



Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
6(1), 281-316, 2017
Derleme makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz*

Güliden Gürsoy[†]

Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 12.12.2016 - Düzeltildi: 07.05.2017 - Kabul Edildi: 11.05.2017

Atf: Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.

Öz

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde standartlara dayalı eğitim sisteminin ve hesap verilebilirlik politikasının benimsenmesi ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmasının önemi artmıştır. Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenlerin eğitimdeki varlığının “eğitimin profesyonel intiharı” olarak nitelendirilmesiyle, kavramın önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Çalışmada, literatür taranarak dünyada ve ülkemizde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının neden istenen düzeyde olmadığı tartışılmıştır. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının

* Sorumlu Yazar: Tel.: 416 2233800, E-posta: gakdag@adiyaman.edu.tr

* Bu makale, yazarın “Alan ile İlişkilendirilmiş Uygulamalı Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine, Tutumlarına ve Alan Bilgilerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasından yararlanarak hazırlanmıştır.

ISSN: 2146-7811, ©2017

başka araştırmacılarca nasıl tanımlandığının ve ne tür çalışmaların yapıldığının ortaya konması bu alanda çalışan araştırmacılara yardım edecektir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı, Öğretmen Yetiştirme, Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği

Giriş

Son zamanlarda, okuryazarlık kavramının öneminin artmasıyla beraber birçok alanda bu kavrama ilişkin çalışmaların arttığı görülmektedir. Okuryazarlık kavramı süreç boyunca değişmiş ve yeni boyutlar kazanmıştır. Kavrama ilişkin farklı tanımların yapılmasının nedenlerinden biri değişen koşulların ve ihtiyaçların çeşitliliğinin okuryazarlık anlayışını geliştirmesidir. Tanımların zaman içindeki gelişimi incelendiğinde elde edilen en çarpıcı bulgu kapsamın giderek genişlediğidir (Kurbanoglu, 2010). Okuryazarlık kavramıyla ilgili çalışmaların çeşitli alanlara yayılmasından dolayı, kavrama dair açık ve tek bir tanım söz konusu değildir. Araştırmacılar tarafından okuryazarlık kavramı ile ilişkili bir kaç farklı tanım önerilmiştir (OECD, 2006; Olson, 2009; Wagner, 2009; Eyal, 2012). Örneğin; Olson (2009) okuryazarlık kavramını üç farklı şekilde tanımlamıştır. Birincisi, bir bireyin okuryazar olarak tanımlanabilmesi için, bireyin bir metni okuyup yazabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Yani, bir metni okuyup yazan her birey okuryazardır. İkinci olarak, okuryazarlık, bireyin, dilsel veya akademik okuryazarlık olarak da anılan, metinlerde saklı anlamları, hüküm ve kimlikleri çözme yeteneğine işaret eder. Üçüncüsü; toplumsal okuryazarlık olarak da bilinen okuryazarlık, belgelerde, kitaplarda yazılan toplumun açık kurallarına, normlarına ve resmi usuller temellinde gerçekleşen durumlarına uygun davranış gösterme veya uygulama becerisi olarak nitelendirilmiştir.

Eyal (2012) okuryazarlığı, toplumu oluşturan bireylerin özel bir alandaki niteliğinin bir ölçüsü olarak tanımlamıştır. OECD (2006) ise “okuryazarlık”, öğrencinin, topluma daha

etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için bilgi ve potansiyelini geliştirip yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Brockmeier ve Olson (2009), okuryazarlık kavramını, tek bir alanda sınırlamanın gereksiz olduğunu ifade etmiş ve teknoloji, medya vs. alanların sınırlarına ilişkin özgün tanımların olması gerektiğini savunmuştur. Wagner (2009) okuryazarlık tanımını daha özel alanlara uygun olarak tanımlamışlardır (bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, fen okuryazarlığı vs.).

Özel alana indirgenen okuryazarlıklardan biri de ölçme ve değerlendirme okuryazarlığıdır. Ülkemizde ölçme ve değerlendirme alanında okuryazarlık kavramının detaylı olarak açıklandığı çalışmaların olmadığı belirlenmiştir. Dünyada ve ülkemizde aktif olarak çalışılan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramının başka araştırmacılarca nasıl tanımlandığının ve ne tür çalışmaların yapıldığının ortaya konması bu alanda çalışan araştırmacılara yön vermesi açısından önem arz edecektir. Bu düşünceden hareketle, çalışmada ölçme ve değerlendirme okuryazarlığın net tanımlarına, içeriğine ve ölçme ve değerlendirme okuryazarı olunamamasının olası sebeplerine yer verilmeyle çalışılmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Tanımları

Okuryazarlık kavramı, son zamanlarda birçok alana çok hızlı bir şekilde yayılmıştır. Kavramın uğrak yerlerinden biri de pedagojik alan bilgisinin bileşenlerinden olan ölçme değerlendirme (Shulman, 1986) okuryazarlığı olmuştur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı ilk olarak genel eğitim içerisinde ortaya konmuştur. Ancak, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı, zaman içerisinde araştırmacılar arasında artan ilgi sayesinde zamanla asıl yerini almıştır. Araştırmacılar (Webb, 2002; Mertler ve Campbell, 2005; Popham, 2006; Davies, 2008; Walters, 2010; Fulcher, 2012) tarafından çok sayıda farklı tanımlar sunulmuştur. Ancak; bu tanımlar genel olarak, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı

kavramını 1991' de ilk kez ortaya atan Richard Stiggins okuryazarlık kavramını temel alarak yapılmıştır.

Stiggins'e (1991) göre, ölçme ve değerlendirme okuryazarı bireyler; neyi ölçtüğünü ve niçin ölçtüğünü bilir, öğrenci performansını ve dersin kazanımlarını ölçebilmek için gerekli olan uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirir/seçer ve öğrenci başarısını ortaya koyacak örnekler sunar. Sorunların farkına varır ve sorunların tekrarlanmaması için önlemler alır. Ayrıca Stiggins (1991) ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin yanlış değerlendirme verilerinin potansiyel zararlı sonuçlarından haberdar olduklarını da iddia etmiştir. Stiggins 1995'te yaptığı bir başka çalışmada ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı tanımını ve okuryazar bir bireyin neleri yapabileceğini tekrar ele almıştır. Stiggins'e (1995) göre okuryazar bir birey, objektif ya da sübjektif değerlendirmeler arasındaki farkı bilir ve bu bireylerden, ölçme ve değerlendirmenin gizemli ve teknik kısımlarını bilmesi beklenmez. Benzer şekilde Webb (2002), öğrenme sürecini de işin içine alan bir ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı tanımı yapmıştır. Bu tanıma göre ise, okuryazar bir birey, öğrencinin ne bildiğini nasıl yapabildiğini değerlendirebilen, değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilen, sonuçları öğrencilerin öğrenmeleri ve programın etkililiği için kullanabilen kişidir.

