sadece öğretim sürecinin son değerlendirmesi olarak kullanmak yerine öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için daha faydalı hale getirecektir (Shepard, 2000). Benzer şekilde, McMillan (2001) çalışmasında değerlendirmenin sadece öğrencilerin öğrenmesini etkilemekle kalmadığını, aynı zamanda sınıftaki öğretimin doğasını da etkilediğini ve böylece çaba ve ilerlemenin öğretmenler açısından öğrenci performansının en önemli belirleyicileri olduğunu da belirtmektedir.

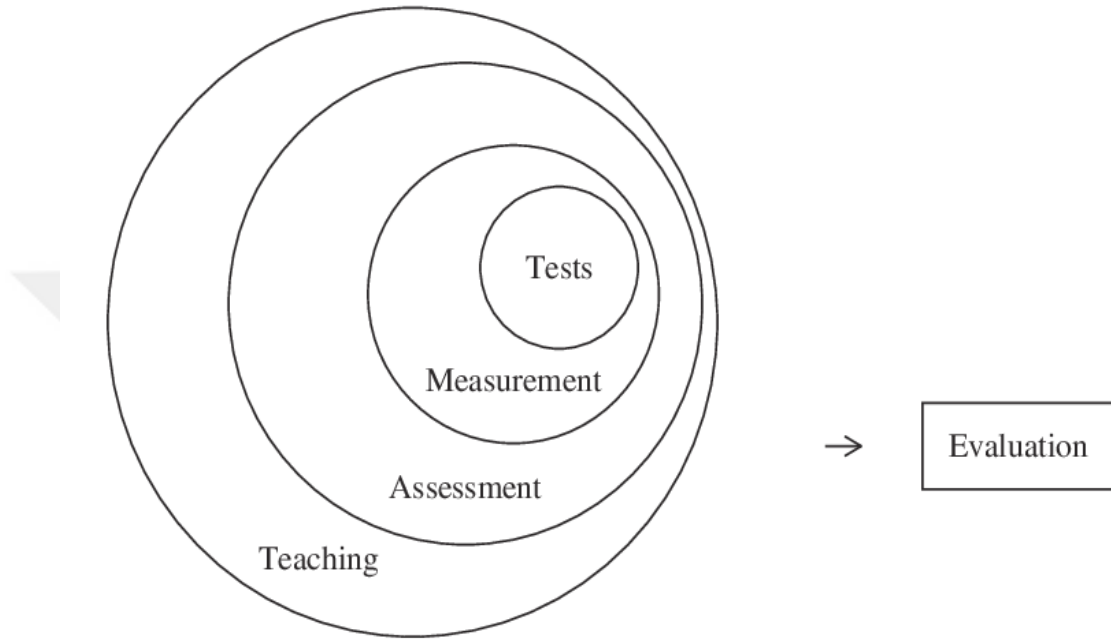
Bireysel algılar ölçme değerlendirmenin ne anlama geldiğine dair farklı yorumlara yol açabilir. Brown ve Abeywickrama'ya (2018) göre, eğitim uygulamalarında değerlendirme, basit bir ölçme uygulamasının ötesindedir. Öte yandan, bilgi yorumlama değerlendirmenin bir bileşenidir. Bir sınıfta öğrencilerin gözlenebilir performansını belirlemek ise ölçme sürecidir. Öğrencilerin, genel yeterliliklerini, sınıfta dil üzerine kendi kuramlarını keşfetmelerine ve test etmelerine izin verilmesi gerekmektedir (Cumming, 2009). İdeal bir sınıfta öğretmenin her bir öğrenciyi eğitme şekli aşağıdaki gözlemleri içermektedir:

- Son performans ile bir önceki performans arasında ne gibi farklılıklar vardı?
- Performansın hangi unsurları baskın olarak öne çıktı?
- Öğrencinin performansı potansiyeliyle örtüşüyor mu?
- Öğrenci bir dahaki sefere daha iyi performans göstermesini sağlamak için hangi adımları atabilir?

- Performansla ilgili olarak, aynı öğrenci grubunun diğer üyeleriyle nasıl karşılaştırılır? (Clapham, 2000; Cumming, 2009).

Öğretim, ölçme, sınavlar ve değerlendirme kavramları arasındaki bağlantılar ve karşılaştırmalar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. *Sınavlar, Ölçme Değerlendirme ve Öğretim İlişkisi* (Brown & Abeywickrama, 2018, s. 7)



Not. Teaching: öğretim, Assessment: değerlendirme, Measurement: ölçme, Tests: sınavlar, Evaluation: değerlendirme

Öğretim sürecinin son adımı olan ölçme değerlendirme aşaması, planlanan ve uygulanan talimatların öğrencilerin davranışlarını ne kadar değiştirdiğini değerlendirmek ve programın bir analizini sağlamak için kullanılır (Altmışdört, 2010). Yabancı dil eğitiminin birçok yönü olduğu için ölçme araçları bu eğitimde büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil eğitimi, kelime bilgisi, dil bilgisi, beceriler gibi birçok alanı kapsar. Bu nedenle, ölçme değerlendirme araçlarını seçerken ve hazırlarken, öğretmenler geçerli ve güvenilir araçları kullanacak kadar yetkin olmalıdır (Davies, 2008). Tam ve doğru bir ölçme değerlendirme uygulaması sadece öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgisi ile değil, aynı zamanda kapsamlı ve geçerli test uygulamaları ile mümkündür (Güler, 2005).

McMillan (2019) ölçme değerlendirme eğitimine ilişkin bazı ilkeleri, kendi deyimiyle "büyük fikirleri" açıklamaktadır. Bu ilkelerin, verimli öğretim uygulamaları ve öğrencilerin daha iyi öğrenci öğrenmesi için ölçme değerlendirme bilgi ve becerilerinin en temel ve önemli organizasyonunu sağladığını belirtmekte ve aşağıdaki 11 ilkeyi sunmaktadır:

- Değerlendirme, doğası gereği profesyonel bir muhakeme sürecidir.
- Değerlendirme, ölçme kanıtı ve değerlendirmenin ayrı ancak ilişkili ilkelerine dayanır.
- Değerlendirme karar verme süreci bir dizi gerilimden etkilenir.
- Değerlendirme, öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeyi etkiler.
- Değerlendirme hata içerir.
- İyi bir değerlendirme öğretimi geliştirir.
- İyi bir değerlendirme geçerlidir.
- İyi bir değerlendirme adil ve etiktir.
- İyi değerlendirmelerde birden fazla yöntem kullanılır.
- İyi değerlendirme etkin ve uygulanabilir.
- İyi bir değerlendirme teknolojiyi uygun bir şekilde sürece dâhil eder (McMillan, 2019).

Kısaca, ölçme değerlendirmenin en vazgeçilmez tarafı, öğrenci öğrenimini ve öğretmen verimliliğini artırmak için ortak ve önemli değerlendirme ilkelerinin nasıl kullanılacağını bulmaktır. Hangi beceri geliştirilmek isteniyorsa o beceri ölçülmelidir (Hughes, 2003). Bu, fikirleri ve bunların altındaki ayrıntıları derinlemesine anlamak, değerlendirmeyi iyi yapabilmek için önemli bir temel olacaktır (Brookhart, 2011, s. 5). Değerlendirme sadece bir çıktı ya da sonuç olarak görülmemelidir; bunun yerine birçok yöntem ve süreç öğrencilerin daha iyi öğrenenler olmalarına yardımcı olmalıdır (McCafferty & Baudry, 2018). Başka bir deyişle eğitimciler sonuç değerlendirmesine odaklanmamalı, süreci göz önünde bulundurmalıdır.

Dil Değerlendirme İlkeleri

Sınavlar değerlendirmenin bir parçasıdır ve bir öğretmenin uygulayabileceği tek değerlendirme şekli değildir. Değerlendirme sürecinde çoğunlukla fayda sağlayan araçlardır ancak öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için yararlanacağı birçok yöntemden yalnızca biridir (Brown, 2004). Eğitimcilerin dilde değerlendirme yaparken göz önünde bulundurması gereken bazı etkenler vardır (Brown, 2004; Brown & Abeywickrama, 2018; Farhady, 2012):

- Geçerlik (Validity)
- Güvenirlik (Reliability)
- Kullanışlılık (Practicality)
- Özgünlük (Authenticity)

- Geri dönüş etkisi (Washback)

Değerlendirme sonuçlarından yapılan çıkarımların, değerlendirmenin amacı açısından ne derecede uygun ve anlamlı olduğu **geçerlik** ilkesi ile ilgilidir (Brown & Abeywickrama, 2018). Sınav sonuçlarından elde edilen özelliklerle ilgili sonuçların geçerliğini desteklemek için veri üretme süreci sınav geçerliği olarak bilinmektedir ve öncelikli olarak sınavlar kanıta dayalı geçerlikle ilgili olmalıdır (Weir, 2005). Yine Weir'e (2005) göre piyasadaki uygulamaya yönelik birçok yayın öncelikle sınav oluşturma mekanizmasına odaklansa da ölçme değerlendirme, veri toplama araçlarını geliştirmekten daha fazlasıdır.

Güvenirlilik, bir testin en önemli niteliklerinden biridir (Farhady, 2012) ve sınavın tutarlılığı ile ilgilidir. Güvenilir bir test aynı öğrenciye farklı zamanlarda uygulandığında benzer sonuçlar vermelidir (Brown & Abeywickrama, 2018).

Bir sınavın pahalı olmaması, uygulanmasının kolay olması ve hazırlama-değerlendirme sürecinde zaman ve çaba açısından verimliliği **kullanışlılık** olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2004).

Sınav dilinin doğal olması, tüm öğelerin bağlamsallaştırılması, konuların öğrenciler açısından anlamlı ve ilgi çekici olması ve verilen görevlerin gerçek yaşama uygun olması **özgünlük** olarak ifade edilmektedir (Brown, 2004). Özgün bir sınavdaki görevlerin gerçek yaşamda uygulanma olasılığı olmalıdır ancak öte yandan birçok test maddesi bu anlamda başarısızdır (Brown & Abeywickrama, 2018).

Geri dönüş etkisi ise, öğrenmenin hem teşvik edilmesi hem de engellenmesi anlamına gelebilir ve bu sebeple faydalı ve zararlı geri dönüş etkisi olarak ifade edilir (Messick, 1996).

Geri dönüş etkisi, ölçme değerlendirme ile ilgili önemli bir kavramdır. Alderson ve Wall'a (1993) göre bu kavram, uygulanan sınavların öğrenciler üzerinde bıraktığı etki olarak bilinmektedir. Geri dönüş etkisi değerlendirmelerin öğretimi etkileme biçimini ifade eder ve eğitim alan yazınında sıklıkla tartışılır (Alderson & Wall, 1993). Sınavların öğretme ve öğrenme üzerinde; yani hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde etkisi olduğu yaygın bir inanıştır. Sınavların öğrenme ve öğretme üzerinde genellikle karmaşık ve çeşitli olduğu düşünülen etkileri vardır (Göktürk Sağlam, 2018). McKinley ve Thompson (2018) geri dönüş etkisini, dil sınavlarının müfredat geliştirme, öğretim stratejileri ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisi olarak tanımlamaktadır. Bu etki, öğrencilerin ve öğretmenlerin kararlarını çeşitli şekillerde etkilemektedir. Örneğin, sınav odaklı eğitim öğretmenler için bir olasılık

olabilir veya öğrenciler muhtemelen sonraki çalışmalarda değerlendirilecek olan dil edinimi alanlarına odaklanabilirler (McKinley & Thompson, 2018).

Bireyler yaşamları boyunca çok sayıda sınava girerler. Her sınavın kişinin hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme potansiyeli farklı derecededir (Yavuz-Kırık, 2008). Eğitim kurumları aracılığıyla yabancı dil öğretim programlarında sınavlar yoluyla alınan kararların öğrenciler ve aileleri üzerindeki etkisi bu bağlamın dışında düşünülemez. Çoğu eğitim kurumunda, hedeflere ulaşmak için sınavları geçmek bir gerekliliktir. Sınav sonuçları, yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin ve yöneticilerin ne kadar başarılı olduklarının bir ölçüsü olarak kabul edilir (Yavuz-Kırık, 2008).

McKinley ve Thompson'a (2018) göre geri dönüş etkisi, sınavların öğretim hedeflerine ulaşılmasını ne kadar desteklediğine ya da engellediğine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabilir. Bir sınav olumlu geri dönüş etkisine sahip olduğunda müfredata göre öğretim yapmak, sınava göre öğretim yapmakla aynı anlama gelir. Alderson ve Wall (1993) bir sınavın geçerliğini belirlemek için öğretimi ne ölçüde geliştirdiğinin tespit edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan, belirtilen öğretim hedefleri ile değerlendirme odağı uyumlu olmadığında, olumsuz geri dönüş etkisi ortaya çıkmakta ve sınav hazırlamak adına öğretim hedeflerinin bir kenara bırakılmasına neden olabilmektedir. Geri dönüş etkisinin olumlu (faydalı) ya da olumsuz (zararlı) olabileceği düşünülmektedir. Bir sınavın formatı veya içeriği sınırlı bir dil yeterliliği tanımına dayandığında, olumsuz geri dönüş etkisine neden olabilir ve öğretme ve öğrenme ortamına kısıtlamalar getirebilir. Buna ek olarak, bir test süreci etkili öğretim uygulamaları ile sonuçlandığında, bu olumlu geri dönüş olarak bilinir (Taylor, 2005). Kuang'a (2020) göre, yapılan çalışmalar ders içeriklerinin İngilizce dil sınavlarının geri dönüş etkisinden nasıl etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Geri dönüş etkisi aynı anda hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Green (2013) de çalışmasında, geri dönüş etkisinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğunu belirlemek için, genellikle sınavı hazırlayanların amaçladığı veya başka nedenlerle uygun görülen öğretim stratejilerini ne kadar desteklediğine veya engellediğine göre değerlendirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca Bailey (1996) olumlu ve olumsuz geri dönüş etkisini neyin meydana getirdiğinin yanı sıra olumlu geri dönüş etkisinin nasıl teşvik edileceği ve olumsuz geri dönüş etkisinin nasıl engelleneceği konusunda da kaygılar olduğunu belirtmiştir.

Kirkpatrick ve Zang (2011) çalışmalarında geri dönüş etkisinin çeşitli durumlarda öğretme ve öğrenmeyi yönlendirdiğini, ancak en çok sonuçların bir öğrencinin hayatı üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahip olabileceği testlerde gözlemlenebilir olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca, testlerin modern toplumlarda eğitim sistemini bilimsel ve objektif bir şekilde yönetmek için kullanıldığına da dikkat çekmektedirler. Sınav odaklı eğitim ile kalite odaklı eğitim çeşitli yönleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Sadece sınav odaklı eğitim uygulamak doğru, geçerli ve güvenilir sonuçlar vermeyebilir (Chen & Zou, 2018). Geri dönüş etkisinin kanıtları aranırken, genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin tutum ve davranışlarında sınavların uygulanmasıyla bağlantılı değişiklikler aranmaktadır (Messick, 1996). Sınav odaklı öğretim yaygın olsa da öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yönlendiren tek faktör sınav olmayabilir; bu uygulamalar sosyo-politik birçok bağlamdan etkilenebilir (Ali & Hamid, 2020). Bahsedilen çalışmalarda görüldüğü gibi geri dönüş etkisi, birçok bağlamdan etkilenen karmaşık bir olgudur ve öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı

Ölçme değerlendirmeye yeni teknik ve yaklaşımları dâhil etmek için birçok eğitim sistemi, sınav uygulamalarını geliştirmeye ve iyileştirmeye başlamıştır. Ayrıca, eğitim kalitesinin öğretmenlerin değerlendirme bilgisinden büyük ölçüde etkilendiği öne sürülmektedir (Jannati, 2015). Sevimel-Şahin ve Subaşı (2019) çalışmalarında, değerlendirmenin öğretimin kalitesi hakkında geri bildirim sağlaması nedeniyle öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla değerlendirme, öğretim hakkında bilgi sağladığı için öğretimi disipline eder, pekiştirir ve geliştirir. Ayrıca, Sevimel-Şahin ve Subaşı'na göre (2019) yabancı dil öğretmenleri yabancı dilde çok yönlü olmalı, dil öğretimi pedagojisinde gerekli bilince sahip olmalı ve öğrenme veya öğretme sürecine ilişkin yargıda bulunmak için öğrencilerin dildeki gelişimini değerlendirebilmelidir.

Son yılların eğitimle alakalı en önemli odak noktalarından biri, öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarını değerlendirmek ve bu konu üzerinde onlara yardımcı olmaktır (DeLuca vd., 2015). Webb (2002) benzer şekilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı kavramına olan ilginin son yıllarda arttığını, bunun ise iki sebebinin olduğunu belirtmiştir. İlk olarak, standartlara dayalı reformun uygulamaya konulması, öğrenciler için öğrenme hedeflerini netleştirmiş ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için ölçütlere olan talebi artırmıştır. İkinci olarak ise farklı değerlendirme biçimleri benimsenmeye başlamıştır. Öğretmenler ve yöneticiler artık öğrencilerin öğrenmesini nasıl doğru bir şekilde değerlendireceklerini ve bu iki sebebin sonucu olarak üretilen verilere nasıl bir önem atfedeceklerini anlama konusunda daha fazla baskıyla karşı karşıya kalmıştır.

Quilter ve Gallini (2010) ölçme değerlendirme okuryazarlığını, öğretim süreci ve eğitim kalitesi ile ilgili kararlar almak için değerlendirme bulgularını oluşturma, analiz etme ve uygun bir şekilde kullanma konusunda öğretmen yeterliliği olarak tanımlamaktadır.

Dil değerlendirme okuryazarlığı genellikle bir bireyin dil testlerini anlamasını, değerlendirmesini, oluşturmalarını ve test verilerini analiz etmesini sağlayan yeterlilikler repertuarı, değerlendirme yöntemlerini kullanma bilgisi ve uygun araçları uygun zamanda uygulama olarak değerlendirilmektedir (Inbar-Lourie, 2008; Pill & Harding, 2013; Stiggins, 1995). Davies (2008) ölçme değerlendirme okuryazarlığı için “beceri + bilgi” yaklaşımını önermiştir. ‘Beceriler’, değerlendirme ve uygulamadaki pratik bilgi birikimini, ‘bilgi’ ise ‘ölçme ve dil tanımlamasındaki ilgili arka planı’ tanımlamaktadır (s. 328). Alan yazınında da açıkça görüldüğü üzere, dil değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesinde daha bileşenli bir bakış açısından gelişimsel bir bakış açısına doğru bir kayma olmuştur (Brindley, 2001; Davies, 2008; Inbar-Lourie, 2008). Örneğin, Fulcher (2012) dil değerlendirme okuryazarlığının (a) pratik bilgi, (b) kuramsal ve yöntemsel bilgi ve (c) sosyo-tarihsel anlayış şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutulması gerektiğine inanmaktadır. Fulcher, pratik bilginin dil değerlendirme okuryazarlığının temelini oluşturduğunu ve diğer tüm yönlerinden daha önemli olduğunu savunmuştur. Matematik ve fen okuryazarlığına odaklanan Pill ve Harding (2013), dil değerlendirme okuryazarlığını “okuryazar olmama” durumundan “düşük okuryazarlık”, “işlevsel okuryazarlık” ve “sistemsel ve kavramsal okuryazarlık” yoluyla uzman bilgi düzeyi olan “çok boyutlu dil değerlendirme okuryazarlığı”na kadar sınıflandırmıştır (s.383). Makro yaklaşımlardan onların uygulamalarına kadar mevcut dil öğrenme yapılarını yansıtan ve dil ölçme değerlendirme alan yazınında ortaya çıkan altı değerlendirme teması (Coombe vd., 2020; Levi & Inbar-Lourie, 2020) şu şekilde ifade edilmektedir:

- Öğrenmeyi iyileştirmek için değerlendirme
- Sınıf tabanlı değerlendirme
- Bütünleştirilmiş dil değerlendirmesi
- Akademik içerik değerlendirmesi
- Çok dilde değerlendirme
- Çok modelli dil değerlendirmesi

Öğretmenlerin sınav sonuçlarını anlama ve yorumlama becerileri, ölçme değerlendirme yaklaşımlarından etkilenmektedir. Quilter ve Gallini (2010) alternatif değerlendirme yöntemleriyle bağlantılı olarak ölçme değerlendirmede bazı sorunlar olduğunu iddia etmektedir. Bu sorunlar psikometri uzmanları tarafından yaygın olarak kabul edilmekle birlikte

öğretmenler tarafından her zaman kabul edilmemektedir. Kullanışlılığa dikkat etmek ve değerlendirmenin teknik unsurlarını göz ardı etmek test sonuçlarının yanlış yorumlanmasına yol açabilir (Quilter & Gallini, 2010).

Scarino (2013) dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının geliştirilmesinin iki boyutu üzerinde durmuştur:

- Bilgi tabanını oluşturan ilgili alanları bulmak ve bunlar arasındaki bağlantıları anlamak gereklidir.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesi, eğitimcileri kendilerinin ve başkalarının ölçme değerlendirme sürecine ilişkin algılarını analiz etmeye teşvik eden gelişim stratejilerinin dikkate alınmasını gerektirir.

Davies'e (2008) göre ise dil ölçme değerlendirme okuryazarlığının üç temel unsuru vardır: beceriler, bilgi ve ilkeler.

Şekil 2. *Dil Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Üç İlkesi* (Davies, 2008, p. 335)

Dil Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı		
<u>Beceriler</u>	<u>Bilgi</u>	<u>İlkeler</u>
Temel ve uygun metodoloji konusunda eğitim	Bağlam belirleme, dil tanımı, ölçme geçmişi, farklı dil modellerinin incelenmesi, öğretim ve ölçme değerlendirme	Dil testlerinin uygun kullanımı, sınavların geçerliği ve güvenilirliği, sınavlarla ilgili etik konular, dil sınavı uygulayıcılarının sorumlulukları

Yabancı dil öğretmenlerinin dil ölçme değerlendirme hususunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Genç & Güçlü, 2020). Öğretmenlerin yabancı dilde ölçme değerlendirmeye ilişkin sahip olması gereken nitelikler: dersin amacına uygun ölçme değerlendirme yöntemine karar verme, eğitimsel kararlara göre ölçme araçları geliştirme, sınavları uygulayıp, puanlayıp sonuçları değerlendirme, ölçme değerlendirme sonuçlarını eğitimle alakalı karar verme sürecinde kullanma, geçerli puanlama yöntemleri oluşturma,

değerlendirme sonuçlarını öğrenci ve yöneticilere iletme, yasa ve etik dışı ölçme değerlendirme uygulamalarının farkına varma şeklindedir (Yastıbaş & Takkaç, 2018).

Öğretmenler yabancı dilde ölçme değerlendirmede önemli bir rol oynar (Vogt & Tsagari, 2014). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi önemlidir çünkü öğretmenlerin öğretim ve müfredat anlayışları nasıl öğrettiklerini ve öğrencilerin ne kadar öğrendiğini önemli bir oranda etkilemektedir (Brown, 2004). McMillan (2001) da araştırmasında, değerlendirmenin artan önemi, alanda kullanılan not verme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitliliği, öğretmenlerin değerlendirmeye karar verme ve uygulamadaki önemli rolü ve güncel alan yazınının çoğuyla uyumsuz olan değerlendirme yöntemleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin not verme ve sınav uygulamaları hakkında tamamen bilgili olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde ve toplumda ölçme değerlendirmenin rolü ve amaçları hakkında eleştirel bir farkındalık geliştirmesinin yanı sıra, ölçme değerlendirme okuryazarlığı sınav hazırlama, sınav sonuçlarının yorumlanması ve sınav değerlendirme ile ilgili çeşitli becerilerin öğrenilmesini gerektirir (O'Loughlin, 2013).

Eğitim-öğretim sürecinde çok önemli bir yere sahip olan ölçme değerlendirme faaliyetleri bir düşünce tarzı olarak, yöntemleri, süreçleri ve sonuçlarının yanı sıra bunların altında yatan sebepler de hem eğitimler hem de öğrenciler tarafından kontrol edilmeli ve katılım sağlanmalıdır (Derakhshan vd., 2011). Derste yapılacak kaliteli bir ölçme değerlendirme, öğretmenlerin öğrenci başarısı hakkında doğru varsayımlarda bulunmasını ve elde ettiği sonuçlarla yaptığı çıkarımları öğrencilere ve velilere iletip öğretim sürecine daha iyi odaklanmasını sağlar (Brookhart, 1999). Öte yandan, ölçme değerlendirmenin etkisiz ve başarısız gerçekleştirilmesi geçerlik ve güvenilirliğin azalmasına yol açarak öğretim süreciyle alakalı yanlış kararlar alınmasına yol açabilir (Brookhart, 1999; DeLuca & Klinger, 2010). Sultana (2019) çalışmasında Bangladeş gibi sınav odaklı eğitim yapılan bir ülkede, sınavların eğitim-öğretimi büyük ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda da İngilizce öğretimini ilerletmek için ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin iyi eğitim almasının çok önemli olduğunu, aksi takdirde eğitimin kalitesinin yükseltemeyeceğini vurgulamıştır.

Ölçme değerlendirme okuryazarlığını mesleki gelişimin önemli bir yönü olarak teşvik etmek için (Tsagari & Vogt, 2017), öğretmenler kendilerinin bütünleyici değerlendirici rollerini göz önünde bulundurmaktadırlar (Scarino, 2013). Yabancı dil öğretmenleri, ölçme değerlendirme sonucu ortaya çıkan verilerini kullanarak öğretim yöntemlerini geliştirebilirler (Popham, 2009). Öğretmenler sınıf temelli ölçme değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesinde ve yabancı dil ölçme değerlendirmesindeki kuram ve uygulama arasındaki

boşlukların kapatılmasına yönelik görüşlerini bildirmektedir (Babaii & Asadnia, 2019). Tsagari ve Vogt (2017), eğitim fakültesi programlarının öğretmenleri yabancı dil ölçme değerlendirme bilgisiyle yeterince donatmaması sebebiyle, öğretmenlerin yayınlanmış materyallere güvenme ve danışman veya meslektaşlarından yardım almaya teşvik edildiğini belirtmektedir. Eğitim fakülteleri, bünyesinde eğitim gören öğretmen adaylarının iyi bir ölçme değerlendirme okuryazarlığı düzeyine ulaşmasında hayati bir rol oynamaktadır (Büyükahıska, 2020; DeLuca & Klinger, 2010; Tsagari & Vogt, 2017). Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2018) yaptıkları çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki eksikliklerinin kaynağı olarak aldıkları eğitimdeki sorunları, yaşamlarındaki zorluk ve sorumlulukları göstermiş ve mesleklerinin gerektirdiklerine yönelik fikir ve tutumlarının ölçme değerlendirme konusunda ne kadar bilgi sahibi olduklarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de üniversitelerdeki İngiliz Dili Eğitimi bölümleri müfredatında tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersi haricinde “İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama” adında tek bir ölçme değerlendirme dersi vardır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018) ve bu dersi veren öğretim elemanları genellikle bir derste neleri kapsama dâhil edecekleri ve öğretmenlerin eğitimine nasıl devam edecekleri ikilemini yaşamaktadırlar (Hatipoğlu, 2015).

