

Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi

Pınar KARAMAN¹, Çavuş ŞAHİN²

ÖZ

Ölçme-değerlendirme konusu, öğretmenlik yeterlik alanlarının en temel öğelerinden bir tanesidir. Gelişmiş seviyede ölçme-değerlendirme okuryazarlığına sahip olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının, okullarda verilen eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olacağı bir gerçektir. Bu araştırmada, farklı bölümlerde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünce ve tutumları incelenmiştir. Bu amaçla üç farklı ölçek, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi dördüncü sınıfta okuyan 289 öğretmen adayına uygulanmıştır. Betimsel analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu ve geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik düşünce ve tutumlarının ise daha çok yapılandırmacı yaklaşımda olduğu tespit edilmiştir. Neticede bu çalışma, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünceler, ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlar

Investigating the assessment literacy of teacher candidates

ABSTRACT

Assessment topic constitutes one of the most fundamental aspects of teacher competencies. Preparing prospective teachers with high levels of assessment abilities will help enhancing the quality of teaching given in the schools. In this study, the assessment conceptions, attitudes and literacy levels of the senior teacher candidates in different majors were investigated in a descriptive manner. Three different instruments were applied to 289 senior teacher candidates at Canakkale Onsekiz Mart University. The results of the descriptive analysis indicated that the senior teacher candidates needed more support to improve their assessment knowledge and abilities. The assessment conceptions and attitudes of the teacher candidates were found to be more close to the constructivist paradigm. The findings of this study shed some light on our understanding of teacher candidates' knowledge, abilities and attitudes about assessment, which ultimately contribute positively to the efforts spent on bettering the university education given to prospective teachers in assessment domain.

Keywords: Assessment literacy, conceptions about assessment, attitudes toward assessment

¹ Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, e-posta: pkaraman1626@gmail.com

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, e-posta: csahin25240@yahoo.com

GİRİŞ

Günümüzde eğitim alanında ortaya çıkan reform hareketlerinin etkisiyle, öğretmenlerin karşılaşması gereken beklentiler de önemli ölçüde bir artış göstermiştir. Öğretmenler, nitelikli öğretim yapmak, merkezi sınavlara göre öğrencilerin performanslarını arttırmak ve politika yapanların taleplerini karşılamak gibi birçok beklentiyi karşılamak zorundadır (Chapman 2008). Öğretmenlerin, sınıfında kullanacağı uygun öğretim stratejilerini belirlerken ve eğitim-öğretim sürecini takip ederken etkili olabilmeleri için, ölçme-değerlendirme faaliyetleriyle ulaşılmaya çalışılan çeşitli amaçların farkında olması ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde etkili bir biçimde seçebilmesi ve uygulayabilmesi çok önemlidir (Stanford ve Reeves 2005; Welsh ve D'Agostino 2009). Etkili kullanılan ölçme-değerlendirme, sınıf seviyesinde öğretmenlerin önüne ışık tutarken, ülke seviyesinde bütün eğitim politikasına yön verebilmektedir. Nitekim, Ölçme ve Değerlendirme Alanı Öğretmen Yeterlik Standartları'nda (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, 1990) ölçme-değerlendirme sürecinin, öğrencilerin başarısı hakkında karar vermek, öğrencilerin gelişimi ile ilgili dönüt vermek, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, öğretimin etkililiği ve yeterliği hakkında karar vermek ve eğitim politikasını bilgilendirmek gibi birçok amaca hizmet ettiği ifade edilmiştir. Ülkenin ihtiyacı olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde başlıca role sahip öğretmenlerin, ölçme-değerlendirmenin bu çeşitli amaçlarının farkında olması ve ölçme-değerlendirme süreçlerini bu amaçlara uygun olarak kullanabilmekte maharetli olması büyük bir önem arz etmektedir. Ancak hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme konusunda yeterli seviyede bir bilgi birikimine sahip olmadıklarını ve çeşitli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanabilme konusunda yetersiz hazırlandıklarını ifade eden birçok çalışma vardır (Calveric 2010; Çakan 2004; Erdal 2007; Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Popham 1999; Stiggins ve Conklin 1992; Wiggins 1989).