Davies (2008), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının beceri, bilgi ve prensip gibi üç temel unsurdan oluştuğuna inanır. Fulcher de (2012) benzer şekilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının üç yönü olduğunu savunmuştur. Bunlardan ilki sınıfta kullanılmaya uygun geniş ölçekte standardize edilmiş testleri geliştirme, uyarlama veya değerlendirme bilgi ve becerisidir. İkincisi testin uygulanması esnasında gereken etik ve uygulama ilkelerini içeren kavramlardan ve ilkelerden haberdar olma durumudur. Sonuncusu ise sınıf için yapılan değerlendirme uygulamalarının neden ortaya çıktığını ve değerlendirme yapmanın toplum ve bireylerin üzerindeki etkisini anlamak için bilgiyi, becerileri, süreçleri, prensipleri ve kavramları daha kapsamlı bir şekilde tarihsel, sosyal, politik ve

psikolojik yapılar içerisine yerleştirme yeteneğidir. Popham (2006) değerlendirme okuryazarlığını, öğretmenlerin eğitimle ilgili karar almalarını etkileyebilen yöntemler ve ilkelerle ilişkili temel değerlendirme algılayışları olarak tanımlar.

Newfields'ın (2006) ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı hakkında farklı bir bakış açısı vardır. Onun ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı tanımını diğerlerinden farklı kılan şey ölçme ve değerlendirmeye karşı kişilerin bakış açısından tanımlanmış olmasıdır. Onun kategorisinde ölçme ve değerlendirme bir üniversite öğrencisinin, bir lise öğretmenin ve profesyonel bir test geliştiricinin bakış açısından farklı bir şekilde yorumlanır. Öğrenci için ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı sınavda nasıl başarılı bir şekilde hareket edebileceği bilgisine sahip olmaktır. Öğretmen için ise tamamen ve ahlaklı bir şekilde öğrencilere not verebilmesi iken; profesyonel test geliştiriciler için, onların çalışmalarının her yönünün ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilmesidir.

Yukarıda verilen tanımlamalardan hareketle ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenin öğrenci başarısını, uyguladığı yöntemlerin geçerliliğini ve öğretim programının uygunluğunu doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için gerekli olan ölçme aracını etik kurallar ve ölçme prensipleri içinde seçme/geliştirme, uygulama, puanlama, yönetme, bilgilendirme ve sonuçları yayınlama gibi süreçleri doğru yöntem becerisi olarak tanımlanabilir.

Newfields (2006), ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının üç şey sayesinde önemli olduğunu iddia eder. Birincisi ölçme ve değerlendirme bütün eğitim sistemlerinin ortak bir parçasıdır, ikincisi eğitim programlarının işleyişinin nasıl gittiğini anlamaya yarayan bir araçtır, son olarak öğretmenlerin kendi performansını, diğer öğretmenlerin performansları ile karşılaştırarak kendini görme imkânı sağlayan bir aynadır. Bu nedenle, öğretmenin ölçme ve değerlendirme okuryazar olmasının eğitime katkısı büyüktür.

Etkili bir öğretmen olmanın yolu, öğrencinin algılayışını ve başarısını tam olarak yansıttığı değerlendirme aktivitelerinin

içine aynı zamanda öğrenmeyi de gerçekleştiren değerlendirmeleri yapabilme yeteneklerine sahip olmaktan geçmektedir (Mertler ve Campbell, 2005; Stiggins, 2002). McMillan (2001), ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenlerin öğretim süreci ile değerlendirmeyi birleştirmede başarılı olduklarını ve bu yüzden, uygun öğretim formları kullandıklarını vurgulamıştır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler, ölçme ve değerlendirme malzemelerinin çeşitliliğiyle, özel öğretim amaçları için konuyla en çok ilişkili ve en güçlü gereçleri seçebilirler (Gottheiner ve Siegel, 2012). Ölçme ve değerlendirme okuryazarı olan öğretmenler, kendi beklentilerini ölçme ve değerlendirme uygulamalarına nasıl dönüştüreceklerini ve öğrenci başarısını tam olarak yansıtacak süreçleri nasıl puanlandıracaklarını bilirler (Stiggins, 2002). Eğitim ile ilgisi olan herkesin öğrenme çıktılarını mevcut formlarla ya da standart testler aracılığıyla ölçmesi için ölçme ve değerlendirme okuryazarı olması gerekmektedir.

Bir öğretmen sınıfa hâkim olmak istiyorsa ve öğrenme sürecini ve öğrenciyi ölçmek istiyorsa, iyi bir ölçme ve değerlendirme okuryazarı olması gerekmektedir (Beziat ve Coleman, 2015). Lai ve Waltman (2008), ölçme ve değerlendirme okuryazarı olmayan öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanacağı ölçme araçlarının yapı geçerliliğini ve güvenilirliği sağlayamayacağını ve bu durumda da rastgele hatadan daha çok sistematik hataya düşeceğini ve eğitim sistemini tehlikeye atacağını iddia etmiştir. Özellikle, merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarında öğrenciyi ve öğretmeni değerlendirmek için standart testler yerine öğretmenlerin öğrenciler için hazırladığı puanlama sisteminin kullanılmaya başlanması öğretmenler için ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının önemini daha da artırmıştır. Bu durum, öğretmenleri etik dışı davranışlara zorlayabilir (Popham, 2000). Stiggins (2014) hararetle, okullardaki değerlendirmelerde yetersiz olan öğretmenlerle göz göre devam edilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Popham (2004), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmamalarını

“profesyonel intihar” olarak nitelendirmiştir. Mertler (2003) göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı öğrencinin başarısı ve değerlendirme kalitesi arasındaki anahtar bir halkadır ve bu halkanın eksikliği potansiyel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir risktir.

Durumun ciddiyeti bu kadar ortadayken dünya çapında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin algılarının (Zhang ve Burry-Stock, 1997; McDonald, 2002; Cheng, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Tabak, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Akdağ, 2011) ve ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin (Mertler, 2003; Mertler ve Campell, 2005; Volante ve Fazio, 2007; Davidheiser, 2013; Yamtim ve Wongwanich, 2014; Karaman, 2014; Karaman ve Şahin, 2014; Tao, 2014; Ogan-Bekiroğlu ve Suzuk, 2014; Beziat ve Coleman, 2015) istenilen ve yeterli bir düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini artırıcı fırsatlar sunacak en uygun hale getirilmesi gerekliliğini çok net bir şekilde gözler önüne sermektedir (Beziat ve Coleman, 2015).

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığını Etkileyen Nedenler

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterlik algılarının ve okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasında etkili olan birçok faktörden söz edilebilir (Brown, 2008). Bu faktörler; öğretmenlerin birçok nitelikli ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında yetersiz eğitim almaları (Stiggins, 1995, 1998; Mertler, 1999; Arter, 2001; King, 2010); eğitimi hiç almamaları (Gullickon, 1984; Brown, 2008); öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan öğretim üyelerinin ölçme-değerlendirme alanında yeterli olmamaları (Heritage, 2007); okul yöneticilerinde yetersiz ölçme-değerlendirme okuryazarlığı (Popham, 2000; Stiggins, 1995, 1998); ölçme-değerlendirme okuryazarı olma zorunluluğu bilincinin oluşmaması (Ulusal Araştırma Konseyi, 2001); ölçme ve

değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde olmaması (Haney, Czerniak ve Lumpe; 1996); konu alan bilgilerinin yeterli olmaması (Ogan-Bekiroğlu, 2009); ölçme ve değerlendirme standartlarının net olarak belirlenememesi ve dış faktörler şeklinde sıralanabilir.

Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarında ve sınıf içi uygulamalarında gerekli etkinlikleri yerine getirememesinde etken olan bir diğer faktör öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarıdır. Tutuma ilişkin birçok farklı tanım yapılmıştır. Genel olarak tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu ortaya çıkan, insanın yaşamına yön veren, doğrudan gözlenemeyen, karar verme sürecini etkileyen olgulardır (Aşkar, 1986; Ülgen, 1994; Eagly ve Chaiken, 1998; Şengül ve Dereli, 2013). Tutum, 3 bileşene sahiptir: (1) bilişsel, (2) duyuşsal, ve (3) davranışsal (Reid, 2006).

Öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerinin toplamıdır (Osborne, Simon ve Collins, 2003). Özellikle, öğrenme ortamlarının doğru düzenlenmesi için ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi istenen bir durumdur (Erkuş, 2003). Öğrencilerin başarıları ile tutumları arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmaların varlığı, öğrenci tutumlarının belirlenmesi ve desteklenmesi ihtiyacını zorunlu hale getirmiştir (Eagly ve Chaiken, 1998). Benzer şekilde, öğretmenlik mesleğini hakkıyla yerine getirmek isteyen öğretmenlerin bu konuyla ilgili başarılarının da mesleğe ilişkin tutumlarına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, eğitim reformlarından başarılı sonuçlar elde etmek isteniyorsa, eğitim sürecinin temel aktörlerinden olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi bir zorunluluktur (Reid, 2006). Hele ki bu durum, öğretmenlerin profesyonel çalışma zamanlarının üçte birini geçirdikleri (Stiggins, 1991) eğitim programının vazgeçilmez unsuru olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ise daha da özenli davranılmalıdır.

Gerekli özenin gösterilmesi de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması için gerekli koşulların verilmesi ile mümkün olabilir. Çünkü herhangi bir bireyin işi ile ilgili eksik bilgi ve beceriye sahip olması onun işine yönelik tutumunu ve işini iyi yapma eğilimini engellemektedir (Fishbein ve Ajzen, 2010). Eğer bir öğretmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bazılarında ilişkin olumsuz tutum oluşturmuşsa, sınıfında bu uygulamalara yer vermemesi muhtemeldir (Quilter ve Gallilini, 2000). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları esnasında oluşturacakları tutum, farklılık göstereceği için bu durum daha büyük sonuçlara etki edecek ve bir standart oluşturulamayacaktır. Bu sebeple, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında bir standart geliştirmek için, öncelikle onların bilgi ve tutumlarını anlamak önemlidir (Calderhead, 1996). Öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgisi ile kast edilen, belirlenen ölçme ve değerlendirme standartlarına sahip olma durumu olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığıdır. Yapılan çalışmalarda (Green ve Stager, 1986; Richardson, 1995; Quilter ve Gallini, 2000) bilgi ile tutum arasındaki ilişkiyi doğrular sonuçlar tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile tutumları arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Quilter ve Gallini (2000), çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin okuryazarlık düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Plake (1993) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını belirlemede kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için Green ve Stager (1986) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile tutumları arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tutumunu etkileyen faktörlerin standardize edilmiş ölçme ve değerlendirme tekniklerine ve alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniklere göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Green ve Stager (1986), çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme metotları seçmede en uygun olanı seçmeye yönelmeyip, kendilerinin daha olumlu tutum geliştirdikleri ve sevdikleri metotları kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Richardson (1995) da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye olan tutumları ile bilgilerinin devamlı olarak etkileşim içinde olduğunu ve profesyonel anlamda gelişimin de ancak bu iki durumun değişimi ile mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Xu ve Liu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, onların kendilerinin benimsedikleri ve inandıkları testlerin en iyi yöntem olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Inbar-Lourie ve Donitsa-Schmidt (2009)'ün, İsrail'de görev yapan 113 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışma, öğretmenlerin ön yargılarının yeni ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme metotlarının kullanmayı engellediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Gullickson ve Ellwein'in (1985), öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla uyguladığı ölçeğin sonucunda, öğretmenlerin test puanları üzerinde yapması gereken istatistiksel analizleri pratik bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Gullickson (1986), bir yıl sonra yaptığı çalışmayı, ölçme ve değerlendirme dersi veren 24 öğretim üyesi ve 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğretim üyelerinin ölçüm puanları üzerine yapılan istatiki işlemlerin gerekli oldukları kanaatinde oldukları öğretmenlerin ise bu işlemleri gereksiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Tam aksi yönde bir çalışmanın da varlığı söz konusudur. King (2010), öğretmenler ve yöneticilere ölçek uygulayarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin istatistiki uygulamaları önemli gördükleri ve bu uygulamaların yapılmasının kendilerine de yararlı olacağını düşündükleri sonucu ortaya çıkarmıştır. Karaman ve Şahin, 2014; İnel, Türkmen ve Evrekli 2010; Ogan-Bekiroğlu, 2009, çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarını yapılandırmacı yaklaşıma yakın olduğu kavramıyla açıklamışlardır. Kavramdan kast edilen şey, öğretmen

adaylarının pozitif bir tutum sergiledikleri ve gelişime açık olduğudur. Bu çalışmaların sonuçları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının durumlara göre farklılık gösterdiği (Fang, 1996) ve bu farklılığın da sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılmasına engel teşkil edebileceği görülmektedir.

Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi

Plake (1993), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin iyi bir donanıma sahip olmamalarını hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olmalarına bağlamıştır. Mertler (1999) de yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi almalarına rağmen kurs bitiminde bile öğrenciyi değerlendirmeye ilişkin beceriye sahip olamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini kurs, atölye çalışmaları gibi çabalarla değil, iş ortamında geliştirmeye eğilimli olduklarını ifade etmiştir.

Wise, Lukin ve Roos (1991), çalışmalarında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri süresince ölçme ve değerlendirme konularında bir dönemden daha az eğitim aldıklarını ve bu durumda ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceride yetersiz kalmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Impara, Plake ve Fager (1993) da benzer şekilde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %70'ten daha azının öğretmen yetiştirme programı sürecinde ölçme ve değerlendirme dersi aldığı, yaklaşık %30'unun ise bu dersi almadıkları belirlemişlerdir. Dersi alan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Beziat ve Coleman (2015), yaptıkları boylamsal deneysel çalışmada, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ile ilişkili derslerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini değiştirmede belirlemiştir. Benzer şekilde, ülkemizde yapılan çalışmalarda da (Eğri, 2006; Balcı ve Tekkaya, 2000; Kuran ve Kanatlı, 2009; Sağla; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Çetinbaş, 2010 ve Akdağ, 2011) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi ya da hizmet içi

eğitim almalarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerini değiştirmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirme dersinin içeriğine ilişkin problemlerin olabileceği sorusunu akıllara getirmiştir.