Yabancı dilde ölçme değerlendirme dersine yönelik uygun müfredatı hazırlayabilmek ve bu dersleri gerekli materyal ve tekniklerle destekleyebilmek için öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyaçlarının araştırılması gerekmektedir (Hatipoğlu, 2015).

Araştırmalar, öğretmenlerin dil değerlendirme konusundaki yetersizliklerini genellikle üniversite eğitimlerinde aldıkları değerlendirme bilgisinin eksikliğine bağladıklarını göstermektedir (Hatipoğlu, 2015; Köksal, 2004; Mede & Atay, 2017; Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019; Öz & Atay, 2017). 2007 yılından bu yana, Türkiye'de öğretmen yetiştiren tüm kurumlar, seçmeli dersler dışında aynı programı takip etmekle yükümlüdür. 2018'e kadar uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programı'na göre, tüm İngilizce öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin yedinci döneminde Yabancı Dil Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme başlıklı dersi almaları gerekmektedir (YÖK, 2007). Programda 2018 yılında yapılan bazı değişikliklerle ders, “İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama” şeklinde yeni bir başlıkla ancak aynı amaçla programın son dönemine taşınmıştır (YÖK, 2018). Bu ders temel olarak, yabancı dil öğretmen adaylarının herhangi bir seviyede İngilizce öğretmeye başladıklarında “değerlendirmelerinin kullanım amacının haklı olduğunu paydaşlara göstermek” için (Bachman & Palmer, 2012, s. 2) dil değerlendirmesinde yetkin olmalarına yardımcı olmayı

amaçlamaktadır. Program, derste yer alacak bileşenlerin temel bir tanımını sunsa da dersi veren eğitimci dersin sürecini ve sonuçlarını etkileyebilir (Jeong, 2013; Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019).

Ölme değerlendirme derslerinin etkililiğini hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin bakış açılarından inceleyen çeşitli çalışmalar (Hatipoğlu, 2010; Öz & Atay, 2017), bu tür derslerin dil öğretmenlerinin ölme değerlendirme konusundaki karmaşık kavramlar ve kuramsal bilgiler hakkında farkındalık ve daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olduğunu, ancak kuramsal bilgi ile dengeli daha fazla uygulama fırsatının tercih edileceğini göstermektedir. Örneğin, Öz ve Atay (2017), Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin dil değerlendirme algılarını ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı ve böylece algıları ile kendi deneyimleri arasındaki ilişkiyi yansıtmayı amaçlayan çalışmalarında, “Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme okuryazarlığı ile bunun uygulamaya yansması arasında bir uyumsuzluk olduğu” (s. 39) şeklindeki benzer sonucu ifade etmişlerdir. Satgun ve Aşık (2023) öğretmenlere, genel dil değerlendirme kuramına geniş bir şekilde değinmek yerine, puanlama yöntemleri, puanlama ölçeklerinin kullanımı, alternatif değerlendirme yöntemleri gibi dil becerilerini değerlendirmenin belirli alanlarına odaklanarak, dil becerilerini bireysel olarak değerlendirme konusunda hizmet içi eğitimler verilebileceğini belirtmiştir. MEB'in 2024 yılında yaptığı güncelleme öncesinde yaptıkları çalışmalarında Satgun ve Aşık (2023) yetersiz ders saatleri ve kalabalık sınıflar nedeniyle, öğretmenlerin okuma, dil bilgisi ve kelime bilgisi becerilerini genellikle yazılı sınavlarla, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin ise puanlama ölçeği kullanılmadan sınıf içi gözlemlere dayalı olarak gayri resmi bir şekilde değerlendirdiklerini, bu durumun da öğrencilerin performansları hakkında yanlış yargılara varılmasına ve puanlama ölçütleri olmaksızın yapılan değerlendirmenin güvenilirliğinin sorgulanmasına yol açabileceğini vurgulamışlardır. Bu nedenle de öğretmenlere dereceli puanlama anahtarları hazırlama ve öğrencilerin konuşma performanslarının değerlendirildiği yapay zekâ araçları gibi daha pratik teknolojik uygulamaların kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilebileceğini önermişlerdir. Yapılan bir başka araştırmada İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölme değerlendirme okuryazarlık bilgisi ortalamasının üzerindeyken, bu öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisini ölçmede daha yetersiz kaldıkları görülmüş ve öğretmenlere ölme değerlendirme becerilerini geliştirmeleri için eğitimler verilebileceği önerilmiştir (Genç, vd., 2020).

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme, müfredatın başarılı bir şekilde sürdürülmesinde temel bir işleve sahiptir. Öğrenme deneyimlerini değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik en etkili stratejiler arasında değerlendirme içeriğinin ve yöntemlerinin değiştirilmesi yer almaktadır. Ölçme değerlendirme alanındaki olumlu gelişmeler müfredata da yansımakta, bu da eğitimde iyileşmelere yol açmaktadır (Yavuz-Kırık, 2008). Wall'a (2005) göre, müfredatta hazırlanmış olan öğretim içerik ve hedeflerine göre belirlenen sınıf içi öğrenme içerik ve yöntemleri, çoğu zaman sınav içerik ve tekniklerine uygun olarak düzenlenmektedir. Dolayısıyla, ölçme değerlendirmenin içeriği ve yöntemleri değiştirilmeden müfredat değişiklikleri anlamsızdır. Buna ek olarak, sınav formatı ve metodolojisinde de bir değişiklik beklemeden öğretimde bir değişiklik öngörmek imkânsızdır. Bu nedenle, eğer İngilizce öğretiminde sınavlar açık uçlu sorular içermiyorsa, çoktan seçmeli dilbilgisi ve kelime testleri şeklinde oluşturuluyorsa, öğretmen ve öğrencilerin sınıfta üretici yazma ve konuşma etkileşimi gibi faaliyetleri yürütmek için motive olması pek olası değildir.

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretimindeki gelişmelerin ölçme değerlendirme uygulamalarını yönlendirdiği bilinmektedir (Tokur-Üner & Aşlıoğlu, 2022). Ülkemizdeki İngilizce ölçme değerlendirme faaliyetlerinin 2023 yılı öncesinde ağırlıklı MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek 2004’te ortaya konan öğretim programlarına göre uygulandığı görülmektedir. Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle birlikte devlet okullarının İngilizce dersi müfredatında değişiklikler yapılmıştır (Yanık, 2008) ve öğrencilerin yabancı dili daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla ülkemizde etkili yabancı dil öğretim politikaları geliştirmek ve yürütmek için istikrarlı girişimlerde bulunulmuştur (Yıldız, 2024).

MEB (2018) yayınlamış olduğu ilkökul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programında müfredatın sınavlara yönelik felsefesinin, süreç ve sonuç değerlendirme teknikleri veya ürün ve süreç odaklı sınavlar da dâhil olmak üzere her türlü sınav uygulamasının aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Dört temel dil becerisini kapsamalı;
- Müfredatta belirtilmiş olan öğrenme ve öğretme yöntemleri ile tutarlı olmalı;
- Öğrencilerin öğrenme şekilleri ve bilişsel özellikleri açısından çeşitlilik göstermeli;
- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı;

- Olumlu geri dönüş etkisi ortaya çıkarmalı;
- Öz değerlendirme ve geri bildirimi içermeli;
- Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemelerine ve ihtiyaç duydukları alanlara odaklanmalarına yardımcı olmalıdır (MEB, 2018).

Tablo 1. *Dil Becerileri Ölçme Değerlendirmede Kullanılması Önerilen Teknikler* (MEB, 2018, s.7)

Dil Becerileri	Test Teknikleri
Konuşma	Resim, video, hikâye vb. anlatma. Tekli veya ortak tiyatro performansları. Münazaralar, grup halinde veya ikili tartışmalar. Belirli durumlara uygun kısa yanıtlar verme. Kısa sunumlar.
Dinleme	Farklı eşleştirme çeşitleri. Dinle ve eşleştir, dinle ve çiz/boya dinle ve sırala vb. Sıraya koyma/düzenleme. Fonemik farklılıkları tanıma. Doğru/Yanlış soruları. Belirli bilgileri anlama. Soru ve cevap.
Okuma	Farklı eşleştirme çeşitleri. Ana fikir ve destekleyici ayrıntıları bulma. Belirli bilgiyi bulma. Metne uygun başlık bulma, Doğru/Yanlış soruları. Metnin tabloya aktarılması. Soru ve cevap.
Yazma	Resim/görsel/video vb. tasvir etme. Bir liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacaklar listesi vb.). Form doldurma. Bir tablo veya çizelgeyi raporlama. Yeniden ifade etme. Kısa notlar ve yanıtlar yazma. Paragraf/e-posta/günlük vb. yazma.
Bütünsel Beceriler İçin Örnekler	Metin özetleme (dinleme/okuma ve yazma). Not alma (dinleme ve yazma). Bir olayı rapor etme (dinleme/okuma ve konuşma). Dikte (dinleme ve yazma). Metin okuma ve sunma (okuma ve konuşma). Metin yazma ve sunma (yazma ve konuşma).
Alternatif Değerlendirme	Portfolyo. Proje ödevleri. Performans değerlendirmesi. Yaratıcı drama. Sınıf gazetesi/sosyal medya projeleri vb.

Tablo 1’de görüldüğü gibi MEB tarafından İngilizce dersi öğretim programında dört temel beceriye (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) uygun sınavlarda kullanılabilecek ölçme değerlendirme teknikleri paylaşılmıştır. 2023 yılı yabancı dil ölçme değerlendirme

uygulamaları değişikleri beraberinde gelen yazılı sınavlarda yalnızca açık uçlu soruların sorulması (MEB, 2023) kuralıyla tabloda okuma yazma becerilerinde yer alan birçok teknik geçersiz hale gelmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin ne kadar öğrendiğini ve ilerlediğini ölçmek için çeşitli ölçme değerlendirme araçları ve biçimlerini sürece dâhil etmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmelerini ölçebilmesi ve öğretime yönelik değerli geri bildirimler sağlayabilmesi için, öğretmenlerin sağlam bir değerlendirme anlayışı geliştirmesi ve sürdürmesi gerekir (DeLuca & Klinger, 2010). Ölçme değerlendirmenin öğretimde hayati bir role sahip olmasıyla beraber, ölçmenin amacını belirleyerek öncesinde sınav türüne karar verilmesi öğrenmeyi desteklemesi yönüyle önem taşımaktadır (Kaçar, 2023).

Okullardaki yabancı dil sınavlarında geçmiş yıllarda dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmemesi birçok uzman tarafından eleştirilmektedir. Parker (2006) boşluk doldurma, cümle tamamlama, kısa cevaplı sorular gibi ders kitaplarında yer alan alıştırmaların yabancı dili günlük kullanımdan uzaklaştırdığını belirtmiş ve iletişimsel uygulamalara sınavlarda da yer verilmediği için öğrencilerin yabancı dilde iletişim kuramadığını vurgulamıştır. Ölçme değerlendirme uygulamalarında 2023 yılı değişikliği öncesinde, yabancı dil ders kitapları ve ders müfredatı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tamamının kazandırılmasını gerektirse de büyük ölçüde anlama becerisi ve dilbilimsel bilgiyi ölçen yazılı sınavların uygulandığı görülmektedir (Haznedar, 2012; Köksal, 2004; Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019; Yıldız, 2024). Sarıçoban (2011) araştırmasında güvenilirlik, geçerlik, geri dönüş etkisi, öğrencilerin yabancı dil yeterlik seviyesi ve dil becerileri ve yönergeler gibi önemli hususlar ile ilgili yazılı yabancı dil sınavlarında eksikliklerin görüldüğünü ifade etmiş ve konuşma sınavlarının da olması gerektiği gibi sözlü olarak uygulanmadığını vurgulamıştır. Konuşma sınavlarındaki engelin ise zaman ve kalabalık sınıflar olduğunu belirtmiştir.

British Council, TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) iş birliğiyle 2014'te düzenlenen bir analiz raporunda, devlet okullarında İngilizcenin iletişimsel yönüne odaklanmadan yalnızca bir ders olarak öğretildiği, öğrencilerin liseden mezun olduğunda İngilizce konuşma ve anlamada sıkıntı yaşadıkları ortaya konmuştur (Kırkgöz vd., 2017). Bunun sebebi olarak da ders kitabı odaklı öğretim yapılması, dilbilgisine dayalı uygulanan sınavlar ve öğrenci seviye ve ilgilerine göre farklılaştırma yapılamaması gösterilmiştir. Kırkgöz vd. (2017) İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tercihleriyle ilgili yaptıkları çalışmada yazılı sınavların, performans ve proje ödevlerinin not vermede büyük oranda tercih edildiğini, sözlü sınavların ve sunumların ise çok fazla tercih edilmediğini ortaya koymuştur.

Haznedar (2015), Türkiye’de ilköğretim okullarında yabancı dil öğretim programlarını incelediği çalışmasında, sadece ezber gücüne dayanan sınav sistemi yerine yaratıcı dil becerilerinin de ölçüldüğü ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Altmışdört (2010) yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarında ihtiyaçları giderecek şekilde hedeflere uygun bir sınav sistemi oluşturulması gerektiği ve ayrıca sınavlarda, dilbilgisi ve kelime bilgisi dışında diğer dil becerilerinin de ölçülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ölmezer-Öztürk ve Aydın (2019) yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak ölçme değerlendirme bilgilerinin yüksek olmadığını, okuma becerisinin değerlendirilmesinde daha yetkinken, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde daha düşük seviyede yeterliğe sahip olduklarını göz önüne sermiştir. Yıldız (2024) 74 İngilizce öğretmen adayının eğitim hayatları boyunca deneyimlediği İngilizce sınavlarını göz önüne alarak ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında, sınavların öğrencilerdeki konuşma, yazma gibi iletişimsel ve dilsel becerileri yeterince ölçmediğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, sınavların genellikle çoktan seçmeli sorulardan meydana geldiğini ve daha çok okuma, dilbilgisi ve kelime bilgisi becerilerini ölçtüğünü; dolayısıyla dili iletişimsel olarak kullanmayı öğrenmek yerine kelime ezberine yönlendiklerini ifade etmiştir (Yıldız, 2024). Tüm bu çalışmalar ışığında ve uygulamalar esnasında karşılaşılan aksaklıklar nedeniyle, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı’nda İngilizce öğretiminde yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik MEB (2023) tarafından düzenlemeler sunulmuştur. Bu düzenlemelerin uygulayıcılar olarak İngilizce öğretmenleri ve uygulama kullanıcıları olarak öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin araştırılması oldukça önemlidir.

McKay (2006) yabancı dil öğrencilerinin değerlendirilmesine ilişkin araştırmaların önemine vurgu yapmış ve öğretmenler öğretimle ilgili gerekli raporlamaları yaparken, araştırmacıların da fikirler paylaştığını belirtmiştir. Sınıf dışında çalışan ve ölçme değerlendirme uygulamalarında eksiklik gören araştırmacılar tarafından bazı sorular ortaya atılmaktadır. Araştırmacıların çalışmaları, uygulayıcılara, öğretmenlere ve öğretmen eğitimlerine mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarını sorgulamadan kabul etmenin mantıklı olmadığını hatırlatmaktadır. McKay (2006) dil eğitiminde değerlendirme araştırmalarının amaçlarını dört madde altında toplamıştır:

- Güncel ölçme değerlendirme uygulamalarını araştırmak ve bilgileri paylaşmak,
- Adil ve geçerli ölçme değerlendirme yöntemleri sağlamanın yollarını bulmak,

- Öğrencilerin dil yeterlilikleri ve dil gelişimlerinin doğası hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak,
- Ölçme değerlendirmenin öğrenciler, öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve okulları üzerindeki etkisini araştırmak ve iyileştirmek.

Bu amaçlar dikkate alındığında, bu çalışma da ortaokul düzeyinde İngilizce öğretiminin değerlendirilmesine yönelik güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüş ve tecrübelerini incelemeyi amaçlamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın metodolojik detayları sunulmaktadır. Araştırma yöntemi, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Türkiye'deki ortaokullarda güncellenen yabancı dil ölçme değerlendirme sistemine yönelik ortaokul İngilizce öğretmen ve öğrencilerinin görüş ve tecrübelerine odaklanmaktadır. Tüm bu görüş ve tecrübelerin ayrıntılı bir şekilde ve derinlemesine araştırılıp ortaya konulabilmesi amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Creswell (2009) nitel araştırmayı bireylerin ve grupların insani veya sosyal bir soruna atfettikleri anlamı keşfetmek için kullanılan bir araç olarak tanımlamaktadır. Nitel bir çalışmada araştırmacı, yalnızca istatistiksel yöntemlere bağlı kalmak yerine, kelimeleri kategoriler ve kodlar gibi daha kapsamlı tekniklere göre sınıflandırmak için inceler (Creswell, 2012). Nitel bir çalışma hazırlarken yöntemleri önceden yapılandırmaya çalışmak en önemli noktalardan biridir (Maxwell, 2009; Miles & Huberman, 1994). Yıldırım (1999) eğitim araştırmalarında bazı sorunların derinlemesine incelenmesinde nicel yöntemlerin yetersiz kalabileceğini, bu gibi durumlarda nitel yöntemlerin daha anlamlı ve açıklayıcı cevaplar verdiğini belirtmektedir. Nitel araştırma, insan deneyimlerinin bireyselliğini ve her zaman duyular yoluyla gözlemlenemeyen deneyimlerin önemini vurgular (Sandelowski, 1986).

Bu çalışma nitel verilerin kullanıldığı betimsel durum çalışmasıdır. Yin'e (2003) göre durum çalışması, bir olayın gerçek hayattaki güncel bir bağlam veya ortamda incelenmesidir. Nasıl ve neden sorularının sorulduğu, araştırmacının olaylar üzerinde hiç kontrolünün olmadığı ve çalışmanın odağının güncel bir olay olduğu durumlarda durum çalışması gerçekleştirmek yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir (Butina vd., 2015). Yin (2003) durum çalışmalarını keşfedici, açıklayıcı ve betimleyici durum çalışması olarak üç kategoriye ayırmıştır. Betimsel durum çalışması, belirli bir durumun gerçek yaşam bağlamı

içinde ayrıntılı bir analizini ve açıklamasını yapmaya odaklanmaktadır (Yin, 2003). Betimleyici durum çalışması, durum çalışması araştırmalarının esnekliğinin ve çeşitli akademik alanlarda farklı konuların derinlemesine anlaşılabilmesi için kullanılabileceğinin altını çizmektedir. Son dönemlerde, eğitim alanında, uygulamanın sürecini veya dinamiklerini daha iyi analiz etmek için durum çalışması kullanmanın faydaları kabul görmüştür. Okul öncesinden yetişkin eğitime kadar tüm eğitim dönemleri, durum çalışması yaklaşımıyla en iyi şekilde ele alınabilecek birçok konu ve soru içermektedir (Merriam, 1985). Durum çalışması, program değerlendirmesi gibi detaylı veri toplanması gereken bütün araştırmalar için uygun bir yöntemdir (Aytaçlı, 2012). Çalışmaya yeni başlayan bir araştırmacıya bir vaka hakkında çok şey öğrenme şansı sunar ve birden fazla kaynaktan bilgi toplamasına olanak tanır (Baxter & Jack, 2008). Bu kapsamda, ortaokullarda güncellenen yabancı dil ölçme değerlendirme sistemine yönelik öğrenci ve öğretmen görüş ve tecrübelerini ortaya çıkarmak için bu çalışmada betimsel durum deseni takip edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma 2023-2024 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri iki temel gruptan toplanmıştır: bir imam hatip ortaokulunda öğrenim görmekte olan 12 öğrenci ve 12 ortaokul İngilizce öğretmeni.

Çalışma için Türkiye'nin çeşitli illerinden 12 ortaokul İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenler, araştırmacının daha rahat ve kolay bir şekilde ulaşip iletişim kurabileceği kişilerden oluşmaktadır; bu nedenle kolay ulaşılabilir durum (convenient) örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 1987; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu örnekleme yöntemi araştırmanın daha hızlı ve kolay ilerlemesini sağlar çünkü erişilmesi kolay bir durum seçilmektedir ancak çalışmanın genellenebilirliği ve güvenilirliği diğer örnekleme yöntemlerine göre daha düşük olmaktadır (Şimşek, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Öğretmenlerin talebi üzerine görüşme iki şekilde gerçekleştirilmiştir. 12 öğretmenden ikisi, görüşme sorularına verdikleri cevapları ses kaydı olarak göndermek istemiştir. Geri kalan öğretmenler ise soruları yazılı olarak yanıtlamak istemiştir. Öğretmen katılımcılar farklı şehirlerde yaşadıkları için Google'da çevrimiçi bir form oluşturulup öğretmenlerle paylaşılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcılar yedi farklı üniversiteden mezun olan ve altı farklı şehirde görev yapan yedi kadın, beş erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri 0-1, 2-5, 6-10, 11-15 ve 15 yıl üzeri olarak sınıflandırılmıştır. Görüşmeler yedi öğretmenle, yabancı dil ölçme değerlendirme

uygulamalarında yapılan güncelleme sonrası yapılacak olan ilk sınavlardan önce gerçekleştirilirken, diğerk beş öğretmenle sınavlardan sonra gerçekleştirilmiştir.



Tablo 2. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun Olduğu Bölüm	Mezun Olduğu Üniversite	Görev Yaptığı Şehir	Öğretmenlik Tecrübesi	Görüşme Uygulama Zamanı
Öğretmen 1	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Hacettepe Üniversitesi	Gümüşhane	15 yıl üzeri	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 2	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Anadolu Üniversitesi	Nevşehir	11-15 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 3	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Uludağ Üniversitesi	Gümüşhane	6-10 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 4	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Muğla Üniversitesi	Gümüşhane	2-5 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 5	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	Gazi Üniversitesi	Gümüşhane	0-1 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 6	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Gümüşhane	0-1 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 7	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	Anadolu Üniversitesi	Gümüşhane	0-1 yıl	İlk Sınavlardan Önce
Öğretmen 8	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Gazi Üniversitesi	Nevşehir	11-15 yıl	İlk Sınavlardan Sonra
Öğretmen 9	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	Gazi Üniversitesi	Amasya	11-15 yıl	İlk Sınavlardan Sonra
Öğretmen 10	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Gazi Üniversitesi	Malatya	11-15 yıl	İlk Sınavlardan Sonra
Öğretmen 11	Erkek	İngiliz Dili Eğitimi	Azerbaycan Diller Üniversitesi	Manisa	6-10 yıl	İlk Sınavlardan Sonra
Öğretmen 12	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Yozgat	2-5 yıl	İlk Sınavlardan Sonra

Tablo 3. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaş	Sınıf	Yeni Uygulamada İngilizce Sınav Başarısı	Eski Uygulamada İngilizce Sınav Başarısı	İngilizce Dersine Yönelik Sevgisi (1-5 arası)	İngilizce Dersinin Önemine Yönelik Algısı (1-5 arası)	İngilizce Dersi Başarısı (1-5 arası)
Öğrenci 1	Erkek	13	8	50-70	50-70	4	3	2
Öğrenci 2	Erkek	13	8	50'den düşük	70-85	4	4	3
Öğrenci 3	Kız	13	8	50-70	50'den düşük	3	4	3
Öğrenci 4	Kız	13	8	85-100	85-100	5	5	5
Öğrenci 5	Erkek	12	7	85-100	85-100	5	5	4
Öğrenci 6	Erkek	12	7	50-70	70-85	3	4	3
Öğrenci 7	Kız	12	7	85-100	85-100	5	5	4
Öğrenci 8	Kız	12	7	85-100	85-100	5	5	5
Öğrenci 9	Kız	11	6	70-85	70-85	4	4	3
Öğrenci 10	Kız	11	6	50-70	50'den düşük	4	4	2
Öğrenci 11	Kız	11	6	85-100	70-85	4	4	4
Öğrenci 12	Kız	11	6	50-70	50'den düşük	4	4	2

Görüş ve tecrübelerini alınmak üzere araştırmaya dâhil edilen öğrenci katılımcılar Gümüşhane'nin Kelkit ilçesinde bir imam hatip ortaokulunda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Öğrenciler öncelikle kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile araştırmacının kendi öğrencileri arasından seçilmiş ve sonrasında katılımcı çeşitliliğini en yüksek düzeyde sağlayabilmek adına maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Tablo 3'te görüldüğü gibi, sekiz kız dört erkek öğrenci bulunmaktadır ve öğrencilerin dördü 8. sınıf (13 yaş), dördü 7. sınıf (12 yaş), dördü 6. sınıftadır (11 yaş). Öğrencilerin yeni ve eski uygulamadaki İngilizce sınav başarıları 85-100, 70-85, 50-70 ve 50'den düşük olarak puan gruplarına ayrılmıştır. Öğrencilerden İngilizce dersine yönelik sevgilerini, İngilizce dersine verdikleri önemi ve İngilizce dersi başarı durumlarını 1-5 arası puanlamaları istenmiştir. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce dersini önemli bulmakla beraber dersi sevdiklerini de belirtmiştir. Ancak, önceki uygulamalardan sadece bir öğrenci 50'nin altında not alırken güncellenen uygulamalarda üç öğrenci 50'nin altında not almıştır. Ayrıca, üç öğrenci kendisini İngilizce dersinde başarısız olarak değerlendirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biri görüşme tekniğidir ve görüşme, araştırmacının bir veya daha fazla katılımcıya açık uçlu sorular sorup katılımcıların cevaplarını kaydetmesiyle gerçekleşir (Creswell, 2012). Creswell (2012) açık uçlu soruların avantajını, önceden belirlenmiş kapalı uçlu yanıtların alan yazınındaki kavramları desteklemek için faydalı bilgiler elde edebilmesi olarak açıklamaktadır. Görüşme tekniğinde katılımcılara yöneltilen sorularla araştırılan konu ile ilgili düşünce ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eğitim alanında yapılan nitel çalışmalarda görüşme tekniği muhtemelen en çok tercih edilen veri toplama biçimidir ve bunlardan bazılarının tek veri kaynağı olmaktadır (Merriam, 2009). Mevcut çalışmada da tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin genellikle katılımcılardan belirli bilgiler istenilen daha fazla yapılandırılmış bir bölümü vardır. Ancak görüşmenin büyük bir kısmı, araştırılacak konu ve sorular tarafından yönlendirilmekte ve soruların sırası veya ifade ediliş şekli önceden belirlenmemektedir. Bu da araştırmacının mevcut duruma, katılımcıların görüşlerine ve konuyla ilgili yeni fikirlere yer vermesine olanak tanır (Merriam, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde soruların açık uçlu olması katılımcıların konu hakkında detaylı bilgi verebilmeleri açısından gereklidir, bu özellik de nitel çalışmaları nicel çalışmalardan ayıran önemli bir niteliktir (Aydın, 2023).

Öğretmenlere yönelik cinsiyet, üniversite, şehir ve çalışma yılı gibi demografik bilgiler dışında sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 1), bir uzmanın

yorum ve görüşleri doğrultusunda ve nitel araştırma yöntemleri, görüşme tekniği ve yabancı dilde ölçme değerlendirme çalışmalarına ilişkin alan yazını taranarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları, görüşülen kişilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve görüş ve düşüncelerini tercih ettikleri şekilde açıkça ifade edebilmeleri için hem İngilizce hem de Türkçe olarak sunulmuştur. Öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 2) ise, yine aynı şekilde uzman yorum ve görüşleri alınarak nitel araştırma yöntemleri, görüşme tekniği ve yabancı dilde ölçme değerlendirmeye ilişkin alan yazını taranarak geliştirilmiştir ve cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik bilgilerin yanında dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sevgilerini, dersin önemi hakkındaki görüşlerini ve ders başarı durumlarını öğrenmek amacıyla sunulan 5’li Likert tipi anket soruları da içermektedir.