Daha önceki dönemlerde başarılı öğrencileri başarısız öğrencilerden ayırt etmek için kullanılagelen ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin, günümüzde bütün öğrencilerin öğrenmelerine odaklanan uygulamaları içerdiği gözlenmektedir (Stiggins 2008). Türkiye'de de 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programlarının eğitim sistemine girmesiyle, özellikle öğrenme odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımı daha fazla ön plana çıkmıştır (MEB 2004). Yeni öğretim programına uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanında daha donanımlı olması gerekmektedir. Bu bağlamda MEB (2006) tarafından, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği için ölçme-değerlendirme alanında sahip olması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Ancak araştırma sonuçları, öğretmenlerin yeni öğretim programına uygun ölçme-değerlendirme uygulamalarında zorluklar yaşadıklarını, ölçme-değerlendirme alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu alanda daha fazla desteğe

ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Yapıcı ve Demirdelen 2007). Dolayısıyla artan yükümlülükleri karşılaması beklenen öğretmenlerin, eğitim-öğretimde daha etkili olabilmeleri için ölçme-değerlendirme okuryazarı bireyler olmaları artık bir tercih olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir (Popham 2011; Koh 2011; Xu ve Liu 2009). Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin çeşitli eğitimsel amaçlara ulaşabilmesi için gerekli olan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yeterli seviyede bilmesi, uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçebilmesi ve sınıfında kullanabilme becerisine sahip olmasıdır (Mertler, 2004). Ancak araştırma sonuçları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Birgin 2007; Campbell, Murphy ve Holt 2002; Gül 2012; Mertler 2003, Mertler ve Campbell 2005). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerindeki eksikliklerin geliştirilmesinde yapılacak gerekli planlama ve düzenlemelerde, öğretmenlerin bu alandaki düşüncelerinin ve inançlarının da dikkate alınması son derece büyük bir öneme sahiptir (Brown 2002). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanında kazandıkları bilgi ve becerilerin yanında bu alana yönelik geliştirdikleri olumlu inanç ve tutum, ölçme-değerlendirmeyi sınıflarında daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır (Şahin ve Karaman 2013).

Araştırma problemi

Araştırma problemi en genel şekilde aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ve bu alana ilişkin düşünce ve tutumları nedir?

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile bu öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin ve tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın önemi

Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek, bu alandaki eksiklerini tespit etmek ve öğretmen yetiştirme programlarının bu boyuttaki başarısını sorgulamak açısından önemlidir. Çalışmada ölçme-değerlendirme okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesine ek olarak, öğretmen adaylarının mesleğe adım attıklarında derslerinde kullanacakları ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkileyecek olan düşüncelerinin ve tutumlarının anlaşılması da amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim reformlarında yer alan öğretim yaklaşımlarını benimsemesi ve bu yaklaşımları destekleyen ölçme-değerlendirme uygulamalarını kullanmaları, düşüncelerinde ve tutumlarında ortaya çıkacak değişime bağlıdır. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki düşünce ve tutumlarını inceleyen bu

çalışma, ölçme-değerlendirme alanındaki yenilikçi yaklaşımların öğretmenler tarafından benimsenmesinde ortaya konulan çabalara ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki bilgileri, düşünceleri ve tutumları incelenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada tarama yöntemi kullanılarak dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki varolan durumları betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği ve Coğrafya Öğretmenliği bölümlerinde okuyan dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, bilgi açısından oldukça zengin olan durumların seçilmesine ve detaylı olarak incelenmesine fırsat vermektedir (Doğan 2011). Ölçme-değerlendirme dersini almış öğrencilerden toplanan verilerden, ölçme-değerlendirme konularıyla ilgili daha kapsamlı bilgi edinilebileceği düşüncesiyle, dördüncü sınıf öğretmen adayları çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan 289 öğretmen adayının bölümlerine ve frekanslarına göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bölümlere ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Bölüm	Sınıf Düzeyi	f
Sınıf Öğretmenliği	4.sınıf	45
Fen Bilgisi Öğretmenliği		52
Türkçe Öğretmenliği		45
İngilizce Öğretmenliği		45
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği		52
Tarih Öğretmenliği		25
Coğrafya Öğretmenliği		25
Toplam		289

Veri Toplama Araçları

Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

Orijinali Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen “Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri”, Bütüner vd. (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçme-değerlendirme yeterlik alanları temel alınarak geliştirilen envanter, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin ölçümünde kullanılmaktadır. Envanterin Türkçe’ye uyarlanmış versiyonu, beş senaryodan oluşan toplam 30 tane maddeden oluşmuştur. Envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışması 323 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Envanterin Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı (KR20) 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Düşünceler Ölçeği