Ölçme-değerlendirme derslerinde

✓ genellikle kuramlara, stratejilere, ölçme-değerlendirme araçlarına zaman ayrılırken öğrenmenin gelişimine yardımcı olan “öğrenme-odaklı ölçme-değerlendirmeye” çok daha az zaman ayrılması;

✓ ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı altında beklenen standartların öğretmen yetiştirme programında yer alan ölçme ve değerlendirme dersinin öğrenim çıktıları ile uyuşmaması;

✓ ölçme ve değerlendirme dersinin alanına ilişkin yetiştirilen öğretim üyesi sayısının yetersiz olması ve bu nedenle bu alanda uzman olmayan öğretim üyelerinden destek alınması;

✓ dersin içeriğinin sadece kuramsal olarak belirlenmesi ve uygulama imkânına kendi içeriği çerçevesinde yer verilmemesi;

✓ ölçme ve değerlendirme dersine lisans dönemi boyunca sadece bir dönemde yer verilmesi ve içeriğinin geniş olmasından dolayı konuların yetişmemesi ve başka etkinliklerin yapılmasına fırsat vermemesi (Çelik ve Önal, 2005);

✓ diğer alan eğitimi derslerinin içeriğine veya öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriğine yeterince entegre edilememesi;

ölçme ve değerlendirme dersini almalarına rağmen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olmasına neden olmuş olabilir. Bu olası durumlar çalışmalarla ayrı ayrı ortaya koyulmaya çalışılabilir.

Ülkemizde ise geçmişte ölçme ve değerlendirme dersine yönelik alınan kararların etkisi hala hissedilmektedir. 1998 yılı öncesi yükseköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme dersi 1998’de alınan bir kararla “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” adında iki ayrı dersin karması

olarak tekrar düzenlenmiştir. Bunlardan biri geçerli öğrenme yaşantılarının seçilmesini, organize edilmesini, düzenlenmesini, uygulanmasını ve öğretimin değerlendirilmesini kapsayan “Program Geliştirme ve Öğretim” dersidir. Diğeri ise değerlendirme araç ve yöntemlerini, bunların hazırlanma ilkelerini konu alan ve tamamen ayrı bir alan olan “Ölçme ve Değerlendirme” dersidir. Bu iki dersin 3 kredilik tek ders altında toplanması ve bu dersin sorumluluğunu üstlenen öğretim elemanlarının çoğunun alanlarının program geliştirme üzerine olması sebebiyle ölçme ve değerlendirme konularına yeterince önem verilmediği (Baykul, 2000) ve bu durumun da gerek uygulamada sıkıntılar doğmasına gerekse öğretmen adaylarının bu alanlarda yetersiz yetişmesine neden olduğu belirtilmiştir (Senemoğlu, 2003). Bu nedenle, 1997-2007 yılları arasında mezun olan öğretmenlerin, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılan teknikler konusunda önemli eksiklikleri bulunmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

2006-2007 eğitim-öğretim yılından bu yana ise “ölçme ve değerlendirme dersi” yükseköğretiminin öğretmen yetiştirmeye ilişkin tüm lisans programlarında farklı yarıyıl dönemlerinde olmakla birlikte 3 AKTS’lik kuramsal bir ders olarak belirlenmiştir. Ders içeriği şu şekilde belirlenmiştir (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007):

- ✓ Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi,
- ✓ Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar,
- ✓ Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanışlılık), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri),
- ✓ Geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler),
- ✓ Öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölççekleri)
- ✓ Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler,

✓ Öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlikler bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla gözden geçirilerek 2006 yılında 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlikler belirlenmiştir (MEB, 2007). Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bu yeterlikler ve alt göstergeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler ve alt göstergeleri

1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme	3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
1.1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.	2.1. Ölçme aracını geliştirir.	3.1. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.	4.1. Hedefleri yeniden gözden geçirir.
1.2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler.	2.2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.	3.2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.	4.2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.
1.3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir	2.3. Ölçme aracını uygular.	3.3. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.	4.3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.
1.4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.	2.4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.).	3.4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar	4.4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini
(Portfolyo,	2.5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejiler	3.5. Ölçme sonuçları	

kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.)	kullanır.	hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.	yeniden gözden geçirir.
1.5. Ölçme ve değerlendirme ye yönelik plan yapar.	2.6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.	3.6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.	4.5. Gerekliğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.
		3.7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.	
		3.8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.	

Yükseköğretim kurulu (YÖK) tarafından kararlaştırılan ölçme ve değerlendirme ders içeriği ile MEB'in belirlediği ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterliklerinin ve alt göstergeleri karşılaştırıldığında öğretmenden beklenen yeterliğin, belirlenen öğrenim çıktılarında daha kapsamlı olduğu ve dersin içeriğinin bu yeterlikleri kazandırma durumunu karşılamayacağı görülmektedir. Özellikle, bilgi ve iletişim teknolojileri ile gerçekleştirilmesi gereken performans göstergesi ile ilgili hiçbir kazanımın dersin içeriğinde olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme yaparken öğretmenlerden beklenen ölçme aracı geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik analizini yapma, uygulama, puanlama, sonuçlandırma, sonuçları üzerinden istatistiksel işlemler yapma, tablolaştırma ve yorumlama gibi uygulamalı durumların sadece kuramsal içerikli bir derste uygun şekilde yapılamayacağı görülmektedir.

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme adına, birbirinden çok farklı öğretmen yeterlikleri belirlenmesinin karmaşıklığa yol açabileceği söylenebilir. Gronlund (2006) temelleri sağlam

bir eğitim sisteminde öğrenim çıktılarının ve standartlarının iyi belirlenmiş ve açıklanmış olması ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri Öğretmenler Federasyonu (AFT), Ulusal Eğitimde Ölçme Konseyi (NCME) ve Ulusal Eğitim Kurumları (NEA) iş birliğiyle, bir öğretmenin doğru bir ölçme ve değerlendirme yapabilmesi için ne bilmesi gerektiğine ve hangi ölçme araçlarını kullanacağına dair standartlar geliştirilmiştir. Bu standartlar birçok ulus tarafından kabul görmüş ve kullanılmıştır. Standartların neler olduğu ve sürecin nasıl geliştiği aşağıdaki başlıkta verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Standartları

Öğrenci değerlendirmelerinin eğitime potansiyel olarak yarar sağlayabilmesi için mesleki eğitim kuruluşları, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen yeterlik standartlarını 1987'de geliştirmeye başlamıştır. Ölçme, öğretim, öğretmen yetiştirme, sertifika komite üyeleri tarafından tasarlanan çalışmanın tamamlanmasının ardından 1990 yılında hemen uygulamaya geçilmiştir. Mesleki eğitim kurumları ile iş birliği içinde olan diğer komiteler de okul yöneticileri, danışmanlar, test geliştiriciler ve diğer eğitimciler için benzer standartların getirilmesi için girişimlerde bulunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirme standartları eğitimci olarak bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme yeterliğinin arkasındaki kritik bilgi ve becerileri içerir.

Öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmen yeterlik standartlarını oluşturan kuruluşlar, öğrenci başarısını değerlendirmeden kaliteli bir öğretimin gerçekleşmeyeceğini ve ölçme ve değerlendirmenin öğretimin önemli bir parçası olduğunu iddia etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının da bu standartlar doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Hazırlanan dokümanda, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yedi standart belirlenmiştir. Özellikle bazı standartlar, sınıf içi değerlendirmelerin eğitim ve politik kararları etkilemesinden dolayı öğretmenlerin sınıf değerlendirmelerine

ilişkin yeterlikleri ile ilişkili hazırlanmıştır. Diğer standartlar ise okul, bölge, eyalet ve ulus değerlendirmesine ilişkin kararlarda öğretmen katılımını temel yetkinlikleri ve ulusal seviyelerde ele almaktadır.

AFT, NCME ve NEA (1990) tarafından belirlenen standartlar şunlardır;

1. *Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme konusunda yeterli olma:* Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme esnasında kullanılan ölçme metotlarının güçlü ve zayıf yönlerini bilmelidir. Bilginin türlerine göre hangi metodun uygun olabileceğine karar vermelidir. Ayrıca, öğretmenler uygun ölçme metotlarını seçmek için gerekli olacak bilgilere nasıl ulaşacaklarını da bilirler.

2. *Öğretim kararlarına uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirme konusunda yeterli olma:* Öğretmenler, öğrencileri değerlendirmek için karar verdikleri ölçme araçlarını kendileri geliştirebilmeli ve uygulayabilmelidir. Bu alanda uzmanlar varsa onlardan ölçek geliştirme konusunda yardım alabilmelidir. Ayrıca, öğrencilerden elde ettikleri verileri ölçeklerin niteliğine karar vermek için kullanabilmelidir.

3. *Geliştirilen ya da hazır olarak dışardan alınan ölçme metotlarının sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme konusunda yeterli olma:* Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme metotlarını seçmesi veya geliştirmesi tek başına yeterli değildir. Farklı olan ölçme ve değerlendirme metotlarının sonuçlarını puanlama, yorumlama ve yönetme konusunda da yeterli olmalıdır. Öğretmen sınıf içi performans ve ev ödevleri gibi informal ya da formal yolla elde edilen ölçme sonuçlarını yorumlayabilme konusunda yeterli olmalıdır. Ayrıca; projeler, performanslar ve uzun cevap gerektiren sorular gibi ölçme metotlarının puanlandırılmasında kullanılması için gereken puanlama anahtarlarını kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.

4. *Öğrenci, öğretim, okul gelişimi hakkında karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanmada yeterli olma:* Öğretmenler, öğrencilerin eğitim gelişimini gerçekleştirmek için

sağlam bir öğretim planı hazırlayabilmede edindikleri tüm bilgi ve becerileri aktarabilme becerisine sahip olmalıdır. Eğitim ve öğretimi değerlendirmek ya da planlamak için ölçme ve değerlendirme sonuçlarının kullanımı esnasında, öğretmenler sonuçları doğru yorumlamalı ve öğretim programının geçerliliğini eksik puanlara dayandırarak yanlış yorumlamalardan kaçınmalıdırlar.

5. *Öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılacak uygun derecelendirme sistemini geliştirmede yeterli olma:* Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerinden, projelerden, sınıf içi aktivitelerden aldıkları notlarından oluşan değerlendirme puanlarının ortaya çıkış sürecini tasarlamada, uygulamada ve açıklamada yeterli olmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri için belirledikleri puanların mantıklı, açık ve yansız olduğunu ve puanların tamamen onların tercihlerini ve düşüncelerini yansıtacak şekilde puanlandığını tek tek açıklayabilecek bir sisteme sahip olmalıdır.

6. *Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ebeveynlere, diğer eğitimcilere ve bireylere iletmede yeterli olma:* Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarının, sosyo-ekonomik, kültürel, dil ve diğer faktörlere göre nasıl yorumlanabileceğine ilişkin uygun açıklamalarda bulunma konusunda yeterli olmalıdır. Demografik özelliklerin değerlendirme sonuçlarını etkilemediğini ve veliler ile diğer ilgilenen kişilere değerlendirmenin nasıl gerçekleştiğini açıklayabilmelidir. Ayrıca, öğrenciyi yanlış değerlendirmenin önemini farkında olmalıdır. Değerlendirme sonuçlarının basılı hallerini sınıfa, okula, eyalete vb. gerekli yerlere sunmalıdır.

7. *Ahlaki olmayan ve kanunsuz uygulamaların farkında olmada yeterli olma:* Öğretmenler sınıf, okul ve eyaletteki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen kanunları ve dava kararlarını bilmelidir. Öğrencileri utandıracak, onların haklarını ihlal edecek şekilde ölçme ve değerlendirme sonuçlarının suiistimal edilmemesi veya aşırıya kaçılmaması gerektiği öğretmenler tarafından bilinmelidir. Ayrıca, öğretimin etkililiğini ölçmek için uygun olmayan standardize edilmiş

başarı testi kullanılmamasının gerektiğinin de farkında olmalıdır.

Öğretmen eğitiminde, standartlar ölçme ve değerlendirme ders kitaplarının içerisinde yer almış ve tekrar tekrar basılmıştır (Mertler, 2003; Linn ve Gronlund, 2000). Bunun yanında, standartları baz alan ders içerikleri düzenlenmiş (O'Sullivan ve Johnson, 1993) ve standartlar, eğitiminin farklı alanlarında yapılan öğretmenlerin ve yöneticilerin yeterliklerini belirleme çalışmalarına hizmet etmiştir (Plake vd., 1993; Mertler ve Campbell, 2005).

Doksanlı yılların başında, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar belirlendikten sonra birçok araştırmacı tarafından da komite tarafından belirlenen standartlara benzer şekilde yeterlik standartları getirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu standartların hiçbiri komite tarafından belirlenen standartlar kadar benimsenmemiştir (McMillan, 2000; Stiggins, 2008; National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), 2008)

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlardan dönem içinde çok iyi yararlanılmış ve onun yerini alacak standartlar hiç gündeme gelmemiştir. Ancak 1987-1990 yılları arasında komite standartları hazırlarken henüz daha çok yeni olan iki gelişme söz konusu idi. Birincisi, formal değerlendirme ve ikincisi standart test temelli değerlendirme ve hesap verilebilirlikti. Komite bu gelişmelerin de standartların içeriğini değiştirebileceğini düşünmemiş ve standartlar listesinde yer vermemişti. Ancak, bu gelişmeler mevcut standartlarının içeriğini değiştirebilecek kadar önemliydi (Brookhart, 2011).

Bu durum üzerine Brookhart 2011'de yayınladığı bir makalede; 1990 standartlarını temel alarak onun daha geliştirilmiş hali olan 11 maddelik ölçme ve değerlendirme standartlarını gerekçeleri ile birlikte açıklamıştır.

I. Öğretmenler, alanlarına ilişkin konu alan bilgisine sahip olmalıdır.

II. Öğretmenler, değerlendirme süresince müfredat hedefleri ve standartlarınca belirlenen hem içerik hem de

düşünce derinliğiyle uyumlu olan durumları ortaya koyabilmelidir.

III. Öğretmenler öğrenciler ile başarıları hakkında bir iletişim kurma stratejisine sahip olmalıdır.

IV. Öğretmenler kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin felsefesini, amacını, avantaj ve dezavantajlarını bilmelidir.