Görüşme soruları, soruların net ve basit olmasına, mantıksal bir düzende sıralanmasına ve yönlendirme tarzı ifadeler içermemesine (Balaban-Salı, 2012) dikkat edilmesi ölçütlerine uyularak hazırlanmıştır. Görüşmelerin verimli ve amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki noktalara göre hareket edilmiştir:

- Görüşmenin amacının kısaca açıklanması,
- Görüşme süresinin tahminen ne kadar olacağının belirtilmesi,
- Katılımcıların görüşme için neden seçildiklerinin açıklanması,
- Görüşme yapılacak kişinin görüşmenin yerine ve zamanına karar verebilmesi,
- Deneme amacıyla ön görüşme yapılması,
- Görüşme esnasında güven duygusu oluşturulması,
- Katılımcılar görüşmeden sonra yeni fikir bildirirse hepsinin not alınması,
- Görüşme kaydının katılımcılara görüşme sonrası dinletilerek onaylarının alınması,
- Çalışma sonuçlarının katılımcıların kimliği saklı tutularak paylaşılacağının belirtilmesi,
- Görüşmelerin aslına uygun transkriptlerinin hazırlanması (Balaban-Salı, 2012).

Temel veri toplama aracı görüşme formlarına ek olarak, önceki ve yeni sınav içerikleri arasındaki farkları göz önüne sermek amacıyla, önceki ölçme değerlendirme sisteminin uygulandığı yılın yazılı sınav kâğıtları (Ek 3) ve güncellenen ölçme değerlendirme sisteminin ilk uygulandığı yılın yazılı sınav kâğıtları (Ek 4) da incelenmek için bir araya getirilmiştir. Ayrıca MEB tarafından yayınlanan örnek yazılı sınav soruları da (Ek 5) diğer bir veri kaynağı olarak temin edilip incelenmiştir.

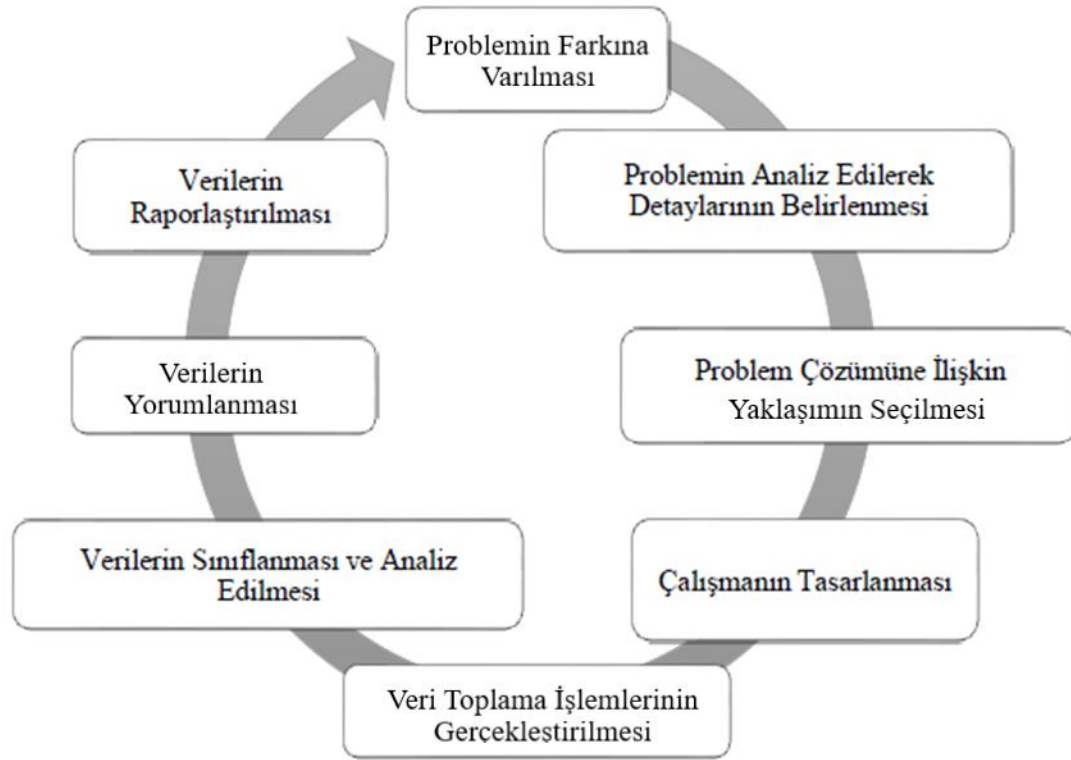
Süreç ve Uygulama

Bu çalışmada öncelikle problem durumu belirlenerek araştırma soruları oluşturulmuş, nitel yaklaşım benimsenerek bir durum çalışmasının yürütülmesine karar verilmiştir. Öncelikle, görüşmelere başlanmadan, araştırma için etik kurulu izinleri, sonrasında öğrenci görüşmelerinin yürütülmesi adına MEB araştırma izni, katılımcı ve veli onam belgeleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği seçilmiş ve ilk olarak öğretmenlerle, sonrasında öğrencilerle görüşmeye başlanmıştır. Bu çalışmada önce ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yedi tanesi öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamaları öncesinde beş tanesi ise uygulamalar sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin yaşadıkları şehir ve görüşmeyi nasıl yapmak istedikleri göz önünde bulundurularak iki şekilde gerçekleştirilmiştir. İki öğretmen ses kaydı göndermeyi tercih etmiştir. Diğerleri ise soruları yazılı olarak yanıtlamak istemiştir. Farklı şehirlerde görev yapanlar olduğu için Google'da çevrimiçi bir form oluşturulup öğretmenlerle paylaşılmıştır. Görüşme sorularının cevaplanması yaklaşık 4-5 dakika sürmüştür. Oluşturulan çevrimiçi form 15 kişiye gönderilmiş, 10 kişi tarafından doldurulmuştur.

6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler sınavlardan sonra gerçekleştirilmiştir. 8. sınıf öğrencileri soruları yazılı olarak cevaplamak istedikleri için onlara soruların olduğu formlar dağıtılmıştır. Cevaplamaları yaklaşık olarak beş dakika sürmüştür. Geri kalan öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrenciler demografik bilgileri yazılı form üzerinde doldurmuş, geri kalan dokuz görüşme sorusunu sözlü olarak cevaplamış ve ses kaydı alınmıştır. Bu süreç de her öğrenci için yaklaşık beş dakikayı bulmuştur.

Veri toplama süreci sonunda verilerin sınıflandırılması ve analizleri yapılmış, elde edilen bulguların öncelikle araştırma soruları ışığında tablo ve şekillerle sunumu ve açıklanması, akabinde de ilgili alan yazınıyla ilişkilendirilerek çıkarım ve tartışma aşamaları gerçekleştirilmiştir.

Şekil 3. Nitel Araştırma Süreci (Baltacı, 2019, s. 372)



Verilerin Analizi

Yenilenen yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübeleri değerlendirmek üzere öğretmenlerden elde edilen görüşme verileri içerik analizi yöntemine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmacının topladığı nitel verileri daha sistematik ve sayısal bir hale dönüştürmek istediği durumlarda, özellikle görüşme ve gözlem tekniklerinde içerik analizi etkili tekniklerden biridir (Fraenkel vd., 2012). İçerik analizi yönteminde görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilmektedir: verilerin kodlanması, kod veya temaların belirlenmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ve son aşamada bulguların belirtilmesi ve yorumlanması (Eysenbach & Köhler, 2002). İçerik analizi, tümevarımsal bir analiz türü olduğundan incelenen olgu veya olayın kökenlerine odaklanmaktadır. Kodlama yoluyla, verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Baltacı, 2019). Ayrıca, nitel verileri işleyen ve analiz eden yazılımlardan biri olan MAXQDA yazılımı kullanılmıştır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ilk olarak, iki görüşmecinin cevapları, görüşmeyi İngilizce yapmayı tercih ettikleri için Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra araştırmacı diğer 10 kişinin cevaplarıyla beraber tüm cevapları yazıya dökmüştür. Görüşmeler içerik analizi yöntemine göre her soruya uygun temalar ve her temaya uygun kodlamalar oluşturularak analiz

edilmiştir. Her görüşme sorusunun kendi kodları oluşturulmuş ve bunlar frekans açısından hesaplanarak cevaplarda bahsedilme sıklığı belirtilmiştir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizi için öncelikle ses kaydı alınan sekiz öğrencinin cevapları yazıya dökülmüştür. Öğretmen görüşmelerinde olduğu gibi görüşmeler içerik analizi yöntemine göre yine her soruya göre kategoriler oluşturulup ilgili temaya göre kodlamalar yapılarak analiz edilmiştir. Her görüşme sorusunun kodları frekans açısından hesaplanarak cevaplarda bahsedilme sıklığı belirtilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin analizlerinde de MAXQDA yazılımından faydalanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerli ve güvenilir olması için uyulması gereken birtakım ölçütler vardır. İnanırlılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılık, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için kullanılan ölçütlerdir (Aydın, 2023). Nitel çalışmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının, üzerinde çalıştığı olguyu tarafsız ve olduğu gibi gözlemlemesi (Kirk & Miller, 1986) ve araştırdığı konu hakkında tüm yönleri bütüncül şekilde göz önünde bulundurabilmesi için elde ettiği verileri meslektaş ve katılımcı teyidi gibi yöntemlerle doğrulaması gereklidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için Tablo 4’te verilen ölçütler ve bu ölçütlerin sağlanmasına yönelik yöntemler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılara görüşme sonrası elde edilen bulgular gösterilerek doğrulatmaya ve eklemek istedikleri varsa bunları da not etmeye özen gösterilmiştir (Başkale, 2016). Araştırmanın değerini artırmak için görüşmeler sonrası elde edilen veriler uzmanlara (meslektaş) incelenilip teyit alınmıştır. Araştırmacı görüşmeler aracılığıyla topladığı verileri rapor etme ve bulgulara nasıl ulaştığını açıklamaya gibi önemli geçerlik ölçütlerine (Yıldırım & Şimşek, 2011) dikkat etmiştir.

Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak katılımcılara görüşme öncesinde süre ve görüşme amacı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş, anlaşılır ve basit şekilde yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve sorularda herhangi bir yönlendirme yapılmamasına dikkat edilmiştir.

İnanırlılık hususunda; görüşme soruları hazırlanırken gerekli alan yazını incelemesi yapılmış, alan uzmanı olan tez danışmanından dönüt ve değerlendirmeler alınarak düzenlemeler gerçekleştirilip soru formu son haline getirilmiştir. İki farklı veri kaynağı olarak öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler katılımcılar ile paylaşılarak teyitleri alınmış ve varsa istedikleri eklemeler yapılmıştır.

Aktarılabilirlik hususunda; araştırmanın katılımcılarının ve araştırma sürecinin ayrıntılı olarak tanımlanması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları ile araştırma sorularının tutarlılığı alan yazınından örneklerle tartışılmıştır. Araştırmacı topladığı verileri yalın ve yorumsuz olarak doğrudan alıntıyla sunmuştur.

Tutarlılık hususunda; görüşme soruları alan yazını taraması ve alan uzmanı değerlendirmesiyle birlikte araştırma sorularıyla tutarlı olarak hazırlanmış, veri analizinde geçersiz ve gerçek dışı veri olup olmadığı kontrol edilmiş, elde edilen verilerle çalışmanın sonuçları ilişkilendirilmiştir.

Teyit edilebilirlik hususunda, çalışmanın yöntemi ve tüm veri toplama ve analiz aşamaları detaylı olarak belirtilmiş, araştırmanın tüm verileri katılımcıların teyidi ve onayı sonrası raporlanıp saklanmış ve bulgularla sonuçların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik (Başkale, 2016; Erlandson vd., 1993; Miles & Huberman, 1994 ve Yıldırım & Şimşek, 2011)

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik	Ölçüt	Kullanılan Yöntemler
<i>İnandırıcılık (İç geçerlik)</i>	Araştırma sonuçlarının gerçeği doğru yansıtması ve kendi içinde anlamlı olması	• Çeşitleme • Katılımcı teyidi • Akran değerlendirmesi • Uzman incelemesi
<i>Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)</i>	Sonuçların uygulanması ve benzer ortamlarda test edilebilirliği	• Katılımcıları ayrıntılı betimleme • Ortamın ayrıntılı tanıtımı • Örneklem çeşitlendirme
<i>Tutarlılık (İç güvenirlik)</i>	Tutarlılığı sağlama, sonuçların verilerle uyumu	• Tutarlılık incelemesi • Doğru yöntem seçimi • Alan yazınının tanımlanması • Benzer bulgularla karşılaştırma • Geçersiz veri ayıklama
<i>Teyit edilebilirlik (Dış güvenirlik)</i>	Nesnel, tarafsız olma, onaylanma	• Doğrulama incelemesi • Araştırma yönteminin detaylı tanımı • Veri toplama ve analiz yöntemlerinin detaylı tanımı

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde ortaokullarda İngilizce öğretiminde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin gözünden incelenmesi amacıyla yapılan görüşmelerin verileri sunulmuştur.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular 1. araştırma sorusuna cevap aramayı hedeflemektedir:

1. İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda İngilizce öğretiminde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübeleri nelerdir?

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular ise 2. araştırma sorusuna cevap arama amacıyla elde edilmiştir:

2. Ortaokul öğrencilerinin ortaokullarda İngilizce öğretiminde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş ve tecrübeleri nelerdir?

Öğretmen Görüş ve Tecrübeleri

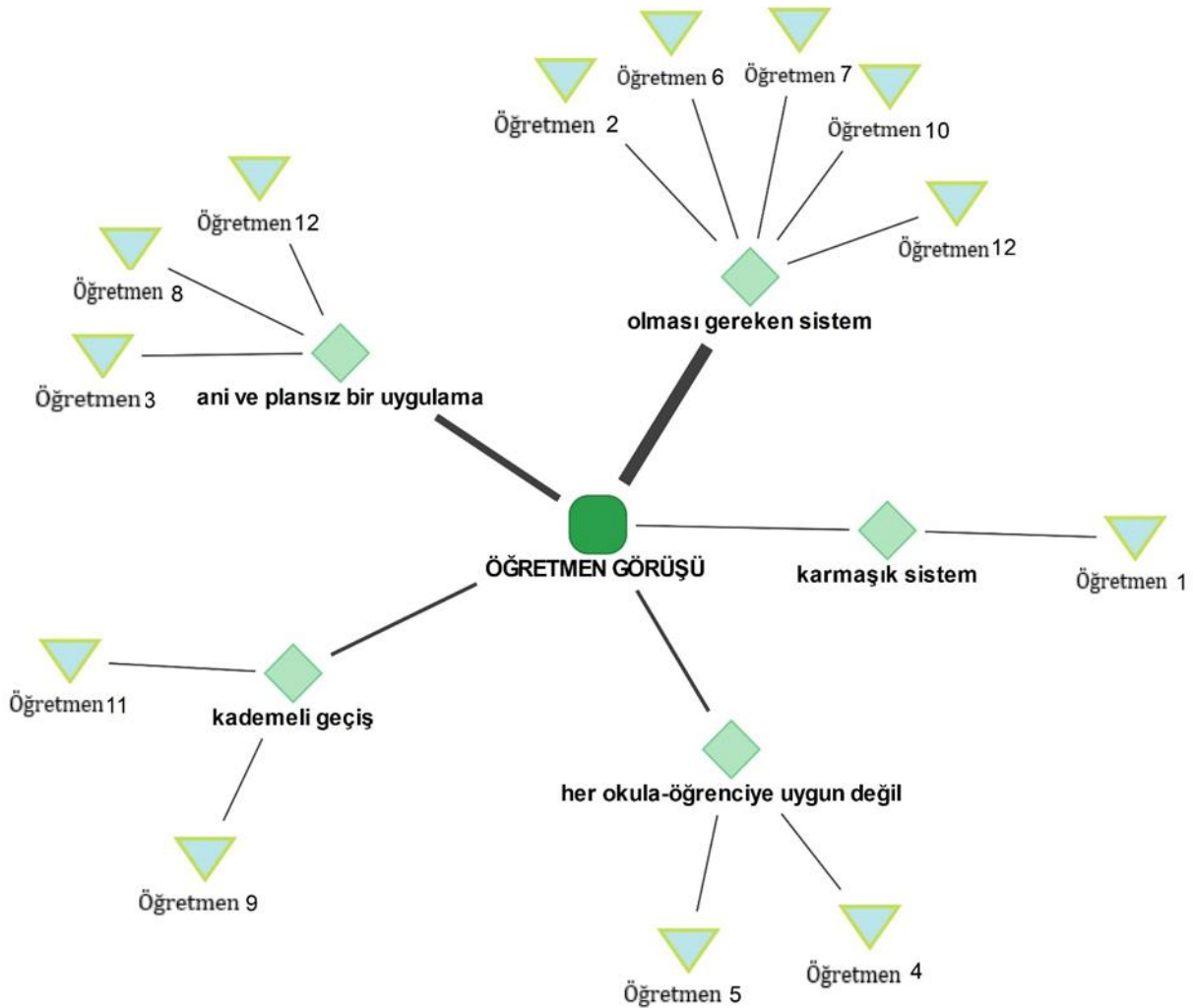
Ortaokullarda İngilizce öğretiminde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini almak için yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular için sorulara uygun olarak sekiz farklı kategori belirlenmiştir. Her bir kategori için de ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş ve bunlar frekans cinsinden hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde oluşturulan sekiz kategori sırasıyla (1) Öğretmen Genel Görüşleri, (2) Sınav Hazırlama-Değerlendirme Süreci, (3) Soru Türleri, (4) Öğrenci Tepkisi, (5) Öğrenci Performansı, (6) Uygulama Sınavları, (7) Önlemler, (8) LGS'ye Etkisi şeklindedir. Tüm görüşme soruları temalarına göre analiz edilerek kodlamalar ve görüşmeci yanıtları sunulmuştur.

Öğretmen Genel Görüşleri

Görüşme protokolünde yer alan “*Bu sene ilk defa uygulanacak olan ölçme değerlendirme sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?*” görüşme sorusuna yönelik öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar özellikle güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik genel görüşlerini yansıtmıştır. Bu nedenle, bu kategori için katılımcıların cevapları dikkate alınarak “*karmaşık sistem, her okula-öğrenciye uygun değil,*

olması gereken sistem, kademeli geçiş ve ani ve plansız uygulama” olmak üzere beş kod belirlenmiştir. Şekil 4’te katılımcılara göre dağılım verilmiştir.

Şekil 4. Öğretmen Genel Görüşleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 4’te görüldüğü gibi görüşmecilerin neredeyse yarısı güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarını olumlu değerlendirerek bunun olması gereken bir sistem olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen 2: “Bize öğretilen şey buydu. Bu yüzden yeterli ders saatim olsaydı öncesinde de uygulardım bu sistemi.”

Öğretmen 6: “Bu sistemin getirilmesinin normal olduğunu düşünüyorum ve güncel ölçme değerlendirme modeliyle de bağlantılı çünkü dört ana beceriyi birden değerlendirmemiz isteniyor.”

Öğretmen 7: “Sınavlarda şans faktörünü büyük ölçüde azalttığı için olumlu olarak değerlendiriyorum.”

Öğretmen 10: “İngilizce dört beceriden oluşan bir ders olduğu için, bu şekilde uygulamaya yönelik bir ölçme değerlendirme sisteminin gelmesini yerinde buluyorum.”

Öğretmen 12: “Bence olması gereken bir sistemdi, çok geç kalınan bir sistemdi.”

Üç öğretmen ise uygulamanın plansız ve ani bir şekilde uygulandığına vurgu yapmıştır.

Öğretmen 3: “Amaç her ne kadar başarıyı artırmak olsa da çok plansızca yapılmış olması birçok sıkıntıyı beraberinde getirecektir.”

Öğretmen 8: “İlk yılı olduğu için hazırlanma süreci yetersiz kaldı.”

Öğretmen 12: “Bence şu an zamanlaması yanlış.”

Ayrıca, iki öğretmen uygulamanın mevcut şartlar ve imkânlardan ötürü her okula ve öğrenciye uygun olmayabileceğini belirtmiştir.

Öğretmen 4: “Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun değil.”

Öğretmen 5: “Tüm okullar ve öğrenciler aynı imkânlarla ve özelliklere sahip değil.”

Benzer şekilde, iki öğretmen de güncellenen uygulamaların ölçme değerlendirmede hemen yer almasını eleştirmiş ve uygulamaya geçişin kademeli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmen 9: “Uygulanmaya bu sene başlanmamalıydı diye düşünüyorum. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlık süreci olmalıydı.”

Öğretmen 11: “Yapılacaksa kademeli olmalıydı... Aceleyle getirilmiş bir sistem ve hiçbir denemesi, pilot uygulaması yapılmadan bir anda yapılması olumsuz etkileyecektir süreci.”

Bir öğretmen ise uygulanacak olan yeni sistemin karmaşık olduğunu ifade etmiştir.

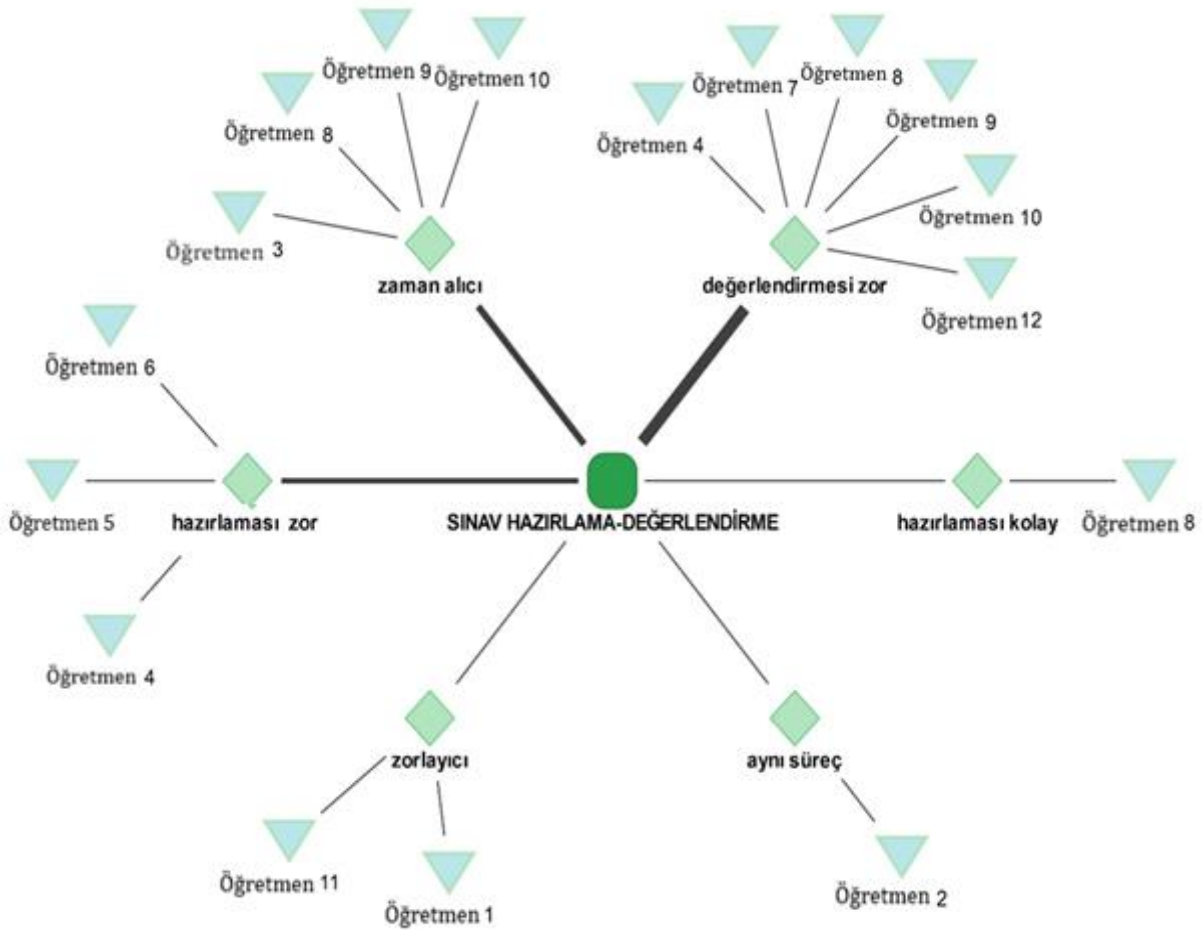
Öğretmen 1: “Karmaşık bir sistem.”

Sınav Hazırlama-Değerlendirme Süreci

Görüşme protokolünde yer alan “Sadece açık uçlu soruların kullanılacak olması sınav hazırlama ve değerlendirme sürecinizi nasıl etkileyecektir/etkilemektedir?” görüşme sorusuna yönelik öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar özellikle güncellenen ölçme değerlendirme

uygulamaları kapsamında sınav hazırlama ve değerlendirme aşamalarına yönelik tecrübelerini yansıtmıştır. Buna yönelik sınav hazırlama-değerlendirme süreci kategorisi için katılımcıların cevapları incelenerek altı kod belirlenmiştir: *zorlayıcı*, *zaman alıcı*, *hazırlaması zor*, *hazırlaması kolay*, *değerlendirmesi zor* ve *aynı süreç*. Şekil 5'te kodların frekansları katılımcıların cevaplarına uygun olarak gösterilmiştir.

Şekil 5. Sınav Hazırlama-Değerlendirme Süreci Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 5'te belirtildiği gibi güncellenen ölçme değerlendirme uygulamaları kapsamında sınavların sadece açık uçlu sorulardan oluşması belirtilmiş olsa da neredeyse öğretmenlerin yarısı bu tür soruların cevaplarının değerlendirilmesinin zorlayıcı olacağını belirtmiştir.

Öğretmen 4: “Hazırlama ve değerlendirme zor olacaktır.”

Öğretmen 7: “Değerlendirme sürecini biraz zorlayacaktır.”

Öğretmen 8: “Değerlendirme süreci uzun süren ve birçok etkenin değerlendirme de belirleyici olduğu bir sürece dönüştü.”

Öğretmen 9: “Değerlendirme tabi ki daha zaman alıcı olacak.”

Öğretmen 10: “Sınavın bütününe açık uçlu olması değerlendirme sürecinde bizleri biraz daha zorlayacaktır.”

Dört öğretmen de özellikle değerlendirme esnasında birçok etken göz önünde bulundurulacağı için değerlendirmenin eskiye göre daha çok zaman alacağı konusu üzerinde durmuştur.

Öğretmen 3: “Çok daha uzun zaman alacaktır.”

Öğretmen 8: “Değerlendirme süreci uzun süren ve birçok etkenin değerlendirme de belirleyici olduğu bir sürece dönüştü.”

Öğretmen 9: “Değerlendirme tabi ki daha zaman alıcı olacak.”