Orijinali Brown (2002) tarafından geliştirilen “Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Düşünceler Ölçeği”, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki düşüncelerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ölçme aracının Türkçe’ye uyarlaması Vardar (2010) tarafından yapılmıştır. “Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Düşünceler Ölçeği” dört tane alt boyuttan oluşmaktadır: “öğrenci sorumluluğu için ölçme-değerlendirme”, “okul sorumluluğu için ölçme-değerlendirme”, “gelişim için ölçme-değerlendirme” ve “önemsiz ölçme-değerlendirme”. 272 öğretmen adayına uygulanan ölçme aracının hem geneli (Cronbach Alpha= 0.75) hem de alt boyutları için güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha 0.63 ile 0.89 arasında) hesaplanmıştır. Ölçme aracını oluşturan 25 tane olumlu madde Likert beşli dereceleme ölçeği (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği

Ogan-Bekiroğlu (2009) tarafından geliştirilen “Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği” öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçme aracının birinci bölümü; “değerlendirme kriterleri”, “ölçme yöntemleri”, “ölçümlerin bilişsel seviyesi” isminde üç tane alt boyut altında toplanan 34 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracının ikinci bölümü, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde yaşanan zorlukları ölçmeye yönelik 15 tane maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının üçüncü bölümünde yer alan 10 tane madde, öğretmen adayların öğretim yöntemlerine ilişkin tutumlarını ölçmektedir. Ölçme aracının dördüncü bölümü ise, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler, Likert beşli dereceleme ölçeği (Hiç-Çok Fazla) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçme aracının birinci bölümünde alınan ortalama puanlara göre, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları belirli kategorilere ayrılmıştır: geleneksel yaklaşım (0-0.8), geleneksele yakın yaklaşım (0.81-1.6), değişim gösteren yaklaşım (1.61-2.4), yapılandırmacıya yakın yaklaşım (2.41-3.2) ve yapılandırmacı yaklaşım (3.21-4.0). Toplam 321 öğretmen adayından toplanan veriler kullanılarak ölçme aracının alt boyutlarının güvenirlik katsayıları

hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı değerlerinin 0.78 ile 0.92 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Çeşitli branşlardaki dördüncü sınıf öğretmen adaylarına yukarıda belirtilen üç farklı ölçme aracı birer haftalık arayla uygulanmıştır. Her bir ölçme aracı, öğretmen adayları tarafından devam ettikleri dersler esnasında doldurulmuştur. Veri toplama süreci, Şubat-Mart 2013 tarihini kapsayan bir aylık zaman diliminde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmmanın amacına uygun olarak betimsel analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Dördüncü sınıf öğretmen adayları “Ölçme-değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinde” ortalama olarak 30 soruda 16’den daha az soruyu doğru olarak cevaplandırmıştır. Öğretmen adayları ortalama olarak envanterdeki soruların %53’ünü doğru cevaplandırmıştır. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Envanterdeki ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarına (YA) göre öğretmen adaylarının performansları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yeterlik alanlarına göre ortalamaları

Ölçme-değerlendirme YA	$\bar{x}$	Ss.
1.YA: Öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotlarını seçebilme	3.22	1.02
2.YA: Öğretim kararlarına uygun ölçme-değerlendirme metotlarını geliştirebilme	3.07	1.22
3.YA: Ölçme-değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme	2.80	1.03
4.YA: Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanabilme	2.03	0.95
5.YA: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme	1.64	0.98
6.YA: Ölçme-değerlendirme sonuçları ile ilgili öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme	2.38	1.13
Genel Ortalama N=274	15.16	3.14

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarına göre gösterdiği en yüksek performansın 1.YA: Öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotlarını seçme (Ortalama= 3.22) ve en düşük

performans gösterdiği yeterlik alanının ise 5.YA: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirme (Ortalama: 1.64) olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarına uygulanan “Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Düşünceler Ölçeğinin” dört alt boyutu: “öğrenci sorumluluğu için ölçme-değerlendirme, okul sorumluluğu için ölçme-değerlendirme, gelişim için ölçme-değerlendirme ve önemsiz ölçme-değerlendirme için aldıkları ortalama puanlar hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünceler ölçeği betimsel istatistik sonuçları