V. Öğretmenler, sınıfta kullandıkları soruların madde analizini yapmayı, düşünce becerileri ve özel bilgileri için performans değerlendirme içeriğini bilmelidir.

VI. Öğretmenler, öğrenci çalışmalarında yararlı ve etkili olan geribildirim sağlama becerisine sahip olmalıdır.

VII. Öğretmenler, öğrenci başarısının değerlendirilmesinin sınıfa, okula ve bölgeye yararlı olabilmesi için puanlama anahtarı oluşturabilmelidir.

VIII. Öğretmenler öğrenciler, sınıf, okul ve bölgeler ile ilgili kararların sonuçlarını yorumlayabilmeli ve dış değerlendirmelerini yönetebilmelidir.

IX. Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarının neticesinde aldıkları kararları gerekçeleri ile birlikte hizmet ettikleri eğitim popülasyonuna açıklayabilmeli ve kendince yorumlayabilmelidir.

X. Öğretmenler, eğitim kararlarını doğru alabilmek için değerlendirme bilgilerini kullanabilmeye öğrencilerden yardım isteyebilmelidir.

XI. Öğretmenler, değerlendirme sürecinin yasal ve etik olması için gereken sorumluluklarını bilmelidir.

Öğretmen adayı ve öğretmen için ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar ulusal komiteler tarafından belli aralıklarla ortaya atılmıştır (AFT, NCME ve NEA, 1990; Eğitim Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi, 2003; Profesyonel Öğretme Standartları Ulusal Kurulu [NBPTS], 2007; NCATE, 2008). Son olarak; Eğitim Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (2012) tarafından son ölçme ve değerlendirme standartları yayınlanmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği

Çeşitli komiteler veya bilim insanları tarafından ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartların oluşturulmasının, bu standartların geliştirilmesinin veya yorumlanmasının alan için yeterli olmadığı, ayrıca öğretmenlerin bu standartlara sahip olup olmadığının da belirlenmesi gerektiği açıktır. AFT, NCME ve NEA (1990) tarafından ölçme ve değerlendirme standartlarının belirlenmesinin ve Stiggins (1991) tarafından ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının tanımlanmasının ardından ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının belirlenebilmesi için bir ölçeğin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlk kez Plake (1993) tarafından yedi standart temel alınarak “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı (Teacher Assessment Literacy Questionnaire, TALQ)” ölçeği geliştirilmiştir.

Plake (1993) tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için Ulusal Ölçme Konseyi'nin 20 üyesinin görüşleri alınmıştır. Pilot çalışma, 70 öğretmen ve 900 eğitim profesörünün geri bildirim ile gerçekleşmiştir. Asıl uygulamaya katılan 555 öğretmenin, soruların %66'sını (35'de 23'ünü) cevaplayabildiği belirlenmiştir. Campbel, Murphy & Holt (2002), aynı ölçeğin öğretmen adaylarına uygulandığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının 35 sorudan 21'ni doğru cevaplayabildiği belirlenmiştir. Mertler (2003) de yaptığı çalışmada Plake (1993) tarafından geliştirilen ölçeği hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere uygulamış ve geçmiş çalışmalara benzer sonuçlar bulmuştur. Ancak ölçeğin, iki ayrı grup için ölçüm güvenirliği beklenenden daha düşük çıkmıştır. Bunun üzerine Mertler ve Campbell (2005) öğretmen adayları için yine yedi standart temel alınarak 35 maddeden oluşan “Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Ölçeği (Assessment Literacy Inventory (ALI))”ni geliştirmiştir. Uygulama 152 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda ölçeğin ölçüm güvenirliği .74, ortalama madde güçlük indeksi .68 ve ortalama ayırt edicilik indeksi .31 olarak belirlenmiştir. Mertler ve Campbell tarafından geliştirilen ölçek, Plake (1993) tarafından

geliştirilen ölçekten senaryolardan oluştuğu için daha eğlencelidir. Beş senaryodan oluşan ölçeğin diğer ölçeğe göre bilişsel yükü azalttığı söylenebilir.

Davidheiser (2013) yaptığı tez çalışmasında, Mertler ve Campbell (2005) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği (Assessment Literacy Inventory (ALI))”ni Amerika’da merkez bölge sınırlarında çalışan lise öğretmenlerine internet üzerinden uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin 35 sorudan 24’nü doğru cevaplayabildikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, Mertler’in (2003, 2005) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmaların sonuçları ile benzerdir. Ölçeğin, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını belirlemede de kullanılabileceği söylenebilir. Bu iki ölçeğin dışında King (2010), Gotch ve French (2013) ve Tao (2014) tarafından da ölçek geliştirilmiştir. King (2010), Amerika Birleşik Devletlerinde Mississippi ve Alabama şehirlerinde görev alan okul öğretmenlerinin ve yöneticilerin temel değerlendirme bilgisini ölçen “Ölçüt-Kaynaklı Değerlendirme Okuryazarlığı” adında bir ölçek geliştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin standart-kaynaklı ve ölçüt-kaynaklı testlerin arasındaki teoriksel farklarla ilişkili soruların %47’sini, güvenilirlik, geçerlilik gibi kavramlarla ilgili soruların %59’nu ve değerlendirme verisinin potansiyel olası kötüye kullanımı ile ilişkili soruların %67’sini doğru cevapladığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin standart kaynaklı ve ölçüt kaynaklı testlerin alanlarında kullanımı konusunda ve geçerlilik ve güvenilirlik, değerlendirme verisinin olası kötü kullanımı konusunda yetersiz değerlendirme bilgisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. King’in çalışması sırasında Gotch ve French (2013), bir ölçme bilgisi testi geliştirmiş ve ölçeği Washington şehrindeki ilköğretim öğretmenlerine uygulamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin, ölçüm sonuçlarını yüzdelik dilimler halinde ifade etmede ve merkez eğilim ölçülerinden biri olan medyan kavramını algılamada, kesme-puanların kullanımında en yüksek performansı gösterdiği belirlenmiştir. Diğer yandan çalışmada; öğretmenlerin, doğru kararlar vermek için

kullanılması gereken değerlendirme özelliklerini bilme konusunda ve puan güvenirliği ile başa çıkma konusunda ise en düşük performansı gösterdiği çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin uygulamada sınırlı bir temel değerlendirme bilgisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tao (2014) ise diğer çalışmalardan farklı olarak 9 standardı temel alan bir ölçek geliştirmiştir. Mertler ve Campbell (2005) ile Plake'in (1993) geliştirdiği ölçeklerin maddelerinden yararlanarak geliştirilen ve "Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi Ölçeği (The Classroom Assessment Knowledge (CAK))" olarak adlandırılan bu ölçek 27 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