Öğretmen 10: “Verilen cevapları birçok açıdan daha detaylı incelemek ve adil puanlama yapabilmek adına daha çok zaman alacaktır.”

Üç öğretmen de değerlendirme kadar sınav hazırlama sürecinin de zor olacağını belirtmiştir.

Öğretmen 4: “Hazırlama ve değerlendirmesi zor olacaktır.”

Öğretmen 5: “Hazırlaması daha fazla zaman alıyor.”

Öğretmen 6: “Bence sınav hazırlaması daha zor olacak çünkü soruları yazarken artık iki kez düşüneceğim.”

İki öğretmen bu sürecin aslında genel anlamda zorlayıcı olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen 1: “Zorlayıcı olacak.”

Öğretmen 11: “Olumsuz etkiler.”

Bir öğretmen ise hazırlama ve değerlendirme sürecinde herhangi bir değişiklik olmayacağını ifade etmiştir.

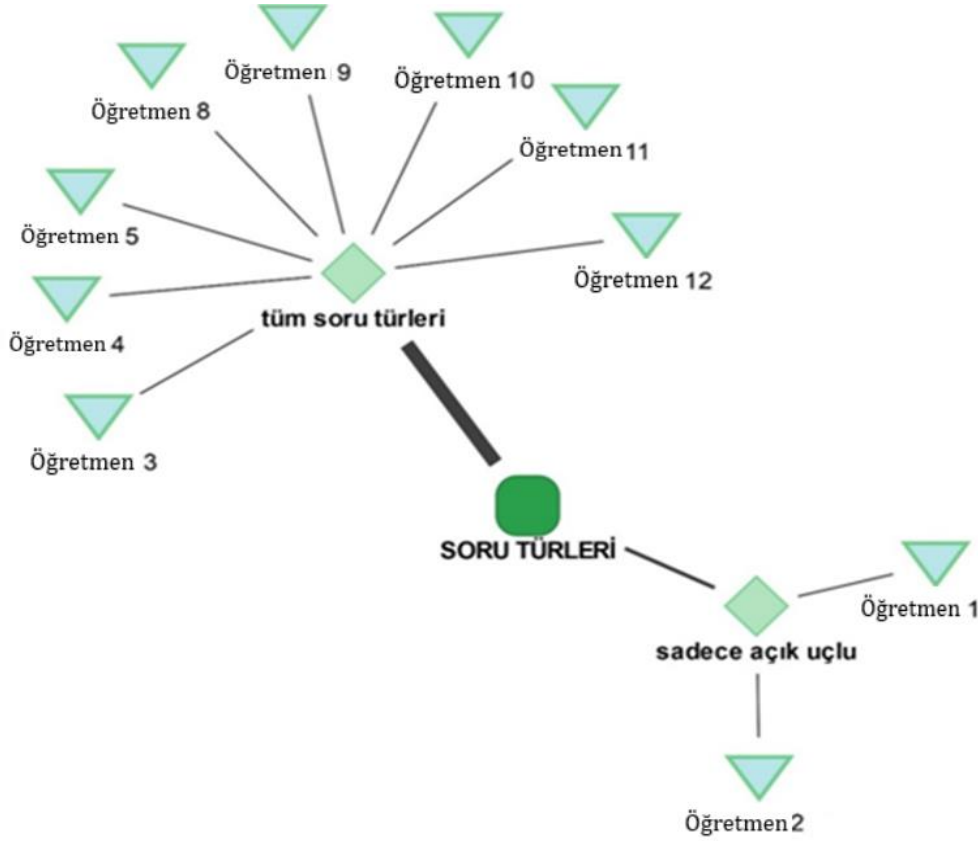
Öğretmen 2: “Sınav hazırlama ve değerlendirme sürecimi etkilemeyecek.”

Soru Türleri

Görüşme protokolünde yer alan “Daha önce sınavlarınızda ne tür sorular kullandınız? Açık uçlu sorulara da yer verdiniz mi?” görüşme sorusuna yönelik öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar öğretmenlerin sınavlarında yer verdikleri soru türlerine yönelik tecrübelerini yansıtmıştır.

Bu kategori için öğretmenlerin cevapları incelenerek iki kod belirlenmiştir. *Tüm soru türleri ve sadece açık uçlu sorular*. Şekil 6’da bu kategori için oluşturulan kodların frekansları öğretmenlerin cevaplarına göre sunulmuştur.

Şekil 6. Soru Türleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 6’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu sınavlarında hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular kullandıklarını belirtirken iki öğretmen sadece açık uçlu sorular kullandığını söylemiştir.

Öğretmen 3: “*Farklı türde soruları dâhil ediyordum.*”

Öğretmen 4: “*Tüm soru tarzlarını kullandım. Açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru/yanlış...*”

Öğretmen 5: “*Neredeyse tüm soru türlerini kullanıyorum açık uçlu da bunlardan biri.*”

Öğretmen 8: “*Doğru yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurma tarzı sorular kullandım.*”

Öğretmen 9: “*Her türlü soru tipini kullanıyordum ama açık uçlu sorular en az yer verdiklerimdi.*”

Öğretmen 10: “Diğer soruların yanında açık uçlu sorular da özellikle okuduğunu anlama bölümlerinde öncelikli kullandığımız bir ölçme yöntemidir.”

Öğretmen 11: “Çoktan seçmeli, eşleştirme, açık uçlu. Hemen hemen bütün soru türlerini kullandım.”

Öğretmen 12: “Açık uçlu sorularla beraber eşleştirme, doğru-yanlış, boşluk doldurma, hepsini beraber konuya göre, üniteye göre seçip hazırlıyordum.”

Öğretmen 1: “Tüm sorularım açık uçluydu.”

Öğretmen 3: “Tabi ki açık uçlu kullandım. Devamında “neden” sorusunu da ekledim.”

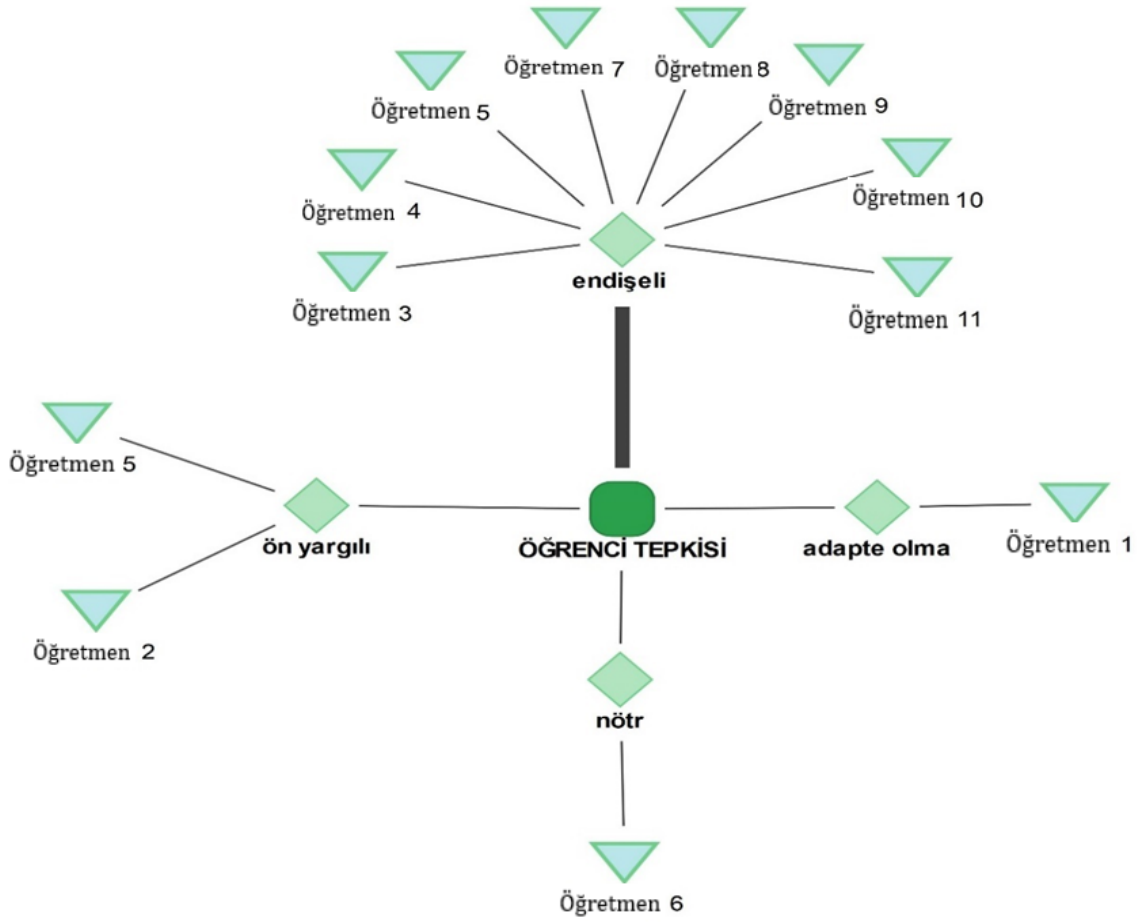
İki öğretmen bu yıl meslekteki ilk yılları olduğu için bu soruda görüş belirtememiştir.

Öğrenci Tepkisi

Görüşme protokolünde yer alan “Öğrencilerinizin yeni sınav sistemine karşı tepkisi nasıl?” görüşme sorusuyla öğretmenlerden özellikle gözlemlemiş oldukları öğrencilerinin tepkisine yönelik tecrübelerini yansıtmaları istenmiştir.

Cevapları doğrultusunda bu kategori için dört kod belirlenmiştir: *endişeli*, *ön yargılı*, *adapte olma* ve *nötr*. Şekil 7’de bu kodların dağılımları kullanım sıklığına göre belirtilmiştir.

Şekil 7. Öğrenci Tepkisi Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 7’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin yeni sistemden ötürü ölçme değerlendirme konusunda endişe ve korku duyduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin özellikle alışık olmadıkları soru türleriyle karşılaşmaları ve daha yaygın olarak karşılaştıkları ve kendilerini güvende hissettikleri çoktan seçmeli gibi soruların sınavlarda yer almamasının onları tedirgin ettiği vurgulanmıştır.

Öğretmen 3: “*Tedirginler. Hele ki geçme notu da yükselmişken. Özellikle ilk defa yapılacak olan konuşma ve dinleme sınavı yüzdeliğinin fazla olması da onları korkutuyor.*”

Öğretmen 4: “*Herkes endişeli.*”

Öğretmen 5: “*Başarısız olma korku ve ön yargıları var.*”

Öğretmen 7: “*Çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları olmadığı için biraz korkuyorlar ve stres yapıyorlar.*”

Öğretmen 8: “*Açık uçlu sorular İngilizce dersi için öncelikle tedirgin edici oldu.*”

Öğretmen 9: “*Önce çok endişeli ve tedirgindiler.*”

Öğretmen 10: “*İngilizce dersinin öğretiminde zaten kullandığımız dört becerinin ölçme değerlendirme bölümünde kullanılacak olması öğrencilerde oldukça [büyük] kaygı oluşturmuştur.*”

Öğretmen 11: “*Kaygılı ve endişeliler.*”

Öğretmen 12: “*Çocuklar daha önce böyle bir sınava tabi tutulmadıkları için tabii ki haliyle gerildiler biraz da korkuyorlar.*”

İki öğretmen öğrencilerinin yeni sisteme karşı ön yargılı olduklarını ifade etti.

Öğretmen 2: “*Farklı olacağını düşünüyorlar ama öyle olmayacak.*”

Öğretmen 5: “*Başarısız olma korku ve ön yargıları var.*”

Bir öğretmen öğrencilerinin yeni sisteme adapte olmada zorluk yaşayacaklarını düşündüğünü belirtmiştir.

Öğretmen 1: “*Uyum sağlamanın zor olacağını düşünüyorlar.*”

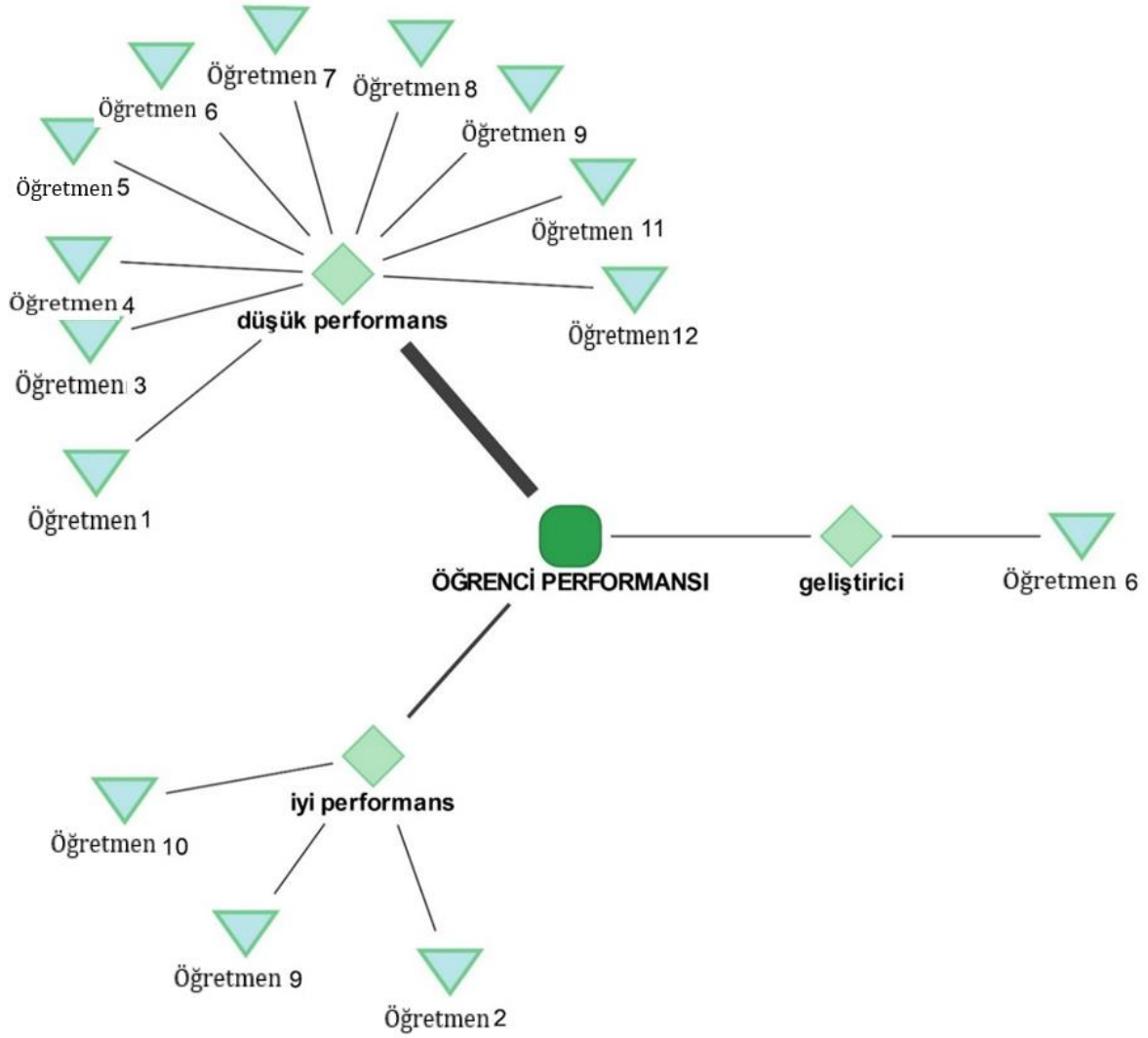
Bir öğretmen de öğrencilerinin yeni uygulamalara karşı çok tepki göstermediğini ifade etmiştir.

Öğretmen 6: “*Çok fazla tepki göstermediler.*”

Öğrenci Performansı

Görüşme protokolünde yer alan “*Öğrencilerinizin yeni sınav sisteminde nasıl bir performans göstereceğini/gösterdiğini düşünüyorsunuz?*” görüşme sorusuyla öğretmenlerden özellikle öğrencilerin sergilemelerini bekledikleri ya da sergilemiş oldukları performansı nasıl değerlendirdiklerini açıklamaları istenmiştir. Bu doğrultuda vermiş oldukları yanıtlar incelenerek bu kategori için üç kod belirlenmiştir: *iyi performans*, *düşük performans* ve *geliştirici*. Şekil 8’de öğretmenlerin cevaplarına göre kod dağılımları oluşturulmuştur.

Şekil 8. Öğrenci Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 8’de de yansıtıldığı üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerinin güncellenen uygulamalar kapsamında sınavlarda daha düşük bir performans göstereceğini düşündüklerini belirtmiştir. Özellikle sınavların açık uçlu sorulardan oluşması sınırlı bilgiyle yanıt verebilmelerini ve özellikle şans etkeninin yer almasını engelleyeceği için önceki sınavlara nazaran daha düşük notlar alacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen 1: “Notları düşecek.”

Öğretmen 3: “Tüm kademelerde temel konularda eksiklikler çok fazla, bu da haliyle iyi bir performans göstermelerine engel olacaktır.”

Öğretmen 4: “Geçmişe göre daha düşük performans göstereceklerini düşünüyorum.”

Öğretmen 5: “Bence öncesine göre daha düşük performans gösterecekler. Önceden rastgele bir cevap seçip tutturma şansları vardı şu an o yok.”

Öğretmen 7: “Köy okulundayım ve temelleri maalesef çok zayıf. O yüzden pek iyi bir sonuç beklemiyorum ilk sınav için.”

Öğretmen 8: “İlk anlamda zorlanacakları bir değerlendirme olacaktır.”

Öğretmen 9: “Çalışmayan öğrencilerin şans başarısı ihtimali kalmayacak.”

Öğretmen 12: “Bu sisteme alışkın olmadıkları için bocalayacaklarını ve normalde olduklarından daha düşük performans göstereceklerini düşünüyorum.”

Üç öğretmen öğrencilerinin sınavlarda güzel bir performans göstereceğini düşündüklerini belirtmiştir.

Öğretmen 2: “Bence çok iyi olacaklar.”

Öğretmen 10: “Derste başarı gösteren öğrencilerin bu yeni test sisteminde de kendi başarılarını yansıtacak bir performans göstereceklerini düşünüyorum.”

Bir öğretmen ise yeni sistemde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebileceğini söylemiştir.

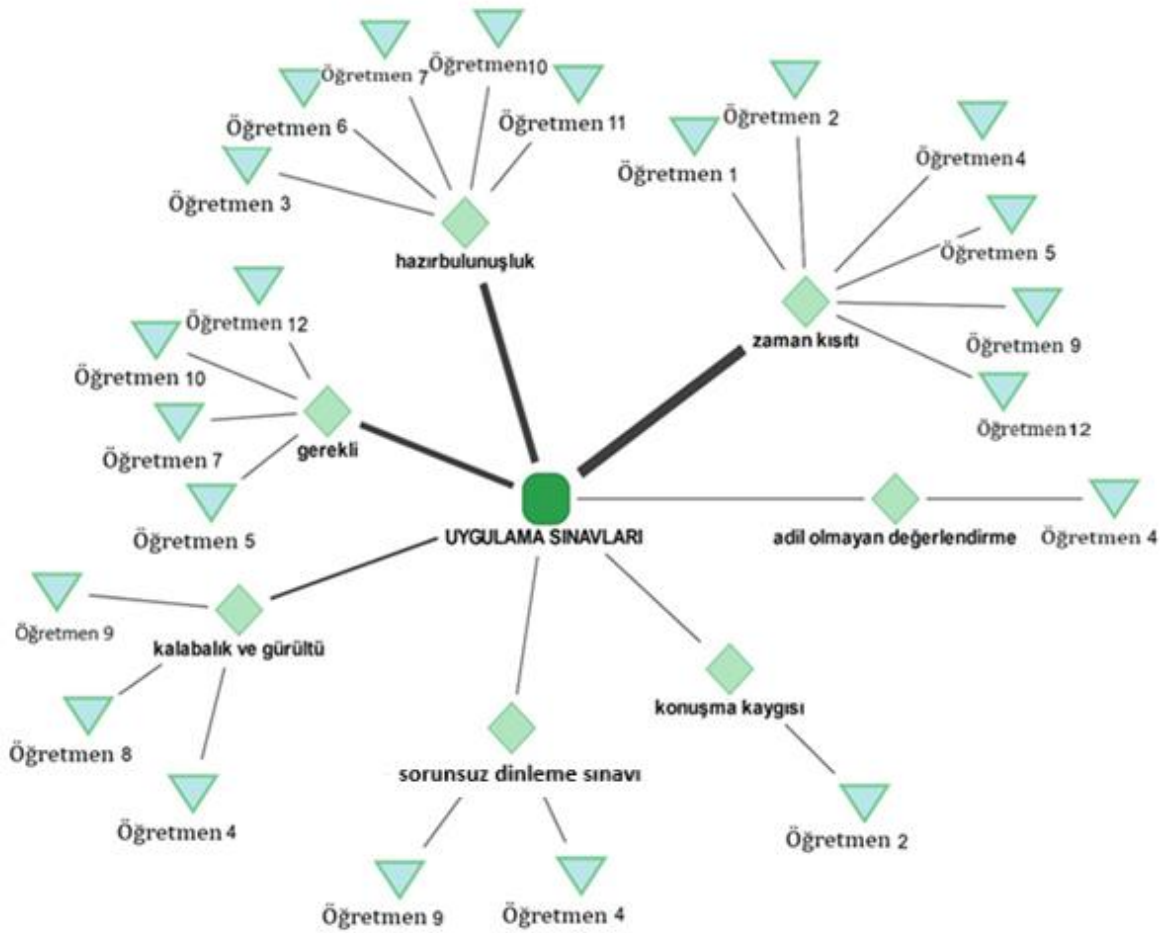
Öğretmen 6: “Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek isteyenler için faydalı olacak.”

Uygulama Sınavları

Görüşme protokolünde yer alan “Uygulama sınavlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu sınavları gerçekleştirirken ne gibi sorunlar yaşayabileceğinizi/yaşadığınızı düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuyla güncellenen ölçme değerlendirme uygulamaları kapsamında öğretmenlerden uygulamaları istenen konuşma ve dinleme sınavlarına yönelik görüş ve tecrübelerini yansıtmaları istemiştir.

Bu kategori için katılımcıların cevapları incelenerek yedi kod belirlenmiştir: gerekli, hazırbulunuşluk, zaman kısıtı, adil olmayan değerlendirme, kalabalık ve gürültü, sorunsuz dinleme sınavı ve konuşma kaygısı. Şekil 9’da bu kategoriye ait kodların frekansları verilmiştir.

Şekil 9. Uygulama Sınavları Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin yedisi, uygulama sınavları için ders saatlerine dikkat çekerek zaman konusunda sıkıntı yaşayacaklarını ifade etmiştir.

Öğretmen 1: “En büyük sorun zaman çünkü ders saatlerimiz kısıtlı.”

Öğretmen 2: “Ders saatlerimiz uygulama sınavlarını yapmak için yeterli değil.”

Öğretmen 4: “Zamanımız çok kısıtlı... Konuşma sınavı çok zaman alacak.”

Öğretmen 5: “Bence karşılaşılabileceğim tek problem dinleme ve konuşma sınavlarını uygulamak için zamanımın az olması.”

Öğretmen 9: “Kalabalık sınıflarda konuşma sınavı için zaman ayırmak zor olabilir.”

Öğretmen 12: “Bütün öğrencilere uygulamak, bunu az bir zamanda yapmak, değerlendirmesini yine az bir zamanda yapmak zor olacaktır.”

Beş görüşmeci ise özellikle öğrencilerinin konuşma ve dinleme sınavlarına yönelik hazırbulunuşluk seviyesi üzerine vurgu yapmıştır.

Öğretmen 3: *“Temelde çok eksik olduğu için cümle kurmada çok zorlanacaklardır.”*

Öğretmen 6: *“Öğrencilerimin anlama seviyelerini düşündüğümde benim için zorlayıcı olacak. Onlara neyi nasıl soracağımı düşünüyorum seviyelerine uygun olarak.”*

Öğretmen 7: *“Çocuklar daha önce hiç uygulamalı bir sınava girmedikleri için ve zaten hazırbulunuşluk düzeyleri çok az olduğu için büyük sıkıntılar çekeceğimi düşünüyorum.”*

Dört öğretmen uygulama sınavlarının yabancı dil ölçme değerlendirme sistemi için gerekli olduğunu söylemiştir. Öğrencinin dil öğreniminde gerçek performansını yansıtacağı ve hatta etkili dil öğrenim süreçlerinin yürütülebilmesi için konuşma gibi becerilerin değerlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Öğretmen 5: *“Uygulama sınavları gereklidir ve dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.”*

Öğretmen 7: *“Olması gereken bir uygulama çünkü dil öğrenmek sadece kâğıt üzerinde olan bir şey değildir.”*

Öğretmen 10: *“Uygulama sınavı olması İngilizce gibi beceri temelli derslerde oldukça mantıklı bir tercihtir.”*

Öğretmen 12: *“Uygulama sınavları yabancı dil öğretiminin parçası olmalıdır zaten.”*

Öğretmenlerin üçü kalabalık sınıflarda gürültü faktörünü de düşünerek sınavların uygulanmasının zor olacağını belirtmiştir.

Öğretmen 4: *“Öğrenci sayısı fazla.”*

Öğretmen 8: *“Dinleme etkinliklerinde dikkati ve sessizliği sağlamak kalabalık sınıflarda zor olacaktır.”*

Öğretmen 9: *“Kalabalık sınıflarda konuşma sınavı için zaman ayırmak zor olabilir.”*

İki öğretmen dinleme sınavı uygulanmasının kolay olacağını ve öğrencilerin zorlanmayacağını söylemiştir.

Öğretmen 4: *“Dinleme sınavında çok zorlanacaklarını düşünmüyorum.”*

Öğretmen 9: *“Dinleme sınavını uygulamak kolay olacaktır.”*

Bir öğretmen ise uygulama sınavlarında adil olunamayacağı ihtimalinden söz etmiştir.