Ülkemizde de öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlığının belirlenmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Ancak, yapılan çalışmalardan hiçbirinde orijinal olarak ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ölçeği geliştirilmemiştir, Ogan-Bekiroğlu ve Suzuk (2014), McMillan (2000)'ın geliştirdiği ölçeğin maddelerinden yararlanarak 44 maddelik bir ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ölçeği geliştirmiştir. Karaman (2014) tezinde, Mertler ve Campbell (2005) tarafından geliştirilen "Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanterini (ÖDOE)", Gül (2011) ise Plake ve Impara (1993) tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Ölçeğini" kullanmıştır. Literatürde hazırlanan ölçekler, AFT, NCME ve NEA (1990) tarafından belirlenen yedi standarda göre şekillendiği için ülkemize ve dilimize uyarlanması yapıldığında yedinci standardı içeren sorular dışarda bırakılmak zorunda kalınmıştır. Alan eğitimcileri ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının işbirliği ile ülkemizde uygulanan yeterli şartlarına uygun standardize edilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçeğin literatüre kazandırılması gerekliliği bu durumda söz konusu olmalıdır. Literatürde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ölçeği adı altında yapılan ölçeklerin isimleri, kimler tarafından ve kimler için hazırlandığı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ölçeği geliştiren veya uyarlayan çalışmalar

Çalışmalar	Ölçeğin Adı	Geliştirilmiş	Uyarlanmış	Alt faktörü	Ölçek madde sayısı	Örnekleme	Örneklem Sayısı	Güvenirlilik katsayısı
Plake (1993)	TALQ	*	7	35	Öğrt.	555	.54	
Quilter ve Gallini (2000)	TALQ		*	7	21	Öğrt.	117	.50
Mertler (2003)	TALQ Geliştirilip CALI		*	7	35	Öğrt ve öğrt adayı	197	.57
Mertler (2005)	CALI		*	7	35	Öğrt ve öğrt adayı	101	.44
Mertler ve Campell (2005)	ALI	*		7	35	Öğrt adayı	249	.74
Chapman (2008)	TALQ		*	7	16	Öğrt	61	.54
King (2010)	Criterion-referenced Assesment literacy	*		3	24	Öğrt ve öğrenci	352	.73
Bütüner (2010)	ALI		*	6	30	Öğretme n adayı	260	.85
Alkharusi vd.(2011)	TALQ		*	7	35	Öğrt ve öğrt adayı	23	.78
Alkharusi vd. (2012)	TALQ		*	7	32	Öğrt.	165	.62
Davidheiser (2013)	ALI		*	7	35	Öğrt.	102	.82
Gotch ve French (2013)	Measurement Knowledge Test	*		3	20	Öğrt.	650	.47
Tao (2014)	Classroom Assesment Knowledge Test	*		9	27	Öğretim elemanı	110	.74

Kaynak: Tao (2014)'dan genişletilerek alınmıştır.

Sonuç

1991 yılında ortaya çıkan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı kavramı yurtdışında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel kavramı olarak ele alınırken, ülkemizde 2005' ten sonraki çalışmalarda bu kavram gecikmeli olarak yer almaya başlamıştır. Bu durumun en olası sebebi olarak da, dünyaca kabul edilen öğretmenlere ilişkin ölçme ve değerlendirme standartlarının ülkemizde kabul edilememesi ve öğretim programlarının değişimine bağlı olarak öğretmenlerden beklenen yeterliklerin sürekli değişmesi gösterilebilir.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin her araştırmacı tarafından farklı yorumlanmasının ele alındığı bu çalışmada, ölçme ve değerlendirme okuryazarı olamayan bir öğretmenin sınıfa hâkim olamayacağı, yanlış değerlendirme yapmasının eğitim sistemini sıkıntıya sokacağı ve eğitimi potansiyel olarak intihara sürükleyeceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde dünyaca kabul edilen ölçme ve değerlendirme standartlarının yerine MEB tarafından belirlenen ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin benimsendiği ve belirlenen yeterliklerin kazandırılması için alınması zorunlu kılınan ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriği ile bu yeterliklerin uyuşmadığı çalışmada belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenle ile almayan öğretmenin yeterlik algıları arasında farkın olmaması bu uyuşmazlığın sonucu olarak literatürdeki çalışmalarla ortaya çıkmıştır.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyinin dünyada ve ülkemizde istenilen düzeyde olmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca bu duruma ilişkin olası sebepler, literatür taranarak ortaya koyulmaya çalışılmış ve önemli görülen sebeplere değinilmiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini etkilediği ve olumsuz tutum geliştirdiklerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını sınıflarında uygulamaktan kaçındıkları çalışmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme

ilişkin yeterliklerinin düşük olmasının öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelttiği ve amaçlarına bakmaksızın sevdikleri ölçme ve değerlendirme teknikleri sınıflarında kullandıkları çalışmalarla belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Akdağ, G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (1990). *The standards for Teacher competence in the educational assessment of students*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323186.pdf>
- Arter, J. A. (2001, April). *Washington assessment professional development program evaluation results*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (NCME), Seattle, WA.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Beziat, T. L. R. & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Brockmeier, J. & Olson, D. (2009). The literacy episteme. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (pp. 3-22). New York: Cambridge University Press.

- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- Brown, G. T. L. (2008). Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. David C. Berliner & Robert C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 709-725). New York: Macmillan.
- Campbell, C., Murphy, J. A. & Holt, J. K. (2002, October). *Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers*. Paper presented at the MidWestern Educational Research Association, Columbus, OH.
- Cheng, H. M. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243.
- Çelik, F. ve Önal, A. S. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 39-59.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Çetinbaş, C. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 57-76.
- Davidheiser, A. S. (2013). Identifying Areas for High School Teacher Development: A Study of Assessment Literacy in the Central Bucks School District. Doctoral Thesis, Drexel University, School of Education, Philadelphia.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3) 327-347.
- Eagly, A. H. & S. Chaiken. (1998). Attitude structure and function. Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske, Gardner

- Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology* içinde (s. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eyal, L. (2012). Digital assessment literacy: The core role of the teacher in a digital environment. *Educational Technology & Society*, 15(2), 37-49.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action Approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis).
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gotch, C. M. & French, B. F. (2013). Elementary teachers' knowledge and self-efficacy for measurement concepts. *The Teacher Educator*, 48(1), 46-57.
- Gottheiner D. M. & Siegel M. A. (2012). Experienced middle school science teachers' assessment literacy: Investigating knowledge of students' conceptions in genetics and ways to shape instruction. *The Association for Science Teacher Education*, 23, 531-557.
- Green, K. E. & Stager, S. F. (1986). Measuring attitudes of teachers toward testing. *Measurement and Evaluation in Counseling and development*, 19, 141-150.
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement*. Boston: Pearson.
- Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *The Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.