Öğretmen 4: *“Herkes eşit ve adil bir şekilde uygulanması da oldukça zor.”*

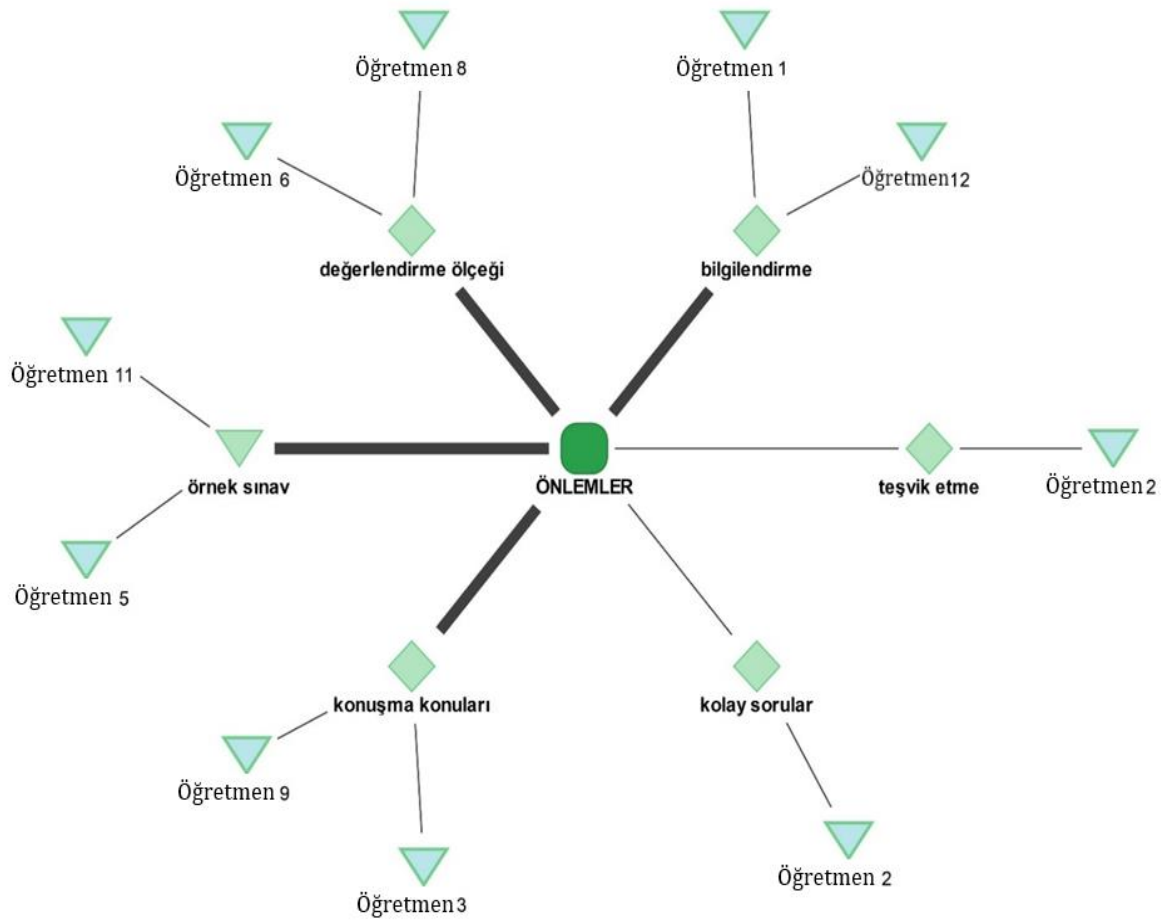
Ayrıca aşağıda sözlerine yer verilen bir öğretmen de öğrencilerin stres, kaygı ve heyecan gibi duyuşsal faktörlerden ötürü gerçek performanslarını yansıtamayacağına yönelik endişesini dile getirmiştir.

Öğretmen 10: *“Özellikle ortaokul öğrencileri yaş grubu küçük çocuklar oldukları için dinleme ve konuşma bölümünde stres, heyecan, kaygı, panik gibi sebepler öğrencilerin gerçek performansını yansıtmalarına engel olabilir.”*

Önlemler

“Uygulama sınavları esnasında karşılaşılabilecek olası olumsuz durumlara karşı ne tür önlemler almayı planlıyorsunuz / aldınız?” görüşme sorusuyla öğretmenlerden uygulamaları istenen konuşma ve dinleme sınavlarında karşılaşılabilecekleri ya da karşılaştıkları sorunlara yönelik ne tür önlemler aldıkları ya da almayı planladıkları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar incelenerek bu kategori için altı kod belirlenmiştir: *değerlendirme ölçeği, bilgilendirme, örnek sınav, konuşma konuları, teşvik etme ve kolay sorular*. Şekil 10’da kodların dağılımları öğretmenlerin cevaplarına göre sunulmuştur.

Şekil 10. Önlemler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

İki öğretmen, olası olumsuz durumlara karşı önlem almak için öğrencileri uygulamalı sınav sistemi hakkında bilgilendireceklerini belirtmiştir.

Öğretmen 1: “Öğrencileri yöntem hakkında çok kez bilgilendirdim.”

Öğretmen 12: “Bence alınması gereken birinci önlem öğrencilerin uygulama sınavları konusunda çok detaylı bir bilgilendirmeye tabi tutulması.”

İki öğretmen ise öğrencilerin pratik yapabilmeleri için sınavlardan önce konuşma konuları vermeyi tercih ettiğini söyledi.

Öğretmen 3: “Konuşma sınavı için önceden en azından birkaç konu vermeyi planlıyorum.”

Öğretmen 9: “Öğrenciler İngilizce konuşma konusunda çok endişeli olduğu için konuşma sınavında ne tür şeyler soracağımı, konuşacağımızı öncesinde paylaştım.”

İki öğretmen, öğrencilere asıl sınav uygulamalarından önce tecrübe kazanmaları için örnek sınav uygulayacağını belirtti.

Öğretmen 5: *“Öncesinde benzer bir sınav yapacağım.”*

Öğretmen 11: *“Sınavlara kadar öğrencilerime yeni soru türleri ile ilgili bol soru çözdüreceğim.”*

İki öğretmen, konuşma sınavında puanlamanın daha nesnel ve sağlıklı olabilmesi için değerlendirme ölçeği hazırlayacağını belirtmiştir.

Öğretmen 6: *“İyi hazırlanmış bir konuşma sınavı değerlendirme ölçeği bazı olası sorunların önüne geçecektir.”*

Öğretmen 8: *“Çok kapsamlı değerlendirme puantajları hazırlanıp sonuçların daha nesnel puanlanması sağlanabilir.”*

Yalnızca bir öğretmen uygulama sınavlarını kolay sorularla gerçekleştireceğini ve bu sayede de öğrencileri teşvik edeceğini ifade etmiştir.

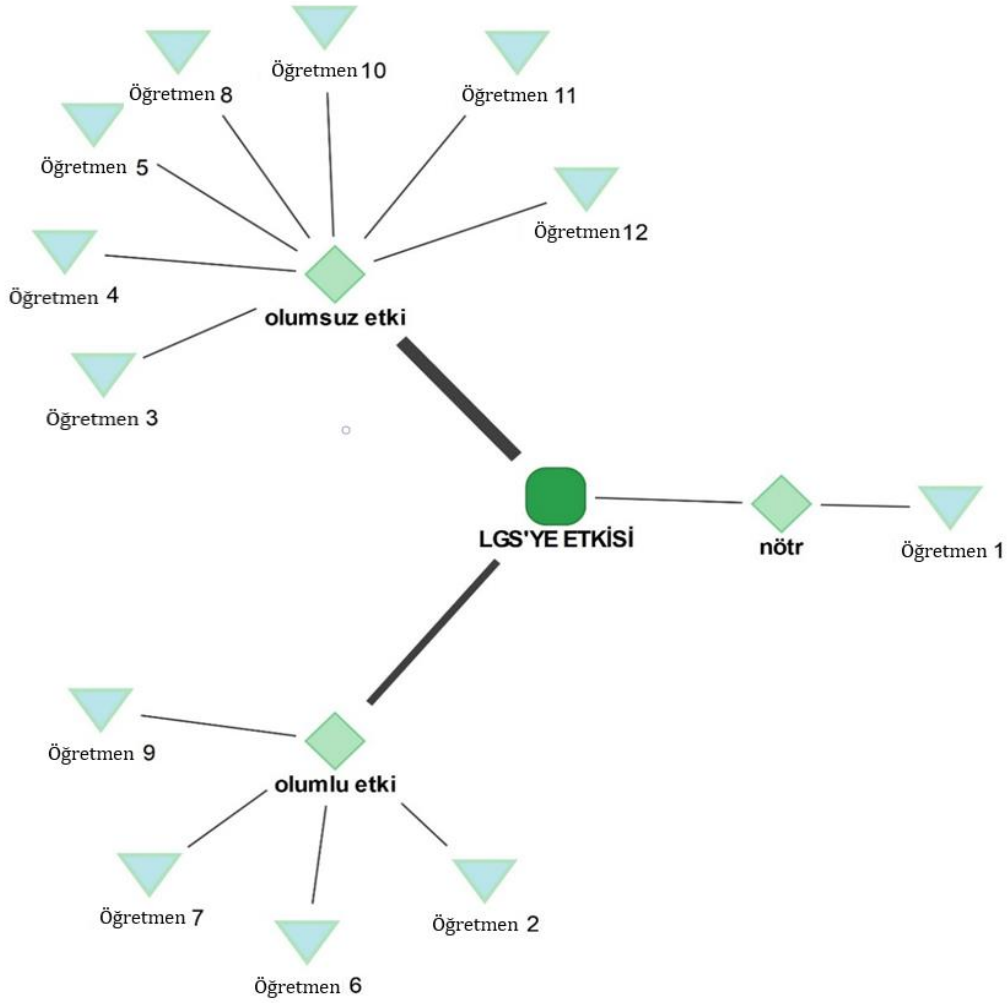
Öğretmen 2: *“Kolay sorular sorarak başlayacağım.”*

LGS'ye Etkisi

“Öğrenciler Liselere Giriş Sınavı'na hazırlanırken sadece çoktan seçmeli soru cevaplayacakları için bu iki farklı sınav türünün onları nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?” görüşme sorusuyla güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarının özellikle öğrencilerin ortaokul sonunda nitelikli okullara yerleşebilmek için girecekleri LGS sınavında İngilizce bölümünde yer alan çoktan seçmeli sorulara yönelik hazırlık süreçleri ve performanslarına yönelik etkilerini öğretmenlerin nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur.

Bu kategori için öğretmenlerin cevapları incelenerek üç kod belirlenmiştir: *olumlu etki*, *olumsuz etki* ve *nötr*. Şekil 11'de bu kodların frekansları öğretmenlerin cevaplarına uygun olarak gösterilmiştir.

Şekil 11. LGS'ye Etkisi Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu yeni sınav sisteminin öğrencilerin LGS’de yer alan İngilizce bölümüne hem hazırlanmaları sürecini hem de performanslarını olumsuz şekilde etkileyeceğini savunmuştur. LGS’de çoktan seçmeli sorular yer alırken ders sınavlarında uygulama sınavlarına ve açık uçlu sınavlara yer verilmesi onların karmaşıklık yaşamasına hangi sınava nasıl çalışması gerektiği karışıklığına yol açacağını iddia etmişlerdir.

Öğretmen 4: “Kafalarını karıştıracak. Test çözmeye alışmış çocuklara sadece açık uçlu sorular çözdürmeye çalışmak onların motivasyonlarını düşürecek.”

Öğretmen 5: “Aslında öğrenciler ders kitaplarında tüm soru tiplerini görüyorlar. Ama sonra sınavda sadece açık uçlu sorularla karşılaşıyorlar. LGS içinse sadece çoktan seçmeli soru ve okuma becerisi gerekli. Burada öğrencileri olumsuz etkileyecek bir tutarsızlık var.”

Öğretmen 8: “Çocuklar için bir karmaşa olması kaçınılmaz olacaktır. Daha çok 8. sınıflarda çoktan seçmeli test uygulanması çocukları daha çok motive eden ve sınava daha iyi hazırlayan bir tekniktir.”

Öğretmen 10: “Öğrencilerin liselere giriş sınavına hazırlanırken çoktan seçmeli sorulara cevap verecek olmaları ama okulda yazılının dört beceriyi ölçme üzerinden olması özellikle sekizinci sınıf öğrencileri için ciddi anlamda problem oluşturacak bir ikilemdir. Öğrencilerin okul yazılılarına olan motivasyonlarını düşürecektir.”

Öğretmen 12: “Olumsuz anlamda etkileyecektir çünkü ikiye bölünecekler. Hem LGS’deki test sistemine hem de uygulama sınavlarına adapte olmaya çalışacaklar, bu da onların performansını haliyle etkileyecek ve düşürecektir bence.”

Diğerlerinin aksine dört öğretmen ise yeni sınav sisteminin öğrencileri LGS açısından olumlu yönde etkileyeceğini savunmuştur. Güncellenen sınav uygulamalarına yönelik hazırlanan ve bu sınavlarda başarı sergileyen öğrencilerin çoktan seçmeli soruları da rahatlıkla cevaplandırabileceklerini belirtmiştir.

Öğretmen 6: “Bana kalırsa açık uçlu sorular daha etkili düşünmelerini sağlar çünkü cevaplar için hiçbir ipucu barındırmıyor bu yüzden sınav anında bir çözüme ulaşmaları gerekli. Eğer bunu başarabilirlerse çoktan seçmeli soruları da çözebilirler.”

Öğretmen 7: “Çoktan seçmeli sınavlara göre çok daha zorlayıcı olacağı için bence çocukların düzeyini geliştirecektir.”

Sadece bir öğretmen LGS’ye herhangi bir etkisinin olmayacağını söylemiştir.

Öğretmen 1: “Çoktan seçmeli soru türlerini iyi bildikleri için yeni uygulamanın LGS’deki performanslarını çok etkileyeceğini düşünmüyorum.”

Yukarıda da belirtildiği ve ayrıca Şekil 12 ve Şekil 13’te toplu olarak sunulduğu gibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik en çok öğrencilerin düşük performans sergileyeceği konusundaki endişelerine değinmiştir.

Şekil 12. En Sık Kullanılan Kodlar İçin Hazırlanan MAXQDA Kod Bulutu



Şekil 12’de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulguların analizinde belirlenen kodların, kullanım sıklığı arttıkça yazı tipi boyutu büyütülerek oluşturulan kod bulutu gösterilmektedir.

Şekil 13. *Tüm Öğretmen Görüşmelerinin Kod Matris Tarayıcısı*

Kod Sistemi	Öğretmen 1	Öğretmen 10	Öğretmen 11	Öğretmen 12	Öğretmen 2	Öğretmen 3	Öğretmen 4	Öğretmen 5	Öğretmen 6	Öğretmen 7	Öğretmen 8	Öğretmen 9
▼ Öğretmen görüşü												
karmaşık sistem												
her okula-öğrenciye uygun değil												
olması gereken sistem												
kademeli geçiş												
ani ve plansız bir uygulama												
▼ Sınav hazırlama-değerlendirme												
zorlayıcı												
zaman alıcı												
hazırlaması kolay												
hazırlaması zor												
değerlendirmesi zor												
aynı süreç												
▼ Soru türleri												
tüm soru türleri												
sadece kapalı uçlu												
sadece açık uçlu												
▼ Öğrenci tepkisi												
ön yargılı												
endişeli												
adapte olma												
nötr												
▼ Öğrenci performansı												
geliştirici												
düşük performans												
iyi performans												
▼ Uygulama sınavları												
kalabalık ve gürültü												
zaman kısıtı												
genekli												
adil olmayan değerlendirme												
konuşma kaygısı												
sorunsuz dinleme sınavı												
hazırbulunçluk												
▼ Önlemler												
tepik etme												
kolay sorular												
konuşma konuları												
örnek sınav												
değerlendirme ölçeği												

Şekil 13'te görüldüğü gibi öğretmenler güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik çoğunlukla öğrencilerinin endişe duyduklarını ve sınavlarda düşük performans göstereceklerini, sınavlarda güncelleme öncesinde sadece açık uçlu değil farklı soru türlerini bir arada kullandıklarını, uygulama sınavlarında zaman yönünden sıkıntı yaşayacaklarını ve güncellenen uygulamaların LGS'yi olumsuz etkileyeceğini vurgulamışlardır.

Öğrenci Görüş ve Tecrübeleri

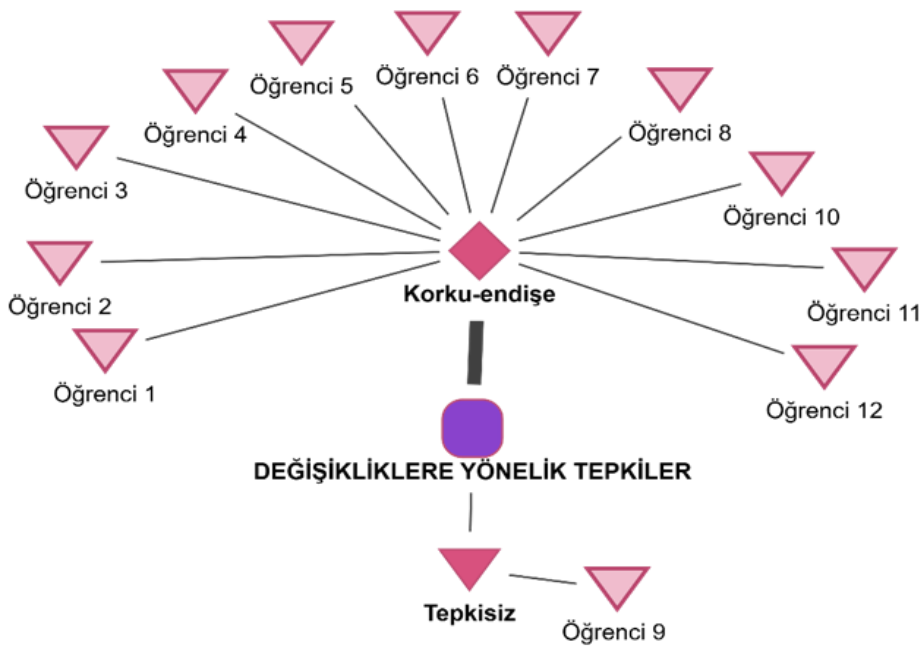
İngilizce dersinde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini almak için yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular, sorularla ilişkili olarak dokuz farklı kategori olarak belirlenmiştir. Her bir kategori için de ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş ve bunlar frekans cinsinden hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde oluşturulan dokuz kategori sırasıyla (1) Değişikliklere Yönelik Tepkiler, (2) Soru Türleri, (3) Sınava Hazırlanma Süreci, (4) Yazılı Sınav Performansı, (5) Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler, (6) Uygulama Sınavı Performansı, (7) Ders Performansı, (8) Öğrencinin İngilizce Dersine Yaklaşımı, (9) LGS'ye Etkisi şeklindedir. Tüm görüşme soruları kategorilerine göre analiz edilerek kodlamalar ve görüşmecî yanıtları verilmiştir.

Değişikliklere Yönelik Tepkiler

Öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme protokolünde yer alan “İngilizce dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (sınavlara) yönelik yapılan değişiklikleri ilk duyduğunuzda nasıl tepki verdiniz?” görüşme sorusuyla öğrencilerden ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik sunulan değişikliklere yönelik tepkilerini yansıtmaları istenmiştir.

Bu kategori için öğrencilerin cevapları incelenerek iki kod belirlenmiştir: “*korku-endişe*” ve “*tepkisiz*.” Kod dağılımları öğrencilerin cevaplarına göre şekil 14’te verilmiştir.

Şekil 14. Değişikliklere Yönelik Tepkiler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 14’te gösterildiği üzere görüşmecilerin neredeyse tamamı ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yapılan değişiklikleri ilk duyduklarında başarısızlık yaşayacaklarından dolayı endişe veya korku hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci 1: “*Kötü not alacağımdan korktum.*”

Öğrenci 4: “*Şaşırdım ve korktum. Yapamayacağımı düşündüm.*”

Öğrenci 5: “*Birazcık üzüldüm tedirgin oldum, biraz da umutsuzluk oldu sınavlar daha zor olacak diye.*”

Öğrenci 8: “*İlk başta notlarım, ortalamam düşecek gibi hissettim. Çok endişelendim.*”

Öğrenci 10: “*Biraz korktum, yapamayacağım diye düşündüm, biraz tedirgin oldum.*”

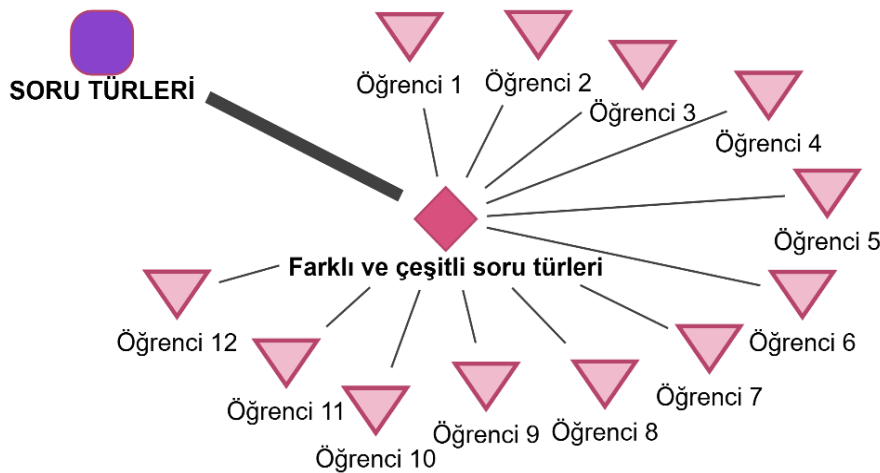
Yalnızca bir öğrenci değişikliklere karşı fazla tepki göstermediğini belirtmiştir.

Öğrenci 9: “*İlk duyduğumda çok şaşırmadım çok da korkmadım.*”

Soru Türleri

Görüşme soruları arasında yer alan “*Yapılan değişiklik öncesinde İngilizce derslerinizin sınavlarında ne tür sorular yer almaktaydı?*” sorusuyla öğrencilerden daha önce uygulanan sınavlarda ne tür sorularla karşılaştıklarına yönelik tecrübelerini paylaşmaları istenmiştir. Bu kapsamda verdikleri yanıtlar incelenerek bu kategori için tek kod belirlenmiştir: “*farklı ve çeşitli soru türleri*”. Şekil 15’te kodların dağılımı verilmiştir.

Şekil 15. Soru Türleri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 15’te görüldüğü gibi görüşmeciler öğrencilerin tamamı yapılan değişiklikler öncesinde İngilizce dersi yazılı sınavlarında tek bir soru türünün değil, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı türde soruların yer aldığını belirtmiştir.

Öğrenci 1: *“Açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma vb.”*

Öğrenci 3: *“Eskiden çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış gibi şeyler de vardı.”*

Öğrenci 4: *“Boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli sorular ve eşleştirmeler vardı.”*

Öğrenci 7: *“Doğru yanlış, boşluk doldurma, birçok soru tipi oluyordu.”*

Öğrenci 7: *“Doğru yanlış, boşluk doldurma, birçok soru tipi oluyordu.”*

Öğrenci 8: *“Her türlü şey vardı, doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli.”*

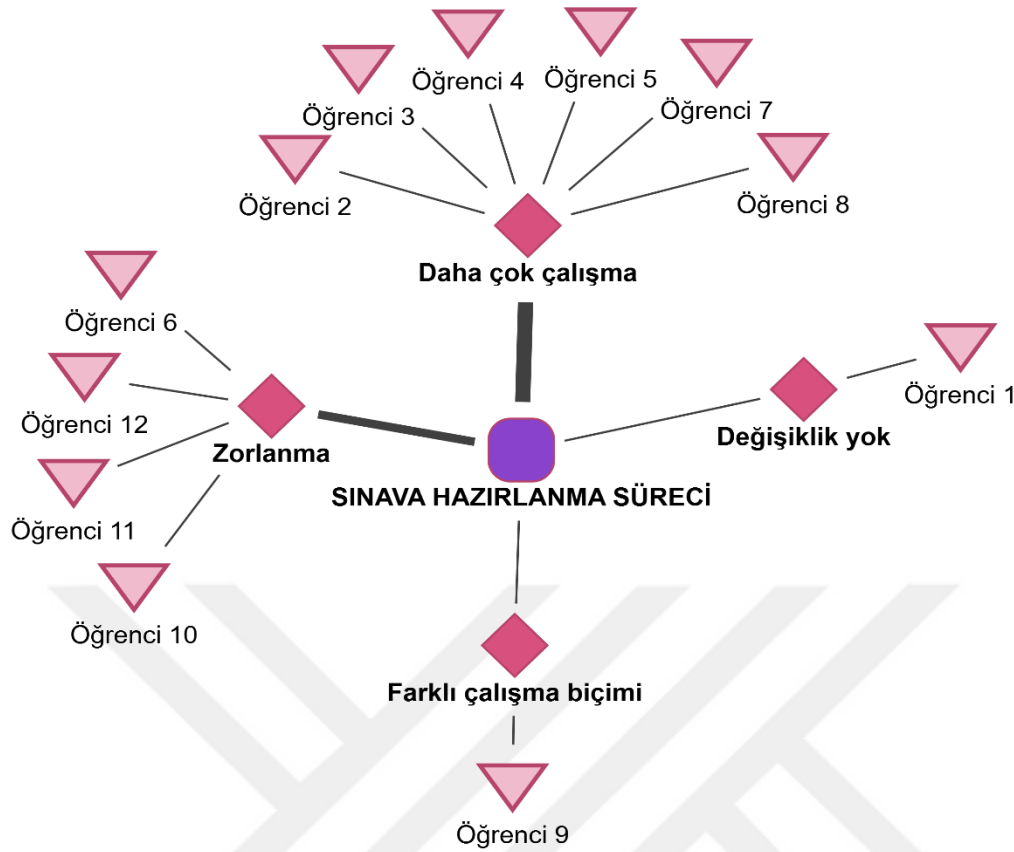
Öğrenci 10: *“İngilizce kelimelerin Türkçesini karşısına yazardık. Resim eşleştirmeler, boşluk doldurmalar vardı.”*

Sınava Hazırlanma Süreci

Öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme protokolünde yer alan *“Değişiklikler kapsamında alınan kararlara göre yazılı sınavda sadece açık uçlu soruların yer alması sınava hazırlanma sürecini nasıl etkiledi?”* görüşme sorusuyla öğrencilerin güncellenen sınav uygulamaları için nasıl hazırlandıklarına yönelik tecrübelerini paylaşmaları istenmiştir.

Bu kategori için katılımcıların cevapları incelenerek dört kod belirlenmiştir: *“zorlanma”*, *“daha çok çalışma”*, *“farklı çalışma biçimi”* ve *“değişiklik yok”*. Şekil 16’da kod dağılımları gösterilmiştir.

Şekil 16. Sınava Hazırlanma Süreci Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 16’da görüldüğü üzere öğrencilerin yarısı sınavlara hazırlanırken eskisinden daha fazla çalıştıklarını ifade etmiştir. Yeni sınav uygulamalarından ötürü daha fazla kelime bilgisine ihtiyaç duyacakları için daha çok kelime öğrenmeye çalıştıklarını, sınavların onlar için daha zorlayıcı olacağından daha fazla çalışma ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir.

Öğrenci 3: “Biraz daha kelime ezberledim daha fazla çalıştım.”

Öğrenci 4: “Eskisinden daha fazla çalışmaya başladım.”

Öğrenci 5: “Sınav zor olduğu için daha çok çalışacaksın ki sınava odaklanasın. Daha çok çalışmamı sağladı.”

Öğrenci 8: “Daha iyi etkiledi daha çok üstüne düşüyordum. Eve gittiğimde de daha çok çalışıyordum.”

Dört öğrenci sınavlara çalışırken daha fazla zorlandıklarını ifade etmiştir.

Öğrenci 6: “Açık uçlu olduğu için kafanı oraya veremiyorsun. Daha zor oldu çalışmak.”

Öğrenci 10: “İngilizceyi hep okudum, anlayamadım, zorlandım.”

Bir öğrenci sınavlara eskisinden daha farklı yöntemlerle hazırlandığını belirtmiştir.

Öğrenci 9: *“Eskiden soru çözerek hazırlanırdım artık metin okuma yapıyorum, kelime ezberliyorum.”*

Bir öğrenci ise sınavlara çalışma yönteminde herhangi bir değişiklik olmadığını söylemiştir.

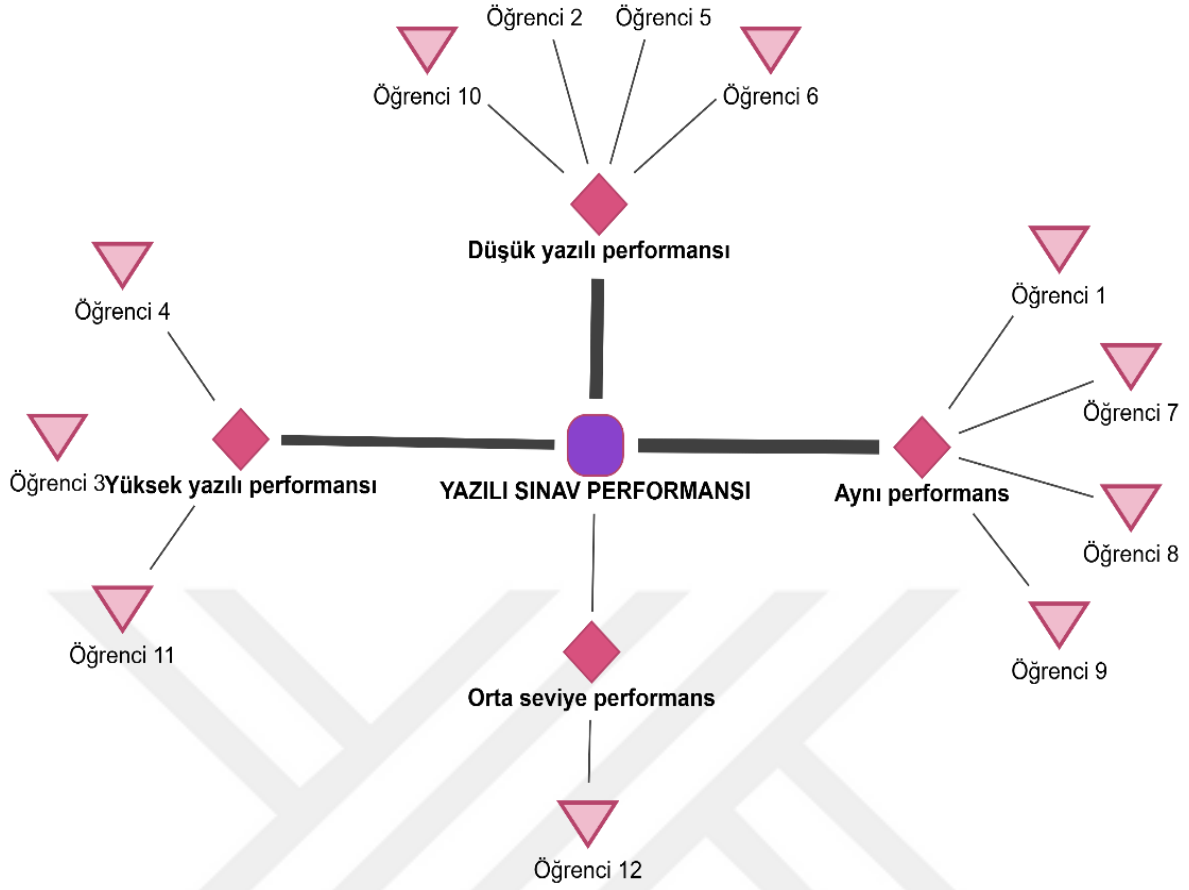
Öğrenci 1: *“Çalışma şeklim değişmedi.”*

Yazılı Sınav Performansı

“Yeni uygulamalardaki yazılı sınav performansını nasıl değerlendiriyorsun?” görüşme sorusuyla öğrencilerden yeni sınav uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen yazılı sınavlardaki performanslarını nasıl değerlendirdiklerini yansıtmaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtlarına göre; *“düşük yazılı performansı”*, *“yüksek yazılı performansı”*, *“orta seviye performans”* ve *“aynı performans”* olmak üzere dört kod oluşturulmuştur.

Tablo 3’te belirtilen, görüşmelerde öğrencilerden istenmiş olan yeni ve eski uygulamadaki İngilizce dersi sınav başarı puanları incelendiğinde altı öğrencinin yaklaşık olarak aynı notları aldığı, iki öğrencinin notlarında düşüş, üç öğrencinin ise yükseliş yaşadığı görülmektedir. Şekil 17’de öğrencilerin cevaplarına göre kodların dağılımına bakıldığında ise birçoğunun cevabının bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan farklılıkların nedeni ise görüşme formunda öğrencilerin doğrudan bir not vermesi yerine 85-100, 70-85 gibi not aralığı belirtmiş olması ve sınavda önceden 95 puan alan bir öğrencinin daha sonra 85 puan almasını performans düşüklüğü olarak görmesidir.

Şekil 17. Yazılı Sınav Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 17’de görüldüğü gibi güncellenen ölçme değerlendirme uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen sınavlardaki performanslarını değerlendirirken dört öğrenci önceki uygulamalarla aynı performansı gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrenci 1: “Aynı, eskiye göre farklı değil.”

Öğrenci 7: “Değişmedi geçen senekine göre aynı.”

Diğer dört öğrenci ise performansında eskiye göre düşüş olduğunu söylemiştir.

Öğrenci 5: “Öncekine göre çok az düşüş oldu.”

Öğrenci 6: “Eskiden sınav puanım 75-80 civarlarıydı; bu sene çok düştü.”

Üç öğrenci yeni sınav uygulamalarında öncekinden daha yüksek notlar aldığını ifade etmiştir.

Öğrenci 3: “Performansım yükseldi.”

Öğrenci 4: “Performansım biraz daha arttı.”

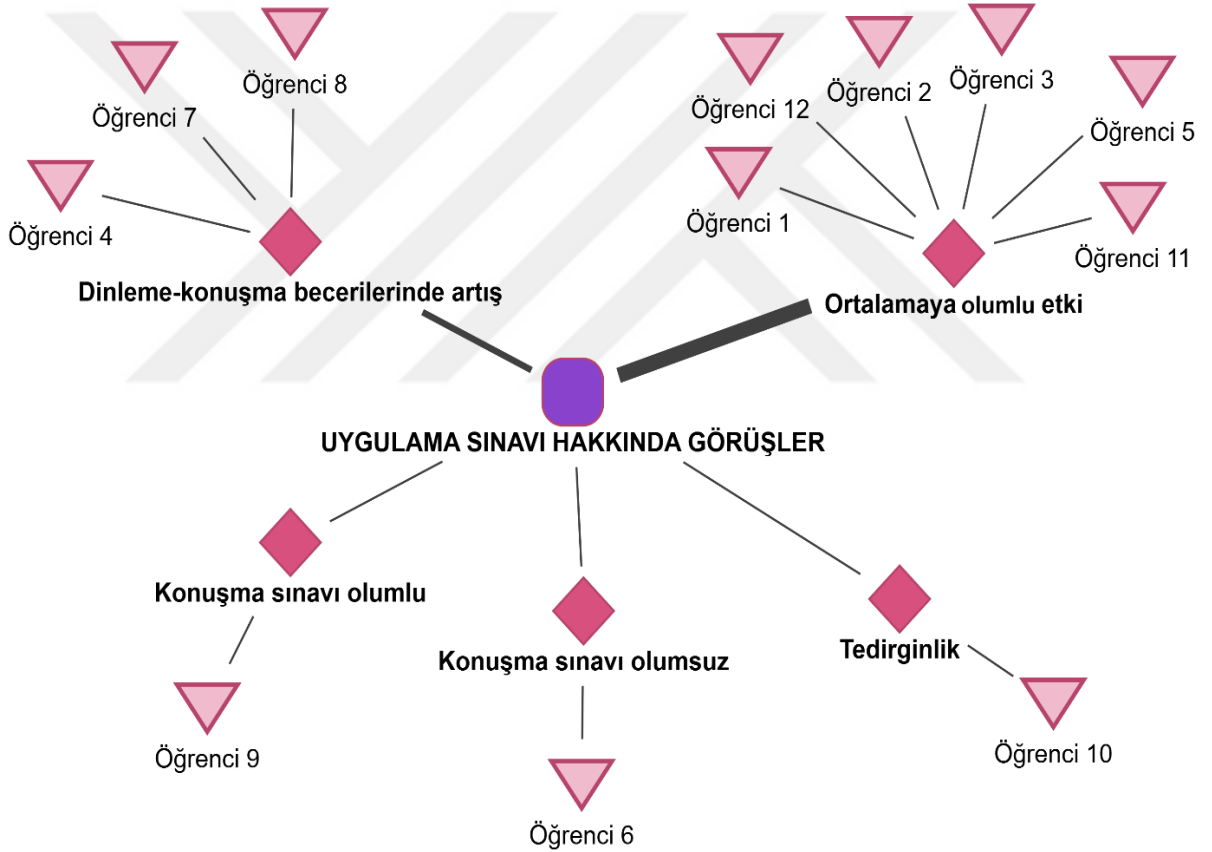
Bir öğrenci ise orta seviyede performans gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrenci 3: “Çok iyi de değil orta seviyede.”

Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler

Öğrencilere yöneltilen “Değişiklikler kapsamında sürece konuşma ve dinleme sınavlarının dâhil edilmesi hakkında ne düşünüyorsun?” görüşme sorusuyla ölçme değerlendirme sisteminde daha önce çok yer bulmayan konuşma ve dinleme sınavlarına da yer verilmesini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelenerek bu kategori için beş kod belirlenmiştir: “ortalamaya olumlu etki”, “dinleme-konuşma becerilerinde artış”, “konuşma sınavı olumlu”, “konuşma sınavı olumsuz” ve “tedirginlik”. Şekil 18’de kodların frekansları öğrencilerin cevaplarına göre belirtilmiştir.

Şekil 18. Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 18’de belirtildiği gibi ölçme değerlendirme uygulamalarındaki değişiklikler kapsamında sürece konuşma ve dinleme sınavlarının dâhil edilmesi hakkında öğrencilerin yarısı ders ortalamalarının yükseldiğini söyleyerek olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrenci 2: “Güzel oldu, kötü not alacağıma biraz yüksek not aldım.”

Öğrenci 3: “Güzel oldu, dinleme ve konuşma sınavı sayesinde daha güzel oldu, puanımın yükselmesinde etkili oldu.”

Öğrenci 5: *“Onlar güzel oldu, sınav ortalamasını yükseltiyor.”*

Öğrenci 11: *“İyi oldu not ortalamamız açısından.”*

Üç öğrenci de uygulama sınavları sayesinde dinleme ve konuşma becerilerinde artış olduğunu belirterek yine uygulama sınavlarını olumlu yönde değerlendirmişlerdir.

Öğrenci 4: *“Çok iyi bir uygulama hem konuşma hem dinleme becerilerimiz arttı.”*

Öğrenci 8: *“Benim için iyi oldu; konuşmamı da geliştiriyordum, dinleyip anlamamı da geliştiriyordum.”*

Bir öğrenci dinleme ve konuşma sınavları hususunda tedirginlik yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrenci 10: *“Dinlediğimi anlamıyordum, ne yazacağımı bilmiyordum, konuşmada da tedirgindim.”*

Bir öğrenci ise konuşma sınavını olumlu, bir diğer öğrenci de olumsuz olarak değerlendirmiştir.

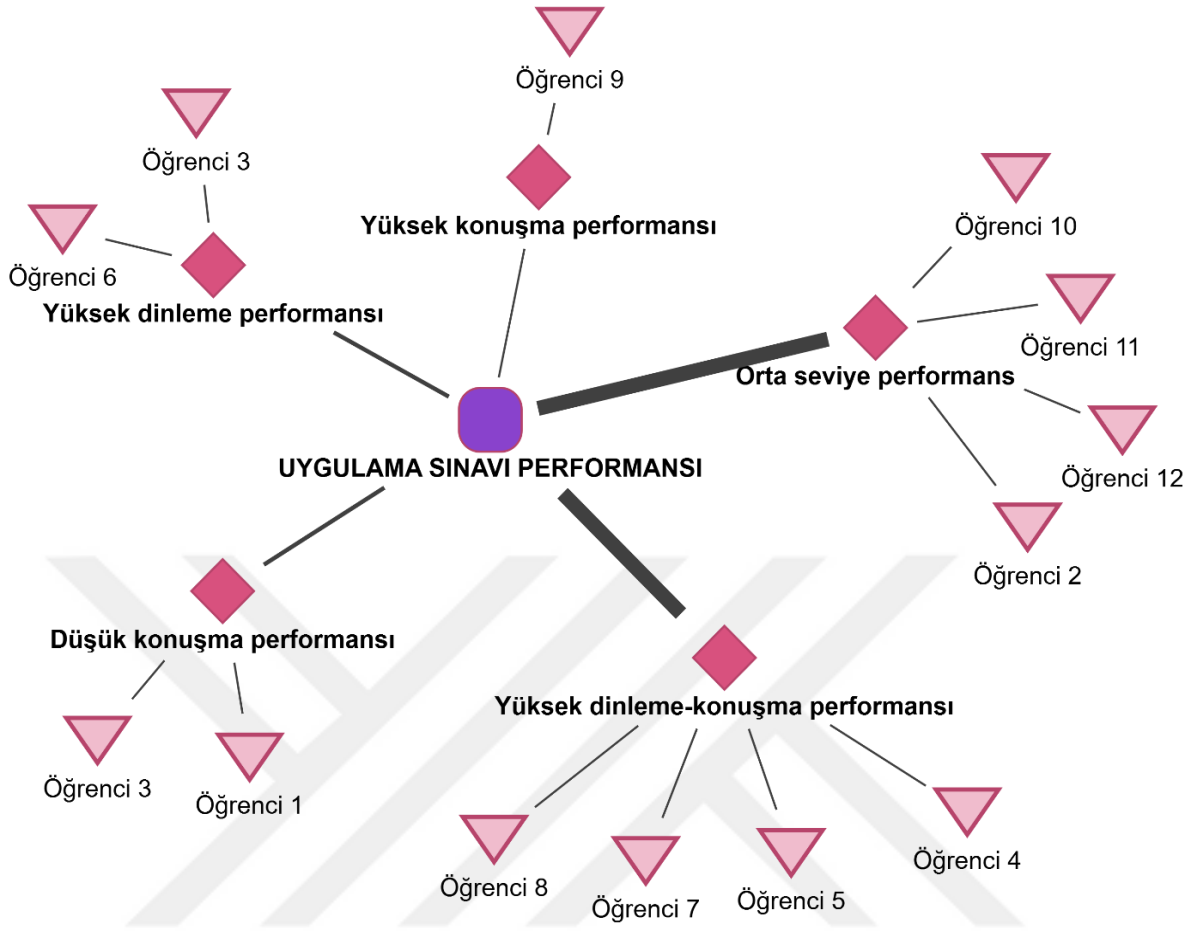
Öğrenci 9: *“Konuşma sınavı iyi oldu.”*

Öğrenci 6: *“Bence konuşma sınavları sıkıntılı.”*

Uygulama Sınavı Performansı

“Konuşma ve dinleme sınavlarındaki performansını nasıl değerlendiriyorsun?” görüşme sorusuyla öğrencilerin genel görüşlerinin yanı sıra bu sınavlarda göstermiş oldukları performanslarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu görüşme sorusuna yönelik yanıtları incelenerek bu kategori altında beş kod belirlenmiştir: *“yüksek dinleme performansı”*, *“yüksek konuşma performansı”*, *“düşük konuşma performansı”*, *“orta seviye performans”* ve *“yüksek dinleme-konuşma performansı”*. Öğrenci cevaplarına uygun olarak kod dağılımı Şekil 19’da gösterilmiştir.

Şekil 19. Uygulama Sınavı Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 19’da görüldüğü gibi dört öğrenci konuşma ve dinleme sınavlarındaki performanslarını orta seviye olarak değerlendirmektedir, iyi veya kötü olarak görmemektedir.

Öğrenci 2: “Orta durumda. Ne iyi ne kötü.”

Öğrenci 11: “Orta durumda. Bazen yapabiliyorum bazen yapamıyorum.”

Dört öğrenci konuşma ve dinleme sınavlarındaki performanslarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 5: “İkisi de iyiydi.”

Öğrenci 7: “İyi, güzel, ikisi de iyiydi.”

İki öğrenci sadece konuşma sınavının kötü geçtiğini belirtmiştir.

Öğrenci 1: “Konuşma sınavı kötüydü.”

Öğrenci 3: “Konuşma sınavım çok iyi değil.”

İki öğrenci sadece dinleme sınavı performansının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci 3: “Dinleme sınavım güzel.”

Öğrenci 6: “Konuşma ortalama seviyede, dinleme daha yüksek.”

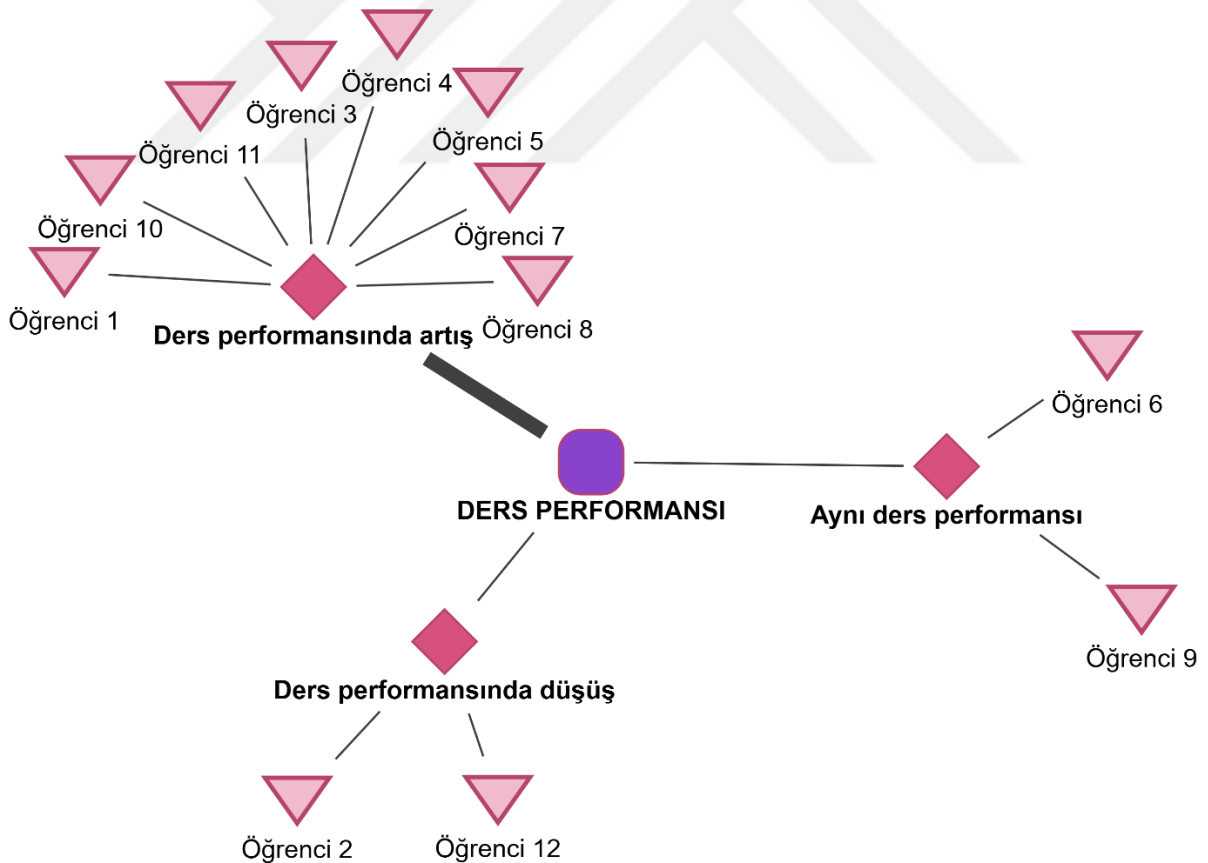
Bir öğrenci ise konuşma sınavında yüksek performans gösterdiğini söylemiştir.

Öğrenci 9: “Konuşma sınavım güzel.”

Ders Performansı

“Yeni sınav uygulamaları İngilizce dersindeki performansını ne yönde etkiledi?” sorusuyla öğrencilerden güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarıyla beraber genel ders performanslarının nasıl etkilendiğine yönelik görüşlerinin paylaşılması istenmiştir. Öğrenci yanıtları incelenerek bu kategori kapsamında üç kod belirlenmiştir: “ders performansında artış”, “ders performansında düşüş” ve “aynı ders performansı”. Şekil 20’de bu kategorinin kod frekansları verilmiştir.

Şekil 20. Ders Performansı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Not. Çizgi kalınlığı kod sıklığıyla doğru orantılı olarak artmakta veya azalmaktadır.

Şekil 20’de görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin çoğu yeni sınav uygulamalarının ders performanslarını olumlu etkilediğini ve performanslarında artış olduğunu belirtmiştir. Yeni sınav uygulamalarında başarılı olabilmek için dersi daha dikkatli dinlediklerini ve derse daha çok katılım sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Öğrenci 4: *“İyi yönde etkiledi. Bilgim arttı.”*

Öğrenci 7: *“Daha çok dinliyorum dersi. Sınav açık uçlu olduğu için daha çok katılmaya çalışıyorum.”*

Öğrenci 8: *“Derse katılımım daha çok yükseldi sınavı düşününce. Beni olumlu yönde etkiledi.”*

Öğrenci 10: *“Biraz daha yükseldi performansım.”*

İki öğrenci ise aksine yeni sınav uygulamalarının ders performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenci 2: *“Performansım düştü.”*

Öğrenci 12: *“Kötü yönde etkiledi.”*

Öte yandan iki öğrenci de yeni sınav uygulamalarından sonra ders performanslarında herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir.

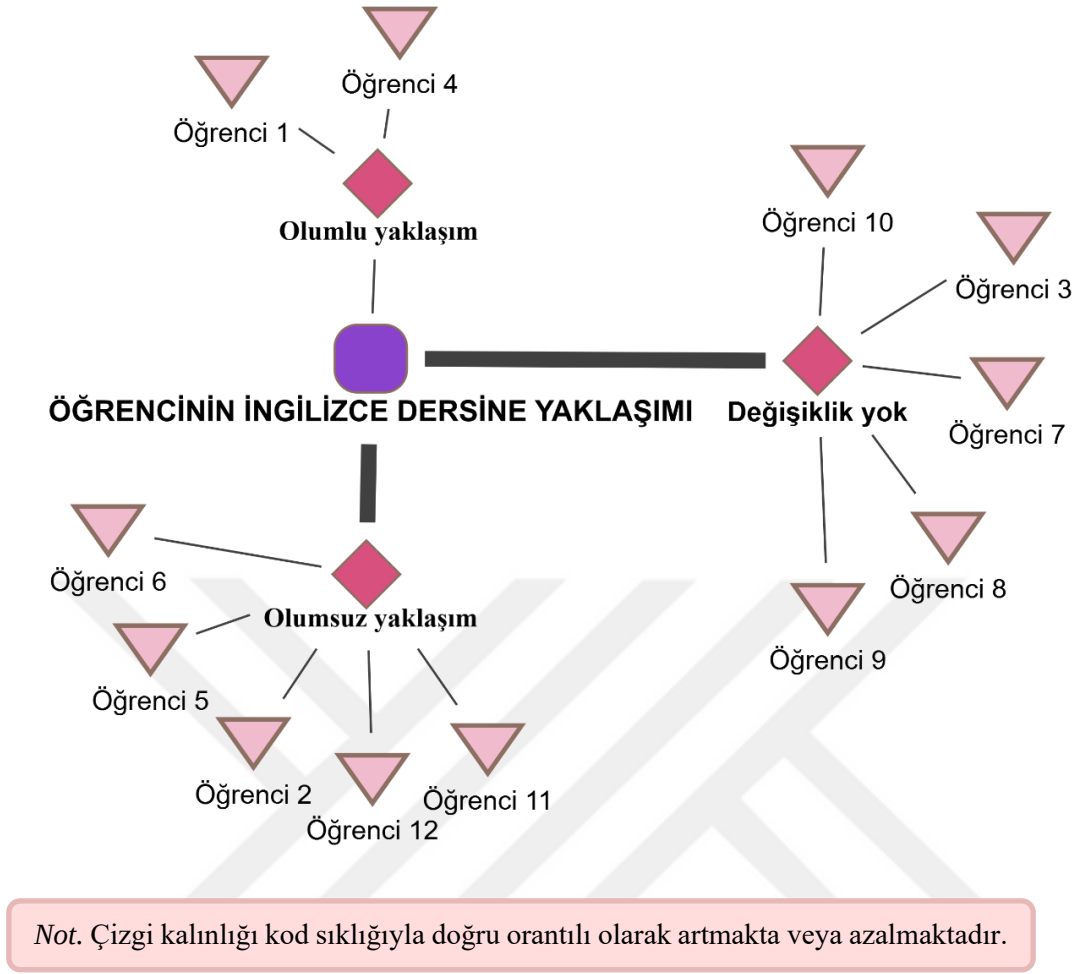
Öğrenci 6: *“Aynı durumda ama performansımı değiştireceğim.”*

Öğrenci 9: *“Çok başarılı da değildim başarısız da değildim, çok bir şey değişmedi.”*

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yaklaşımı

Yeni sınav uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve yaklaşımlarını nasıl etkilediğini değerlendirmek için öğrencilere görüşmeler esnasında “Yeni sınav uygulamaları İngilizce dersine yönelik yaklaşımını nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlar incelenerek bu kategori için üç kod belirlenmiştir: “olumlu yaklaşım”, “olumsuz yaklaşım” ve “değişiklik yok”. Şekil 21’de kod dağılımları verilen cevaplara göre belirtilmiştir.

Şekil 21. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yaklaşımı Kod-Alt Kod Bölümler Modeli



Beş öğrenci yeni sınav uygulamalarının İngilizce dersine karşı olan tutumlarında bir değişiklik meydana getirmediğini belirtmiştir.

Öğrenci 7: “İngilizceye karşı fikirlerim değişmedi seviyorum yine.”

Öğrenci 9: “Aynı yine. İngilizceyi seviyordum çok da değil az da değil ama yine aynı.”

Öğrenci 10: “Derse girdiğimde mutlu olurdum değişiklik olmadı.”

Beş öğrenci ise yeni ölçme değerlendirme uygulamalarının daha zorlayıcı olduğundan İngilizceye karşı yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenci 2: “İngilizceden uzaklaştırdı, korkuttu.”

Öğrenci 6: “Biraz kötü yönde etkiledi. İngilizceden soğuduk. Açık uçlu olunca zorluyor insanı.”

Öğrenci 12: “İngilizce biraz daha zor gelmeye başladı. Biraz daha az sevmeye başladım.”

Şekil 22’de belirtildiği üzere beş öğrenci yazılı sınavlar ve LGS farklı soru türleri içerdiği için bu durumun LGS’yi olumsuz etkileyeceğini savunmuştur.