- Gullickson, A. R. (1986). Teacher education and teacher-perceived needs in educational measurement and evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 23(4), 347-354.
- Gullickson, A. R. & Ellwein, M. C. (1985). Post hoc analysis of teacher-made tests: The goodness-of-fit between prescription and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 4(1), 15-18.
- Gül, E. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Heritage, M. (2007). What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- Impara, J. C., Plake, B. S. & Fager, J. J. (1993). Teachers' assessment background and attitudes toward testing. *Theory into Practice*, 32, 113- 117.
- Inbar-Lourie, O. & Donitsa-Schmidt, S. (2009). Exploring classroom assessment practices: The case of teachers of English as a foreign language. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 185-204.
- İnel, D., Türkmen, L. & Evrekli, E. (2010, Eylül). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi: Uşak Üniversitesi örneği. 9. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karaman, P. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. Doktora Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi*

- Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-189.
- King, J. D. (2010). *Criterion-referenced assessment literacy of educators*. Unpublished doctoral thesis. The University of Southern Mississippi.
- Kuran, K. & Kanatlı, K. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Kurbanoğlu, S., S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24, 723-747.
- Lai, E. R. & Waltman, K. (2008). Test preparation: Examining teacher perceptions and practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 28-42.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- McDonald, M. (2002). The perceived role of diploma examinations in Alberta, Canada. *Journal of Educational Research*, 96(1), 21-36.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8). Erişim tarihi: 13.04.2015. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8>.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32.
- MEB (2007). *Temel eğitime destek programı (TEDP)*. (1.Baskı). Ankara: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120, 285-296.
- Mertler, C. A. (2003, October). *Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid- Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.

- Mertler, C. A. (2005). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education, 33*(2), 76-92.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005, April). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (2008). Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions. 14 Şubat 2014 accessed Retrieved from <http://www.ncate.org/public/standards.asp>
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- National Research Council. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards], (2007). *Measuring what matters. The effects of national board certification on advancing 21st century teaching and learning*. Retrieved October 31, 2014, from <http://www.nbpts.org>.
- Newfields, T. (2006, May). *Teacher development and assessment literacy*. At presented Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai.
- O'Sullivan, R. G. & Johnson, R. L. (1993, April). *Using performance assessments to measure teachers' competence in classroom assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), Atlanta, GA.
- OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

- Ogan-Bekiroglu, F. (2009). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.
- Ogan-Bekiroglu, F. & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers' assessment literacy and its implementation into practice. *The Curriculum Journal*, 25(3), 344-371.
- Olson, D. R. (2009). Literacy, literacy policy, and the school. David R. Olson & Nancy Torrance (Ed.), *The Cambridge handbook of literacy* içinde (s.566-576). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079.
- Plake, B. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-24.
- Plake, B., Impara, J. & Fager, J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12.
- Plake, B. S. & Impara, J. C. (1993). Teacher assessment literacy questionnaire. University of Nebraska- Lincoln. In cooperation with the National Council on Measurement in Education and the W.K. Kellogg Foundation.
- Popham, W. J. (2000). The mismeasurement of educational quality. *The School Administrator*, 11(57), 12-15.
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82-83.
- Popham, W. J. (2006). Needed: A dose of assessment literacy. *Educational Leadership*, 63, 84-85.
- Quilter, S. M. & Gallini, J. K. (2000). Teachers' assessment literacy and attitudes. *The Teacher Educator*, 36(2), 115-131.
- Reid, N. (2006). Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 3-27.
- Richardson, V. (1995). The consideration of belief in staff development. V. Richardson (Ed.), *A theory of teacher change and the practice of staff development: A case in reading*

- instruction* içinde (pp. 102-119). New York: Teachers College Press.
- Senemoğlu, N. (2003). Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534-539.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-65.
- Stiggins, R. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Stiggins, R. J. (1998). Confronting the barriers to effective assessment. *School Administrator*, 55(11), 6-9.
- Stiggins, R. J. (2014). *Revolutionize assessment: Empower students, inspire learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Şengül, S. & Dereli, M. (2013). Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2509-2534.
- Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tao, N. (2014). Development and Validation of Classroom Assessment Literacy Scales: English as a Foreign Language (EFL) Instructors in a Cambodian Higher Education Setting. Doctoral dissertation, Victoria University, College of Education, Melbourne, Australia.
- The National Board for Professional Teaching Standards. (2015). Vocational Education Standards Overview: Early Adolescence Through Young Adulthood/Vocational

- Education. Erişim tarihi: Nisan 2017: <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/caya-voced.html>
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Wagner, D. A. (2009). New technologies for adult literacy and international development. David R. Olson & Nancy Torrance (Ed.), *The Cambridge handbook of literacy içinde* (pp. 548-565). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walters, F. S. (2010). Cultivating assessment literacy: Standards evaluation through language- test specification reverse engineering. *Language Assessment Quarterly*, 7(4), 317-342.
- Webb, N. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans
- Wise, S. L., Lukin, L. & Roos, L. L. (1991). Teacher beliefs about training in testing and measurement. *Journal of Teacher Education*, 42, 37-42.
- Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of Chinese college EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493-513.
- Yamtin, V. & Wongwanich, S. (2014) Study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J.A. (1997). *Assessment practices inventory: A multivariate analysis of teachers perceived assessment competency*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago, Illinois

Assessment Literacy: A Conceptual Analysis[†]

Glden Gürsoy[†]

Adiyaman University, Turkey

Received: 12.12.2016 - Revised: 07.05.2017 - Accepted: 11.05.2017

Citation: Gürsoy, G. (2017). Assessment Literacy: A Conceptual Analysis. *Amasya Education Journal, 6(1)*, 281-316.

Summary (Review Article)

In recent years, the importance of adopting a standards-based education system and accountability policy in developed countries has increased the importance of teachers in the concept of assessment literacy. The importance of this concept was once again emphasized in this study, when the presence of teachers who do not have assessment literacy was described as "professional suicide in education". In the present study, the definition pertaining to assessment literacy, which is among the standards of teachers and the possible causes of not to be assessment literacy are included in the literature discussions. The concept of assessment literacy emerged in 1991 was considered as the basic concept of assessment studies carried out abroad. In our country, this concept has started to take place in a delayed manner in studies after 2005. The most likely reason for this is the lack of acceptance of teachers' assessment standards in our country which are accepted globally and the continual change in the competences expected from teachers due to the change in teaching programs.

[†] Corresponding Author: Phone: +90 416 2233800, E-mail: gaktad@adiyaman.edu.tr

[†] This article has been prepared by using the author's thesis study named "Influence of The Course of Practical Assessment and Evaluation Associated with The Field on The Literacy Levels of Assessment and Evaluation Attitudes and Content Knowledge of Teacher"

In the study, the researchers' different interpretations of the characteristics of assessment literacy teachers were examined. The consequence is that a teacher who doesn't have assessment literacy cannot have classroom management, that making a wrong assessment will cause the education system to be troubled and that education will potentially lead to suicide.

In Turkey, the assessment competencies determined by MEB have been adopted instead of assessment standards accepted in the world., In the study, It has been determined that the content of the compulsory measurement and evaluation courses In order to acquire the specified qualifications and the qualifications do not match. The fact that there is no difference between competencies of teachers who take the measurement and evaluation course and the teachers who do not take is the result of this disagreement.

Assessment studies in education that the level of assessment literacy is not at the desired level in the world and our country are discussed in the study. In addition, probable reasons for this situation have been investigated by examining the literature and it has been mentioned the important reasons. In addition, probable reasons for this situation have been investigated by examining the literature and it has been mentioned the important reasons. In particular, the attitude towards assessment effects assessment literacy levels of teachers and teachers have negative attitudes don't want to practice new assessment practices in their classroom. is emerged with studies. It has also been determined that the low level of competence in measurement and evaluation leads to the use of traditional measurement.

Keywords: Assessment Literacy, Teacher Education, Assessment Literacy Inventory