Öğrenci 2: *“LGS çalışmamıza engel oluyor çünkü yazılılar açık uçlu; LGS çoktan seçmeli.”*

Öğrenci 3: *“Yazılı sınavlara açık uçlu çalışıyoruz ama LGS için test çözmemiz lazım ve bu sınavlar test çözmemizin önüne geçiyor.”*

Öğrenci 12: *“Biraz kötü etkileyecek LGS çoktan seçmeli olduğu için.”*

Beş öğrenci ise yeni ölçme değerlendirme uygulamalarında yazılı sınavların daha zor olduğunu ve daha çok çalışmalarını sağladığını, bu sayede de LGS’yi daha kolay bir şekilde yapabileceklerini belirtmiştir.

Öğrenci 4: *“Yeni sınav sistemi sayesinde çalışmalarımız daha çok artacağı için daha iyi yapabileceğimizi düşünüyorum.”*

Öğrenci 6: *“İyi etkileyecek. LGS çoktan seçmeli olacağı için yani daha kolay olacağı için açık uçlu daha zor olduğu için zora alacağız LGS daha kolay gelecek.”*

Öğrenci 8: *“LGS’de çoktan seçmeli olması beni daha çok motive etti daha kolay geçeceğini düşündükçe.”*

Yalnızca bir öğrenci yeni ölçme değerlendirme uygulamalarının LGS’ye herhangi bir olumlu veya olumsuz etkisinin olmayacağını belirtmiştir.

Öğrenci 1: *“Farklı bir etkisi olacağını düşünmüyorum.”*

Farklı bir öğrenci ise yeni ölçme değerlendirme uygulamalarının LGS’ye etkisi konusunda kararsızlığını dile getirmiştir.

Öğrenci 11: *“İyi de olabilir kötü de olabilir çok emin değilim.”*

Yukarıda ifade edildiği ve ayrıca Şekil 23 ve Şekil 24’te toplu olarak sunulduğu gibi öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrenciler güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik en çok sınavlarda düşük performans sergileyip düşük notlar alacaklarına dair korku ve endişelerinden ve ayrıca güncelleme öncesi yazılı sınavlarında çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış gibi birçok farklı soru tipi sorulduğundan söz etmişlerdir. Birçok öğrenci ders performanslarında artış olduğunu ifade etmiş ancak bir grup öğrenci derse karşı yaklaşımlarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtirken başka bir grup olumsuz tutum edindiklerini söylemiştir. LGS’de ise ölçme değerlendirme uygulamalarının olumlu veya olumsuz etki göstermesi konusunda eşit sonuç ortaya çıkmıştır.

Şekil 23. En Sık Kullanılan Kodlar İçin Hazırlanan MAXQDA Kod Bulutu



Şekil 23'te öğrenci görüşmelerinin analizinde belirlenmiş olan kodların bahsedilme sıklığına göre yazı tipi boyutunun artması ve azalması şeklinde oluşturulan kod bulutu sunulmuştur.

Şekil 24. Tüm Öğrenci Görüşmelerinin Kod Matrisi Tarayıcısı

Kod Sistemi	Öğrenci 1	Öğrenci 10	Öğrenci 11	Öğrenci 12	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4	Öğrenci 5	Öğrenci 6	Öğrenci 7	Öğrenci 8	Öğrenci 9
▼ LGS'ye etkisi												
Kararsız												
Etkisiz												
Olumsuz etki												
Olumlu etki												
▼ İngilizce yaklaşımı												
Değişiklik yok												
Olumsuz yaklaşım												
Olumlu yaklaşım												
▼ Ders performansı												
Aynı ders performansı												
Ders performansında düşüş												
Ders performansında artış												
▼ Uygulama sınavı performansı												
Orta seviye performans												
Yüksek dinleme-konuşma performansı												
Düşük konuşma performansı												
Yüksek dinleme performansı												
Yüksek konuşma performansı												
▼ Uygulama sınavı görüşleri												
Tedirginlik												
Konuşma sınavı olumsuz												
Konuşma sınavı olumlu												
Dinleme-konuşma becerilerinde artış												
Ortalamaya pozitif etki												
▼ Yazılı performansı												
Aynı performans												
Orta seviye performans												
Yüksek yazılı performansı												
Düşük yazılı performansı												
▼ Sınav hazırlanma süreci												
Değişiklik yok												
Farklı çalışma biçimi												
Zorlanma												
Daha çok çalışma												
▼ Soru türleri												
Farklı ve çeşitli soru türleri												
▼ Değişikliklere yönelik tepkiler												
Tepkisiz												
Korku-endişe												

Şekil 24'te görüldüğü gibi öğrenciler güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik çoğunlukla korku-endişe duyduklarını, öğretmenlerinin güncelleme öncesinde yazılı sınavlarda birçok farklı soru türünü bir arada kullandıklarını, uygulama sınavlarının ortalamalarına olumlu bir etki sağladığını ve güncellenen uygulamalardan sonra ders performanslarında artış olduğunu ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışmanın sonuçları, ilgili alan yazını ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu çalışma, Türkiye'de ortaokullarda İngilizce öğretiminde güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik ortaokul öğrencileri ve İngilizce öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen görüşme verileri analiz edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kategoriler; (1) Öğretmen Görüşü, (2) Sınav Hazırlama-Değerlendirme, (3) Soru Türleri, (4) Öğrenci Tepkisi, (5) Öğrenci Performansı, (6) Uygulama Sınavları, (7) Önlemler, (8) LGS'ye Etkisi; öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kategoriler ise (1) Değişikliklere Yönelik Tepkiler, (2) Soru Türleri, (3) Sınav Hazırlama Süreci, (4) Yazılı Sınav Performansı, (5) Uygulama Sınavı Hakkında Görüşler, (6) Uygulama Sınavı Performansı, (7) Ders Performansı, (8) Öğrencinin İngilizce Dersine Yaklaşımı, (9) LGS'ye Etkisi şeklindedir.

Öğretmenler büyük oranda bu sistemin zaten olması gereken bir uygulama olduğunu belirtirken çok ani uygulanmaya başlandığını, öncesinde biraz daha fazla hazırlık aşaması olması gerektiğini vurgulamışlardır. Altmışdört (2010) yabancı dil öğretiminde ölçme araçlarını değerlendirmek için bir ölçek hazırlayarak bu konuda öğretim elemanlarının fikirlerini alma amacıyla yaptığı çalışmasında yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarında ihtiyaçları giderecek şekilde hedeflere uygun bir sınav sistemi oluşturulması gerektiği ve ayrıca sınavlarda, ders programlarında yer alan dil bilgisi ve sözcük bilgisinin yanında dil becerilerinin de ölçülmesinin zorunlu olduğu sonucuna varmıştır. Mevcut çalışmadaki katılımcı öğretmenler de benzer görüş bildirmişler ancak yalnızca planlama aşaması olmamasından yakınmışlardır. Haznedar (2015) Türkiye'de ilköğretim okullarında yabancı dil öğretim programlarını incelediği çalışmasında güncellenen ölçme değerlendirme sistemini destekler şekilde ölçmenin, sadece yazılı sınav olarak yapılması yerine, sürece yayılarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında, sadece hatırlama gücüne dayanan sınav sistemi yerine yaratıcı dil becerilerinin de ölçülmesinin gereğini vurgulamıştır. Kırkgöz vd. (2017) devlet okullarında görev yapan 56 İngilizce öğretmenin ölçme değerlendirme

tercihleriyle ilgili yaptıkları çalışmada yazılı sınavların, mini testlerin (quiz), performans ve proje ödevlerinin not vermede büyük oranda tercih edildiğini, sözlü sınav ve sunumların ise çok fazla tercih edilmediğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmadaki öğretmenler ise bu tarz değerlendirmelerin olması gerektiğini fakat ders saati yönüyle sıkıntı yaşanabileceğini yani 5 ve 6. sınıflarda haftada üç; 7 ve 8. sınıflarda haftada dört (MEB, 2023) olan İngilizce ders saatleri içerisinde zaman ayırmakta zorlanacaklarını ifade etmiştir. Öğrencilerinin yeni ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı tepkilerinin ne olduğu hususunda öğretmenler öğrencilerinin çok endişeli ve ön yargılı olduğunu belirtirken, öğrenciler de aynı şekilde uygulamadan ilk haberdar olduklarında korku ve endişe hissettiklerini belirtmiştir. Sınav kaygısı, öğrencilerin kaygılarından biridir ve öğrencilerin eğitim yaşamı boyunca akademik performansında ve başarısında önemli bir role sahiptir (Sarason, 1977). Horwitz vd. (1986) sınav kaygısını, başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlamaktadır. Uygulama sınavları da öğrenciler için yeni bir deneyim olacağından öğrencilerin başarısız olma korkusundan ötürü kaygılanmalarına yol açmıştır. Yabancı dil dersleri konuşma becerisi gibi performans değerlendirmelerini de gerektirdiğinden, sınav kaygısı oluşabilmektedir (Horwitz vd., 1986). Sınav kaygısının nedenleri arasında belirtilen test maddelerinin türü, sınav teknikleri, okul ve öğretim sistemleri ve önceki sınav uygulamaları (Demir, 2015; Salend, 2011) gibi faktörler mevcut çalışmadaki öğrencilerin kaygı sebeplerine örnek olarak gösterilebilir.

Katılımcı öğretmenler, yazılı sınavlardaki soruların açık uçlu olmasından hareketle değerlendirme sürecinin zorluğuna ve zaman alacağına dikkat çekmişlerdir, ayrıca bu durumun soru hazırlarken kendilerini kısıtladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise sınava hazırlanma sürecinde çalışmaya daha çok zaman ayırdıklarını ve daha fazla zorlandıklarını söylemişlerdir. Katılımcı öğretmenler yeni sistem öncesinde de hazırladıkları sınavlarda birçok soru türünü bir arada kullanmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilere de daha önce katıldıkları yazılı sınavlarında ne tür sorular yer aldığı sorulduğunda benzer şekilde tüm öğrenciler yalnızca açık uçlu soruların sorulmadığını, birçok soru türünün bir arada olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki öğrenci ve öğretmenlerin aksine, Altmışdört (2017) yabancı dil sınavlarında öğrenci ve öğretmenlerin beklentilerini ortaya çıkarma amacıyla öğretim görevlileri ve üniversite öğrencileriyle yaptığı başka bir çalışmada bazı sınavlarda ağırlıklı çoktan seçmeli soru türü kullanıldığını ve sınavlar genellikle çoktan seçmeli soru türlerini içerdiğinde öğrencilerin üretkenliğinin yeterince ölçülemediğini belirtmiştir. Kırkgöz vd.nin (2017) öğretmenlerin farklı soru türlerini kullandıklarını belirttiği ve wh- (Where – Nerede, When - Ne zaman, Who – Kim, Why – Neden, How - Nasıl) ve boşluk doldurma tarzı soruların en çok tercih edilen, doğru-yanlış ve eşleştirme sorularının ikinci sırada tercih edilen soru türleri

olduğunu ortaya çıkardığı çalışması ayrıca bu çalışmayı destekler niteliktedir. Mevcut çalışmadaki katılımcı öğretmenler de ölçme değerlendirme uygulamalarındaki değişiklik öncesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme vb. soru türlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Öz (2014) Türkiye’de ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede görev yapan 120 İngilizce öğretmenin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine yaptığı araştırmada boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli ve kısa yanıtlı soruların değerlendirme yapılırken en çok tercih edilen soru tipleri olduğunu belirtmiştir. Ancak Yıldız’ın (2024) İngilizce öğretmen adaylarının geçmişte okullarda deneyimlediği İngilizce sınavlarındaki ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışması, İngilizce derslerindeki sınavların genellikle çoktan seçmeli sorulardan meydana geldiği ve daha çok okuma becerisi, dilbilgisi ve kelime bilgisi becerilerini ölçtüğünü ortaya koyması yönüyle bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Mevcut çalışma, İnan-Karagül vd.nin (2017) 25 İngilizce öğretmeniyle yaptıkları araştırmasının doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular gibi geleneksel ölçme yöntemlerinin en çok kullanılan yöntemler olduğu bulgusunu desteklemese de alternatif yöntemlerin geleneksel yöntemlerden daha faydalı olduğu düşünülmesine rağmen daha az tercih edildiği bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmadaki katılımcı öğretmenler de güncellenen uygulamalarda çoktan seçmeli soru türü kullanılmayacağı için becerileri daha iyi ölçmenin mümkün olabileceğini ancak değerlendirmenin daha zor olacağını ve konuşma dinleme becerilerini ölçmede kalabalık sınıfların zaman kısıtlamasının sorun olacağını vurgulamışlardır.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre öğretmenler konuşma ve dinleme sınavlarının değerlendirilmesinin zorlayıcı ve zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ders saatlerinin yetersizliğinin etkisi olsa da öğretmenlerin daha önce konuşma ve dinleme sınavları uygulamamalarından dolayı ölçme değerlendirme yaparken bu hususta sorun yaşayabilecekleri çıkarımı yapılabilir. Ballıdağ ve İnan-Karagül’ün (2021) çalışmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları araştırılmış ve öğretmenlerin kendilerini en çok dilbilgisi ve kelime bilgisi ölçme değerlendirmesinde yetkin gördükleri, dinleme-konuşma gibi becerilerin ölçülmesinde daha düşük seviyede oldukları tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarının incelendiği başka bir çalışmada ise farklı olarak öğretmenlerin öğrencilerinin okuma ve konuşma becerilerini ölçmede daha iyiyken, dinleme ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde daha zayıf olduklarını ortaya koymuştur (Satgun, 2023). Ayrıca aynı çalışmada, güncellenen ölçme değerlendirme uygulamaları öncesini yansıtır şekilde en çok okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarının değerlendirildiği, konuşma ve dinleme becerilerinin göz ardı edilebildiği ifade edilmiştir. Satgun ve Aşık (2023) araştırmalarında

İngilizce öğretmenlerinin en çok okuma becerisini ölçmede yeterli bilgiye sahip olduğunu, en yetersiz oldukları alanın ise dinleme becerisini ölçmek olduğunu vurgulamıştır. Mutlu (2022) ise çalışması kapsamındaki İngilizce öğretmenlerinin yine benzer şekilde okuma becerisini en yüksek düzeyde değerlendirdiğini belirtmiştir. Işık (2021) tarafından 198 İngilizce öğretmeni ile yapılan çalışmada ise öğretmenlerden yalnızca %5,6'sının ders içi sınav hazırlama konusunda iyi bir eğitim aldıkları belirtilmiştir; ancak diğer çalışma bulgularına karşıt bir şekilde tüm öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesine dair ölçme değerlendirme eğitime ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmanın da onları destekler sonuçları barındırdığı söylenebilir.

Güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarından önce uygulama sınavları yapılmadığı, yoğunlukla açık uçlu soru değil de çoktan seçmeli, kısa cevaplı vb. sorular kullanıldığı göz önüne alındığında öğretmenlerin en çok okuma, dilbilgisi ve kelime becerilerini ölçmeye odaklandığı söylenebilir. Buna karşılık güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarıyla MEB (2023) süreç odaklı ölçme değerlendirme yapmanın önemini vurgulamakta ve öğrencilerin gelişimlerinin takip edilerek değerlendirmesinin yapılarak sınıf geçme notunu belirlemek gerektiğini ifade etmektedir. Kısacası, kazanımları süreç içerisinde sürekli ve düzenli olarak ölçüp öğrenciye dönüt vermek amaç edinilmektedir. Büyükkarcı (2014) yabancı dil öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla süreç değerlendirmesini gerekli ve faydalı görmekte olduğunu ancak uygulamada yetersiz olduklarını ve bu yöntemi fazla kullanmadıklarını göz önüne sermiştir. Benzer şekilde, mevcut çalışmadaki öğretmenlerin, yeni uygulamaları olması gereken bir sistem ve yerinde bir karar olarak tanımlamakla birlikte uygulama konusunda yaşayacakları zorluklar ve kısıtlılıklar nedeniyle tereddütlere sahip olduğu görülmektedir. Tanyer ve Susoy (2018) tarafından yürütülen ve İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının süreç odaklı değerlendirmenin önemini vurguladığı çalışma da bu bulguyu desteklemektedir.

Sınav hazırlanmasında her ne kadar yönetmeliklere ve kurallara uyulsa da öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri çok büyük önem taşımaktadır. Köksal (2004) devlet okullarında 56 farklı sınıftan topladığı sınav kâğıtlarını inceleyerek yaptığı çalışmada öğretimin ve ölçmenin örtüşmediğini yani kazanımların doğru ölçülmediğini ve sınavların hatırlamaya dayalı olduğunu, öğrenme çıktılarını ölçmediğini tespit etmiştir. Güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarından önce ortaokullarda dinleme ve konuşma sınavlarının yapılmadığı, yalnızca yazılı sınav uygulandığı göz önüne alındığında da kazanımların eksik ölçüldüğü kanısına varılmaktadır ve bu durum ölçme değerlendirme ilkelerinden biri olan

geçerlik ile doğrudan ilgilidir. Brown ve Abeywickrama (2018) ölçme değerlendirme sonuçlarından yapılan çıkarımların, ölçme değerlendirmenin amacı açısından uygun ve anlamlı olmasının gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin yeni sınav uygulamalarında, özellikle açık uçlu sorular dolayısıyla şans başarısı faktörünün düşeceğini ve daha düşük notlar alacağını söylemiş, öğrenciler ise uygulama sınavı performansları genellikle iyiyken, yazılı sınav performansları için bir kısmı daha düşük bir kısmı ise öncesiyle aynı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler sürece dâhil edilen dinleme ve konuşma sınavları hakkındaki görüşleri sorulduğunda yabancı dil ölçme değerlendirme alan yazınına destekler şekilde (Paker, 2012; Shohamy, 1995), uygulama sınavlarının yabancı dil öğreniminin önemli bir parçası olduğunu belirtirken, zaman sıkıntısı yaşadıklarını, özellikle kalabalık sınıflarda gürültü faktörü de devreye girdiğinde uygulamada sorunlar olabileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler ise uygulama sınav notlarının genelde yazılı sınav notundan daha yüksek olduğu için ortalamalarına olumlu bir etki ettiğini belirtmiştir. Uygulama sınavlarından daha yüksek not almalarının sebebi olarak mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin uygulama sınavlarında yaşanabilecek olumsuzluklara karşı öğrencilere öncesinde gerekli bilgilendirmeler yapma, örnek sınav uygulama, değerlendirme ölçeği hazırlama ve sınavı kolay yapma gibi önlemler gösterilebilir. MEB tarafından özellikle dinleme ve konuşma sınavı uygulamasında sıkıntı yaşayan öğretmenler için sınavlardan sonra tekrar detaylı açıklama yapılarak kılavuz yayınlanmıştır. Uygulama sınavlarının sürece yayılabileceği, yazılı sınavlardan önce veya sonra yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2023). Uygulamaya yönelik öğretmenlere esneklik sağlayacak bazı önemli detaylar ise şu şekildedir:

- Konuşma ve dinleme sınavları öğrencilerin seviyesine ve sayısına göre, kazanımları doğru ölçmek kaydıyla farklı yöntemlerle uygulanabilir.
- Öğretmenler konuşma sınavlarını tek ders saatinde tamamlamak mecburiyetinde değildir, tüm öğrencileri de aynı anda sınav yapmayabilir. Konuşma sınavlarının uygulanmasının kolaylaşması için sınav saati kuralının dışına çıkılabilir.
- Öğretmen konuşma sınavını isterse haber vermeden de yapabilir.
- Konuşma sınavı, o esnada öğrencinin not alacağının bilincinde olması ve puanlama için derecelendirme ölçeği kullanılması şartıyla sınıf içinde veya dışında istenilen farklı etkinliklerle gerçekleştirilebilir.
- Konuşma ve dinleme sınavlarında çok soru sormak değil, öğrencinin kazanımlardaki becerileri edinip edinemediğini ölçmek amaç olmalıdır (MEB, 2023).

Görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı 8. sınıf öğrencilerinin katılacağı LGS de göz önüne alındığında özellikle bu sınıflarda çoktan seçmeli sorulara odaklanıldığını, bu durumun da 8. sınıf öğrencilerini olumsuz etkileyeceğini söylemişlerdir. LGS kaygısı dolayısıyla öğrencilerin genellikle yazma, konuşma, dinleme becerilerine karşı isteksiz oldukları ve bunları gereksiz gördüklerini vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise bu durumun LGS'yi olumlu etkileyeceğini savunmuştur. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, yarısı LGS'yi olumsuz etkileyeceğini söylerken diğer yarısı yeni soru tarzıyla birlikte daha zor sorulara alışacaklarını, daha çok ders çalışacaklarını bu sayede de LGS'de daha başarılı olabileceklerini ifade etmiştir. Bu anlamda, LGS İngilizce bölümünün öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında Demir (2019), öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin LGS dolayısıyla daha çok anlama ve kelime becerilerine odaklandıklarını, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini sınavda ölçmediklerini ve aslında yer vermek isteseler de derslerde zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. LGS'ye hazırlandıkları için öğrencilerin de dinleme ve konuşma etkinliklerine karşı isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bu bulguların, mevcut çalışma bulgularıyla kısmen örtüştüğü söylenebilir. Yavuz-Kırık'ın (2008) İngilizce öğretmenlerinin sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli sorulara yer verme sebebinin üniversite sınavları olduğunu belirttiği çalışmasının da benzer bulgular sunduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin ders sırasındaki performansları değerlendirildiğinde, güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarından sonra çoğunlukla performanslarında artış olduğu görülmüştür. İngilizce dersine yönelik tutum ve düşüncelerinde ise bazı öğrencilerde değişiklik yaşanmazken bazıları olumsuz tutum geliştirmeye başladıklarını ifade etmiştir. Halat ve Ocak (2015) ortaokul öğrencilerinin çalışma becerileri ve İngilizce dersine olan yaklaşımlarını incelediği çalışmalarında İngilizce sınavından yüksek not alan öğrencilerin düşük not alanlara göre derse karşı daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğunu ifade etmiştir. Mevcut çalışmada ise böyle bir ilişki bulunamamıştır. Olumsuz tutum geliştiren beş öğrencinin notları incelendiğinde sadece ikisinin güncellenen sınav uygulamalarında daha düşük notlar aldığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin yeni ve eski uygulamadaki İngilizce başarısına bakıldığında öğrencilerin yarısının notlarında büyük farklılık olmadığı, iki öğrencinin notlarında düşüş, dört öğrencinin notlarında da yükseliş olduğu ortaya çıkmıştır. Demografik olarak incelendiğinde ders başarısında düşüş gösterenlerin erkek, yükseliş gösterenlerin kız öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Alan yazınında kız ve erkeklerin İngilizce başarısının incelendiği çalışmalarda çoğunlukla kızların daha başarılı olduğu görülmektedir. 10-18 yaş arası öğrencilerin cinsiyet ve İngilizce başarıları ilişkisini incelediği çalışmasında

Bećirović (2017) kızların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Cinsiyete göre lise öğrencilerinin İngilizce ders başarısının incelendiği başka bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı ve ilgili oldukları görülmüştür (Demir vd., 2023). Aydın'ın (2010) üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce başarısını araştırdığı çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Özetle bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin gözünden güncellenen ölçme değerlendirme uygulamaları incelenmiş, öğrenciler tarafından çoğunlukla endişe ve ön yargıyla karşılandığı belirtilmiş ancak öğrenci başarısında tahmin edilen kadar düşüş olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin en çok vurgu yaptığı konunun ise yazılı sınavlarda yalnızca açık uçlu soru kullanılıyor olması, öncesinde pek çok farklı soru türünün kullanılabildiği olmuştur. Öğretmenlerin uygulama sınavları hususunda karşılaştıkları sorunlar ise MEB (2023) tarafından sınavlardan sonra daha detaylandırılmış bir şekilde yayınlanan yazılı ve uygulamalı sınav kılavuzu ile azaltılmaya çalışılmış ve öğretmenlere özellikle konuşma sınavında sorun yaşadıkları hususlar üzerinde esneklik kazandırılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada, güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ve bir imam hatip ortaokulunda eğitim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin görüş, değerlendirme ve tepkileri araştırılmış ve elde edilen bulgularla ilgili alan yazınına katkı sunulması ve tüm araştırmacılara ve okuyuculara fayda sağlanması hedeflenmiştir. Aşağıda uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yürütülen mevcut çalışmada öğretmenlerin yalnızca açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav hazırlayacak olmalarından ötürü değerlendirme sürecinin daha zor olacağı ve zaman alacağı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilk kez gerçekleştirilecek olan uygulama sınavları için de öğretmenler ders saatlerinin yetersiz olacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından öğretmenlere kolaylık sağlamak adına açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dikkat edilecek noktalar, dinleme ve konuşma sınavlarının uygulanmasında zamanın etkin kullanılması gibi konularda hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmesi önerilebilir.

Çalışmanın yine alan yazını incelemesi aşamasında ortaya çıkan, öğretmenlerin yabancı dil ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde genel veya sadece belirli alanlarda olan düşüklük dolayısıyla okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisinin değerlendirilmesi olarak dört kategoride öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirilmesi önerilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma 12 öğrenci ve 12 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Öğrencilerin hepsi aynı okulda eğitim gördüğü için demografik çeşitliliği sağlamak adına farklı okul ve şehirlerdeki öğrenciler çalışmaya dâhil edilebilir. Çalışmanın öğretmen katılımcıları ise Türkiye'nin altı farklı şehrinde görev yapmaktadır ve mezun oldukları üniversitelere bakıldığında ortaya yedi farklı üniversite çıkmaktadır. Yine buradaki çeşitliliği artırmak için de daha fazla şehir ve üniversitenin çalışmaya dâhil edilmesi önerilebilir.

Çalışmaya daha geniş bakış açısı eklemek açısından gözlem, doküman inceleme gibi farklı nitel çalışma yöntemleri uygulanabilir. Çalışma yalnızca nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği için nicel yöntemler de dahil edilerek araştırma sonuçlarının ayrıntılandırılması ve güçlendirilmesi sağlanabilir.

Çalışmanın alan yazını taraması aşamasında ortaokul öğrencilerinin yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı olan tutum ve düşünceleriyle alakalı yeterince çalışma bulunamadığı için bu alanda daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, A. & Bavlı, B. (2023). Teaching English as a foreign language: Technology integration in testing and assessment, *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944>
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Ali, Md. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the test: Why does negative washback exist within secondary education in Bangladesh? *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 129–146. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1717495>
- Aljaafil, E. & Beyhan, Ö. (2022). EFL students' language needs assessment in private general English classes. *Research on Education and Psychology*, 6(2), 152-171. <https://doi.org/10.54535/rep.1139641>
- Altıışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Altıışdört, G. (2017). A study on students' and teachers' needs and expectations in English for specific purposes programs. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 27(1), 25-52.
- Altıışdört, G. (2017). The proper tests in language teaching: A study on instructors', students' and researchers' perspective. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 27(2), 167-186.
- Aydın, N. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. Özgür Yayınları.
- Aydın, S. (2010). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Babaii, E., & Asadnia, F. (2019). A long walk to language assessment literacy: EFL teachers' reflection on language assessment research and practice. *Reflective Practice*, 20(6), 745-760. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1688779>
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671. <https://doi.org/10.2307/3587082>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2012). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279. <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Balaban-Salı, J. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 134-161). Anadolu Üniversitesi.
- Ballıdağ, S., & İnan-Karagül, B. (2021). Exploring the language assessment literacy of Turkish in-service EFL teachers. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 73-92. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.909953>

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baxter, P. E., & Jack, S. M. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bećirović, S. (2017). The Relationship between gender, motivation and achievement in learning English as a foreign language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220.
- Brookhart, S. M. (1999). Teaching about communicating assessment results and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 5-14. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00002.x>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education, Inc.
- Brown, H. D., & Abeywickrama P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education, Inc.
- Butina, M., Campbell, S., & Miller, W. (2015). Conducting qualitative research introduction. *American Society for Clinical Laboratory Science*, 28(3), 186-189. <https://doi.org/10.29074/ascls.28.3.186>
- Büyükhıskı, D. (2020). İngilizce öğretmenliği adaylarının gözünden İngilizce ölçme ve değerlendirme dersi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 581-596. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752539>
- Büyükkarcı, D. K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2016, 6(2), 345-356.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Chen, R., & Zou, M. (2018). Discussion on the relationship between exam-oriented education and quality-oriented education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 275, 350-353. <https://doi.org/10.2991/iceiss-18.2018.85>
- Clapham, C. (2000). Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147-161. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200093>
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: What do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00101-6>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Cumming, A. (2009). Language assessment in education: Tests, curricula, and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 90-100. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090084>
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2010.516643>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2015). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Demir E. (2019). *The washback effects of high school entrance examination (LGS) on the teaching and learning processes of English language education in a public middle school in Turkey* (Tez No. 607755) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, H. (2015). Anxiety factors in learning English as a foreign language: Case of Turkish students learning English in Georgia [Yayımlanmamış doktora tezi]. International Black Sea University.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Derakhshan, A., Rezaei, S., & Alemi, M. (2011). Alternatives in assessment or alternatives to assessment: A solution or a quandary. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 173-178.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7337.573>
- Farhady, H. (2012). Principles of language assessment. C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. Stoyanoff (Eds.), *Second language assessment* içinde (ss. 37-46). Cambridge University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Genç, E., Çalışkan, H., & Yüksel, D. (2020). Language assessment literacy level of EFL teachers: A focus on writing and speaking assessment knowledge of the teachers. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 274-291. <https://doi.org/10.19126/suje.626156>
- Genç, Ö., & Güçlü, M. (2020). Evaluation of English language instructors in terms of assessment literacy (the case of Erciyes University). *The Journal of International Social Research*, 13(69), 947-955. <http://doi.org/10.17719/jisr.2020.4011>

- Göktürk Sağlam, A. L. (2018). Can exams change how and what teachers teach? Investigating the washback effect of a university English language proficiency test in the Turkish context. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 155-176. <https://doi.org/10.32601/ejal.464094>
- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39-51. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1274.pub2>
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Gürses, R. (2009). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(2006/1), 131-154.
- Halat, S., & Ocak, G. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 131-159.
- Han, T., & Kaya, H. İ. (2014). Turkish EFL teachers’ assessment preferences and practices in the context of constructivist instruction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 77-93. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i1.4873>
- Harding, L., & Kremmel, B. (2020). SLA researcher assessment literacy. P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition and language testing*. (ss. 54-65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351034784-7>
- Hatipoğlu, Ç. (2010). Summative evaluation of an English language testing and evaluation course for future English language teachers in Turkey. *ELTED*, 13, 40-51.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of preservice English language teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 111-128.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt & Y. Bektaş Çetinkaya (Eds.), *Research perspectives on teaching and learning: Policies and practices içinde* (ss. 185-229). Peter Lang.
- Haznedar, B. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Bogazici University Journal of Education*, 21(2), 15-29.
- Heaton, J. B. (1990). *Writing English language tests*. Longman.
- Herrera, L. & Macías, D. (2015). A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 302-312. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a09>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Işık, A. (2021). Exploring how ELT teachers perceive and practice English language assessment. *Journal of Language and Education*, 7(1), 109-126. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10296>
- İnan-Karagül, B., Yüksel, D., & Altay, M., (2017). Assessment and grading practices of EFL teachers in Turkey. *International Journal of Language Academy*, 5(5), 168-174. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3656>

- Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(2), 26-37.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345-362. <https://doi.org/10.1177/0265532213480334>
- Kaçar, K. (2023). The purpose and principles of testing in ELT. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 4(1), 33-41. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1255021>
- Kırkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kırkgoz, Y., & Babanoğlu, M. P., & Ağçam, R. (2018). Turkish EFL teachers' perceptions and practices of foreign language assessment in primary education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 4(4), 163-170. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2017.44.163.170>
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Kirkpatrick, R., & Zang, Y. (2011). The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: Backwash from classroom to child. *Language Testing in Asia*, 1(3), 36-45. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-36>
- Köksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 5(1).
- Kuang, Q. (2020). A review of the washback of English language tests on classroom teaching. *English Language Teaching*, 13(10), 10-17. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n9p10>
- Kutlu, Ö., & Kumandaş, H. (2012). The determination of the predictive variables that the 6th, 7th and 8th grade students' status about the exam-oriented pressure towards the transition to secondary education system (in Turkey). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2601-2604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.531>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* içinde (ss. 214-253). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- McCafferty, A. S., & Beaudry, J. S. (2018). *Teaching strategies that create assessment-literate learners*. Corwin.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- Mckinley, J., & Thompson, G. (2018). Washback effect in teaching English as an international language. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0656>

- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>
- McMillan, J. H. (2019). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(8). <https://doi.org/10.7275/5kc4-jy05>
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford University Press.
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi*, 168(1), 43-60.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons, Inc.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı*. Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- MEB (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf
- MEB (2023, Eylül). Haftalık ders çizelgeleri. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104749_2023-57_Imam_Hatip_Ortaokul.pdf
- MEB (2023, Ekim). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi yayımlandı*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083>
- MEB (2023, Aralık). *MEB, yazılı ve uygulamalı sınavlara ilişkin kılavuz yayımladı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/meb-yazili-ve-uygulamali-sinavlara-iliskin-kilavuz-yayimladi/haber/32111/tr>
- Mutlu, A. (2022). *Turkish EFL teachers' beliefs, practices and challenges on assessment* (Tez No. 741068) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363-380. <https://doi.org/10.1177/0265532213480336>
- Ölmezer-Öztürk, E. (2021). Uncovering the reasons of EFL teachers' unwillingness and demotivation towards being more assessment literate. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(3), 596-612.
- Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2018). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 602-620. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043465>

- Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Voices of EFL teachers as assessors: Their opinions and needs regarding language assessment. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.17m>
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*. 5(4), 775-785.
- Öz, S., & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: Perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6, 25-44.
- Paker, T. (2006, Eylül). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumu*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Ed.). (2001). *Knowing what students know*. National Academy Press.
- Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381-402. <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(4), 4-11.
- Quilter, S. M., & Gallini, J. K. (2010). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36(2), 115-131. <https://doi.org/10.1080/08878730009555257>
- Ricci, M., St-Onge, C., Xiao, J., & Young, M. (2018). Students as stakeholders in assessment: How students perceive the value of an assessment. *Perspectives on Medical Education*, 7(6), 352-361. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0480-3>
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 58-68. <https://doi.org/10.1177/004005991104400206>
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37. <https://doi.org/10.1097/00012272-198604000-00005>
- Sarason, I. G. (1977). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*. (pp. 193-216). Halstead-Wiley.
- Sarıçoban, A. (2011). A study on the English language teachers' preparation of tests. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 41, 398-410.
- Satgun, G. (2023). *An investigation of EFL teachers' language assessment knowledge and practice: the case of k-12 schools in Turkey* (Tez No. 794851) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Satgun, G. & Aşık, A. (2023). Exploring language assessment knowledge of in-service English language teachers in K-12 Context. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(2), 610- 627. <https://doi.org/10.51535/tell.1321423>
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

- Sevimel-Şahin, A., & Subaşı, G. (2019). An overview of language assessment literacy research within English language education context. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1340-1364. <https://doi.org/10.30831/akukeg.501817>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shohamy, E. (1995). Performance assessment in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 188-211. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002683>
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0077-8>
- Şahin Demir, D., Şahin, M. S., Yıldız, S., Kaya, Z., Narıcı, H., & Çakır, E. (2023). Lise öğrencilerinin İngilizce başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(35), 94-112. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1012709>
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2012). Evren ve örneklem. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 108-133). Anadolu Üniversitesi.
- Tanyer, S., & Susoy, Z. (2018). Assessment of young language learners: Perceptions and practices of Turkish EFL pre-service and in-service teachers. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 8(2), 127-149.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*, 59(2), 154-155. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj030>
- Tokur-Üner, B., & Aşlıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 89, 25-50.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*. 6(1), 41-63.
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching*. Cambridge University Press.
- Webb, N. L. (2002, Nisan). Assessment literacy in a standards-based education setting. *American Educational Research Association Annual Meeting*. New Orleans, Louisiana.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. Palgrave MacMillan.
- Wiggins, G. (1994). Toward more authentic assessment of language performances. C. R. Hancock (Ed.), *Teaching, testing, and assessment: Making the connection içinde*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Yanık, A. E. (2008). Primary school English teachers' perceptions of the English language curriculum of 6th, 7th and 8th grades. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 123-134.
- Yastıbaş, A. E., & Takkaç, M. (2018). Understanding language assessment literacy: Developing language assessment. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 178-193.

- Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (Tez No. 262695) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(1), 7-17. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2024). Language tests and assessment practices of English language teachers through the lens of EFL students. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 14(1), 1-23.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications, Inc.
- YÖK (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- YÖK (2018). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

EKLER

Ek-1. Öğretmen Görüşme Soruları

Middle School English Teachers' Attitudes Towards the New Assessment and Evaluation Procedure

(Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Yeni Ölçme Değerlendirme Sistemi Yaklaşımları)

Gender: Male ☐ Female ☐

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐

Which university did you graduate from?

Hangi üniversiteden mezun oldunuz?

Which city do you work in?

Hangi şehirde çalışıyorsunuz?

Years of Experience: 0-1 ☐ 2-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ More than 15 years ☐

Görev Süresi: 0-1 ☐ 2-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 15 yıldan fazla ☐

- 1- How do you evaluate testing and assessment procedure that will be implemented for the first time this year?

(Bu sene ilk defa uygulanacak olan ölçme değerlendirme sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?)

- 2- How will the use of only open-ended questions affect your exam preparation and evaluating process?

(Sadece açık uçlu soruların kullanılacak olması sınav hazırlama ve değerlendirme sürecinizi nasıl etkileyecektir?)

- 3- What kind of questions did you apply in your exams? Did they include open-ended questions?

(Daha önce sınavlarınızda ne tür sorular kullandınız? Açık uçlu sorulara da yer verdiniz mi?)

- 4- How do your students react to the new testing procedure?

(Öğrencilerinizin yeni sınav sistemine karşı tepkisi nasıl?)

- 5- How do you think your students will perform in the new testing procedure?

(Öğrencilerinizin yeni sınav uygulamalarında nasıl bir performans göstereceğini düşünüyorsunuz?)

- 6- How do you consider practice exams? What issues do you think you may have while conducting these tests?

(Uygulama sınavlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu sınavları gerçekleştirirken ne gibi sorunlar yaşayabileceğinizi düşünüyorsunuz?)

- 7- What kind of precautions do you plan to take against possible negative situations that may be encountered during practical exams?

(Uygulama sınavları esnasında karşılaşılabilecek olası olumsuz durumlara karşı ne tür önlemler almayı planlıyorsunuz?)

- 8- Since students will be studying multiple-choice questions while preparing for the High School Entrance Exam, how do you think these two different types of exams will affect them?

(Öğrenciler Liselere Giriş Sınavı'na hazırlanırken sadece çoktan seçmeli soru cevaplayacakları için bu iki farklı sınav türünün onları nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?)

Ek-2. Öğrenci Görüşme Soruları

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Sınıf: 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐

Yaş:

İngilizce dersine yönelik sevginizi 1-5 arasında puanlandırınız:

- (5) Çok seviyorum.
- (4) Seviyorum.
- (3) Ne seviyor ne sevmiyorum.
- (2) Sevmiyorum.
- (1) Nefret ediyorum

İngilizce dersinin ne kadar önemli olduğuna yönelik düşüncenizi 1-5 arasında puanlandırınız:

- (5) Çok önemli
- (4) Önemli
- (3) Ne önemli ne değil.
- (2) Önemli değil
- (1) Hiç önemli değil

İngilizce dersindeki başarınızı 1-5 arasında puanlandırınız:

- (5) Çok başarılıyım
- (4) Başarılıyım
- (3) Ne başarılı ne başarısızım
- (2) Başarısızım
- (1) Çok başarısızım

Yeni sınav sistemi sonrası İngilizce not ortalaması: 85-100 ☐ 70-85 ☐ 50-70 ☐ 50'den düşük ☐

Eski sınav sistemi İngilizce not ortalaması: 85-100 ☐ 70-85 ☐ 50-70 ☐ 50'den düşük ☐

İngilizce Dersi Kapsamında Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Açık Uçlu Sorular

- 1- İngilizce dersi kapsamında ölçme değerlendirme uygulamalarına (sınavlara) yönelik yapılan değişiklikleri ilk duyduğunuzda nasıl tepki verdiniz?
- 2- Yapılan değişiklik öncesinde İngilizce derslerinizin sınavlarında ne tür sorular yer almaktaydı?
- 3- Değişiklikler kapsamında alınan kararlara göre yazılı sınavda sadece açık uçlu soruların yer alması sınava hazırlanma sürecini nasıl etkiledi?
- 4- Yeni uygulamalardaki yazılı sınav performansını nasıl değerlendiriyorsun?
- 5- Değişiklikler kapsamında sürece konuşma ve dinleme sınavlarının dâhil edilmesi hakkında ne düşünüyorsun?
- 6- Konuşma ve dinleme sınavlarındaki performansını nasıl değerlendiriyorsun?
- 7- Yeni sınav uygulamaları İngilizce dersindeki performansını ne yönde etkiledi?
- 8- Yeni sınav uygulamaları İngilizce dersine yönelik yaklaşımını nasıl etkiledi?
- 9- Liselere Giriş Sınavı'nda İngilizce kısmında sadece çoktan seçmeli soruların yer alacağını göz önüne aldığında bu iki farklı sınav uygulamasının seni nasıl etkileyeceğini düşünüyorsun?

Ek-3. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Yazılı Sınav Örneği

Name-Surname:	Class:	No:	Duration: 30 Minutes
---------------	--------	-----	----------------------

A. Categorize the given words as bad or good personal traits.(Verilen kelimeleri iyi ya da kötü kişisel özellikler olarak sınıflandırın.) (1 x 15=15 pts.)

*tactful	*sneaky	*mean	*aggressive	* understanding	*loyal
	*fair	*generous	*arrogant	*bad-tempered	
*self-centered	*caring		*stubborn	*unreliable	*honest
BAD PERSONAL TRAITS			GOOD PERSONAL TRAITS		
			POINTS:		

B.Match the word phrases with the definitions. (Kelime grupları ile anlamlarını eşleştirin) (3 x 5=15 pts.)

1	To get on well with
2	To be honest
3	To back up
4	To have lots of things in common
5	To count on

	To help and support someone
	To have a lot of similar interests
	To depend on, trust or rely on
	To have a good relationship
	Telling the truth all the time
POINTS:	

C.Read the sentences and write "I" for inviting, "A" for accepting and "R" for refusing. (Cümleleri oku ve "davet" için "I", "daveti kabul" için "A" ve "daveti reddetme" için "R" koy.) (2 x 10=20 pts.)

	I'm sad. I'd love to, but I must finish my science project today.
	Sure, that sounds awesome.
	Why don't we have a slumber party next week?
	Yes, thanks for inviting me.
	We're going to a rock concert tomorrow. Would you like to join us?
	I'm sorry, but I can't. I have lots of things to do, then.
	No, thanks. I'm full.
	Let's meet at the Cevahir Shopping Mall!
	All right! That's a great idea.
	How about going to the cinema this Saturday?
POINTS:	

D. Match the word phrases with the pictures. (Kelime grupları ile resimleri eşleştirin) (2 x 10 = 20 pts.)

a. read newspaper	b. listen to music	c. get up	d. skydiving	e. play soccer
f. ride a bike	g. running	h. swimming	i. chat friends online	j. have dinner

POINTS:	
---------	--

E. Circle the correct answers. (Doğru cevapları işaretleyiniz) (3 x 10 = 30 pts.)

- A: _____ do you do boxing?
B: Usually.
a) How often b) Where
c) What d) Who
- They go hiking _____.
a) always b) twice a year
c) sometimes d) never
- Which one is NOT the actions of teenagers?
a) Following rules b) Taking selfies
c) Being selfish d) Saving money
- She loves playing chess and she ____ chess.
She always wins.
a) don't like b) doesn't like
c) is good at d) is bad at
- I prefer listening jazz music to heavy metal
I like it because it is _____.
a) relaxing b) unbearable
c) boring d) ridiculous
- The exam is __Tuesday__ 10 a.m __ the morning.
a) in /at/ on b) in / on / in
c) on /in / on d) on / at / in

Answer the questions according to the invitation card.
(Aşağıda verilen soruları davetiye metnine göre cevaplayınız.)

Dear Fikri,
We are organizing a class reunion party.
We all want to see you with us. Our teachers will be there, too. It will be on 15th of December, at Pool Cafe. Don't miss this chance.
See you then, Gamze.

- Who is the sender of the invitation?
a) on Saturday b) Pool Cafe
c) Fikri d) Gamze
- Who is the receiver of the invitation?
a) on Saturday b) Pool Cafe
c) Fikri d) Gamze
- What is the event?
a) on Saturday b) Pool Cafe
c) class reunion party d) Fikri
- Where is the party?
a) on Saturday b) Pool Cafe
c) class reunion party d) Gamze

Ek-4. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Yazılı Sınav Örneği

A) Fill in the blanks with suitable personal traits (4x5=20 points)

Hello! I am Ayşe. I have four best friends in the class. They are Hatice, Yağmur, Dilek and Emine. Hatice always tells jokes and makes me smile. Yağmur never tells lie and she always tells the truth. Dilek backs me up when I need help. Emine keeps my secrets and doesn't share with other people.

1. Hatice is a _____ girl.
2. Ayşe thinks that Yağmur is a _____ buddy.
3. Dilek is a _____ friend.
4. Ayşe counts on Emine because she is a _____ girl.

B) Read the invitation card and answer the questions (5x4=20)

CLASS REUNION

We are organizing our first class Reunion. It is a great chance for us to see everybody after a long time. Don't miss this opportunity. We are expecting to see you all.

Sunday, June 20
7 pm. to 10 pm.

Sun Cafe
176, First Street

€10 per person

P.S: Please inform us in advance if you can attend the event until June 10. You can send an e mail to jessie.37@gmail.com

1. What is the event?

2. How much is the fee?

3. What is the deadline for joining?

4. When is the event?

5. Where is the event?

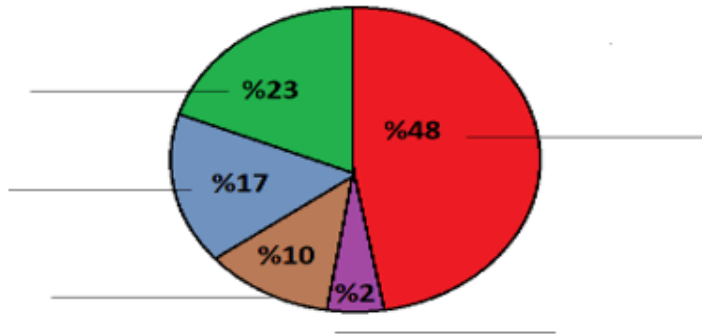
C) Read the situation and write your answer (15p)

One of your friends invites you for school picnic. Refuse the invitation and make an excuse.

➤ _____

D) Read the text below and complete the chart. (5x3=15)

Teenagers are fond of music. According to recent research, the most popular music type among the teens is pop music (Nearly half of the teens would rather pop music.) They think pop is amazing. Rap music more popular than rock music among the teens, it is trendy nowadays. Folk music is less popular than rock music. Many teens find it unbearable. The least popular music type is classical music among the teens. Most of teens think it is ridiculous.



E) Look at the pictures. What does Eren like/dislike doing? Write your sentences. (6x5=30)



1.
2.
3.
4.
5.
6.

Ek-5. MEB Tarafından Yayınlanan Örnek Yazılı Sınav Soruları



1. SINAV

İNGİLİZCE 8

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

SENARYO 1

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

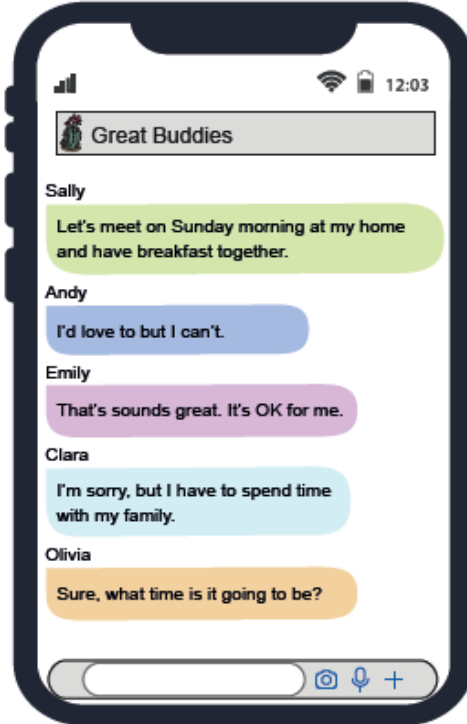
1. Fill in the blanks with suitable personal traits according to the text.

Hello! I am Tom. I have four buddies in the class. They're Eric, Gabrielle, Mary, and David. Eric always tells jokes and makes us laugh. Gabrielle likes sharing what she has with us. Mary is so nice that she always thinks about others' feelings. David always supports us when we need help. We get on well with each other. Our friendship is great.

- Eric is a ----- boy.
- Tom thinks that Gabrielle is -----.
- Mary is a ----- girl.
- David is a ----- person.

E8.1.R2. Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails.

2. Read the messages on the phone and answer the questions.



a. Who invites her friends for something?

b. What is the event?

c. When is the event?

d. Who accepts the invitation?

e. How many people refuse the invitation?

E8.1.W1. Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation.

3. Read the situation and write down your answer in one full sentence.

One of your friends invites you for dinner. Refuse the invitation with an excuse:

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

4. Fill in the text with suitable free time activities according to the table.

Monday		Wednesday		Sunday	
At 5 pm		At 1 pm		At 10 am	
At 8 pm				At 3 pm	

Hello! I am Jack. I ----- at five pm on Mondays. I ----- every Monday and Wednesday. On Sunday morning, I always -----, and I prefer ----- in the afternoon.

E8.2.W1. Students will be able to write a short and simple paragraph about regular activities of teenagers.

5. Write down three sentences about Emily and Richard's likes and dislikes.

			✓ Like ✗ Dislike
Emily	✓	✗	
Richard	✗	✓	

Ek-7. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları” adıyla, 05.02.2024-14.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma, Türkiye’de ortaokul düzeyinde İngilizce öğretimine yönelik güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve tecrübelerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Merve KARAMAN

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına
izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

....../...../.....

İsim-Soyisim İmza

Ek-8. Katılım Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları” adıyla, Merve KARAMAN tarafından 05.02.2024-14.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma, Türkiye’de ortaokul düzeyinde İngilizce öğretimine yönelik güncellenen ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve tecrübelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel Araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kelkit Şehit Lokman Oktay İmam Hatip Ortaokulu,
Kelkit/GÜMÜŞHANE

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Merve KARAMAN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-9. Etik Kurulu Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Mine YILDIZ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Merve KARAMAN'ın "Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 02.04.2024

Teslim Tarihi: 02.04.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Tez /uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Tez / uygun değildir: □

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 03 Karar No: 14	Toplantı Tarihi: 02.04.2024
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Merve KARAMAN Çalışma Konusu: Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof.Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 02.04.2024
Toplantının Sayısı :03

Karar-14: Danışmanlığını Dr.Öğr. Üyesi Mine YILDIZ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Merve KARAMAN'ın "Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör



Ek-10. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-20055123-605.01-102269170
Konu : Merve KARAMAN' a Ait Yüksek Lisans Tez
Çalışmasının Uygulanması

14.05.2024

VALİLİK MAKAMINA

Akademik çalışmalar kapsamında; Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Merve KARAMAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ danışmanlığında hazırladığı "Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını, Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulamak istemektedirler.

Söz konusu Yüksek Lisans Tez çalışmasının Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde "O L U R" larınıza arz ederim.

Selahattin YÜZGEÇ
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Adnan GÜRBÜZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Arş Değ. Formu ve Yüksek Lisans
Çalışma Evrakları (1 Adet, 43 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Karaer Mah. Sebattin Aytaç Cad. Milli Eğt. Md.
Strateji/Ar-Ge Şubesi
Telefon No : 0 (456) 213 10 77
E-Posta: stratejigelistirme29@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Sevil BAĞ BAL
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: stratejigelistirme29@meb.gov.tr Faks:4562131017

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 15bc-4852-325a-aec4-81e4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI, YÜKSEK LİSANS TEZİ, ANKET, ARAŞTIRMA
/MAKALE ÇALIŞMALARI DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Merve KARAMAN
Kurum/Üniversite Adı	Atatürk Üniversitesi
Çalışmanın Yapılacağı İl	Gümüşhane
Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Anket, Araştırma /Makale Çalışmasının Yapılacağı Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ortaokul (Resmî İmam Hatip Ortaokulu)
Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Araştırma /Makale, Anket Çalışmasının Konusu	Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları
Üniversite Kurum Onayı	
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Yüksek Lisans Tez çalışma başvurusu gereken nitelikler açısından değerlendirilmiş olup Yüksek Lisans Tez Çalışmasının uygulanması uygun görülerek yukarıda bahsi geçen çalışmanın yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi

KOMİSYON

09/05/2024

Komisyon Başkanı

~~Denizhan YUZGECİ~~
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

ÜYE

~~Pınar OLGUN~~

ÜYE

~~Şelçuk ORAL~~

ÜYE

~~Serdar Serhat SALANTUR~~

ÜYE

~~Yasın DEMİR~~

Ek-11. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
KELKİT KAYMAKAMLIĞI
Kelkit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-71574769-605.01-102422439
Konu : Merve KARAMAN' a ait Yüksek Lisans Tez
Çalışmasının Uygulanması

16.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Akademik çalışmalar kapsamında; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngilizce Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Merve KARAMAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ danışmanlığında hazırladığı "Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasını Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı İmam Hatip Ortaokullarında öğrenimi gören öğrencilere uygulanabileceği ile ilgili Valilik Makamından alınan 14/05/2024 tarih ve E-20055123-605.01- 102269170 sayılı olur ekleriyle yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Metin KAYA
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Olur ve Ekleri (1 Adet, 43 Sayfa)

DAĞITIM:

-Müdürlüğümüze Bağlı İmam Hatip Ortaokulu Md.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c84e-9c1a-3fcb-b294-95d1 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Merve KARAMAN

Eğitim Geçmişi

Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, 2023-2025

Lisans : Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, 2007-2011

Ortaöğretim : Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi, 2003-2007

Mesleki Deneyim

2011-2015: İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Ziya Paşa İlköğretim Okulu, Erzurum

2015-2018: İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Osmanbaba Ortaokulu, Trabzon

2018- ... : İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Kelkit Şehit Lokman Oktay İmam Hatip Ortaokulu, Gümüşhane