Alt Boyutlar	(N=272)	$\bar{x}$	Ss.
Öğrenci Sorumluluğu İçin Ölçme-Değerlendirme		3.93	0.65
Okul Sorumluluğu İçin Ölçme-Değerlendirme		3.63	0.80
Önemsiz Ölçme-Değerlendirme		2.85	0.64
Gelişim İçin Ölçme-Değerlendirme		4.08	0.60

Tablo 3’te özetlenen betimsel istatistik sonuçları, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünceler alt boyutlarından “gelişim için ölçme-değerlendirmeye” ilişkin ortalama puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yapılan ölçme-değerlendirmeyi daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hangi ölçme-değerlendirme yaklaşımına daha yakın olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan “Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği” ile aldıkları ortalama tutum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlar ölçeğinin alt boyutlarında aldıkları ortalama puanlar

Ölçeğin Alt Boyutları N=272	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	Ss.
I. Bölüm				
Değerlendirme Kriterleri	1.75	5.00	3.46	0.52
Ölçme Yöntemleri	1.93	5.00	3.45	0.54
Ölçümlerin Bilişsel Seviyesi	2.50	5.00	3.89	0.60
II. Bölüm				
Öğretim Yöntemleri	0.00	5.00	3.62	0.58
III. Bölüm				
Zorluklar	1.13	4.87	3.11	0.71
IV. Bölüm				
Öz-yeterlilik	0.00	5.00	3.81	0.59

Genel olarak ölçme-değerlendirmeye ilişkin hesaplanan ortalama tutum değerleri ($\bar{x}=3.57$), öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye karşı yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının ölçeğin birinci kısmını oluşturan “değerlendirme kriterlerine yönelik tutumlar” ($\bar{x}=3.46$), “ölçme yöntemlerine yönelik tutumlar” ($\bar{x}=3.45$) ve “ölçümlerin bilişsel seviyesine yönelik tutumlar” ($\bar{x}=3.89$) ve ikinci kısmını oluşturan “öğretim yöntemlerine ilişkin tutumlar” boyutunda aldıkları ortalama değerler ($\bar{x}=3.62$), bu boyutlar açısından da ölçme-değerlendirmeye karşı yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin üçüncü kısmını oluşturan “zorluklar” ölçeğinde alınan ortalama değerler ($\bar{x}=3.11$), öğretmen adaylarının öğrencileri değerlendirirken yaşayabilecekleri zorlukların orta düzeyde olacağına inandıklarını göstermektedir. Ölçeğin son kısmını oluşturan “öz-yeterlilik” ölçeğinde hesaplanan ortalama değerler ($\bar{x}=3.81$) ise, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme açısından öz-yeterliliklerinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının “Ölçme-değerlendirme Okuryazarlık Envanteri”nden aldıkları ortalama puanlar (% 53), aynı envanter kullanılarak yapılan başka çalışmalardaki (Mertler 2003; Campbell, Murphy ve Holt 2002) öğretmen adaylarının aldıkları ortalamalardan daha düşük çıkmıştır. Campbell ve arkadaşları (2002)’nin çalışmalarında, öğretmen adayları, ölçme-değerlendirme okuryazarlık envanterindeki 35 sorudan ortalama olarak 21’ini, yani yaklaşık % 60’ını doğru cevaplandırmıştır. Mertler (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adayları envanterdeki 35 sorudan ortalama olarak 19’una, yani yaklaşık % 54’üne doğru cevap vermiştir. Mertler ve Campbell (2005) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, öğretmen adayları envanterdeki 35 sorudan ortalama olarak 23.83 soruyu, yani soruların % 68’ini doğru yanıtladıkları

gözlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık envanteri ortalama puanları, diğer bazı batı ülkelerindeki akranlarının ortalama puanlarından biraz daha düşük çıkmakla birlikte, batı üniversitelerindeki öğretmen adaylarının ortalama okuryazarlık düzeylerinin de gelişmiş bir seviyede olduğu söylenemez. Ortalama puanların düşük seviyede olması, birçok öğretmen adayının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinin gerekliliğine olan ihtiyaca işaret etmektedir. Zaten, literatürde de bu ihtiyaca vurgu yapan birçok çalışma bulmak mümkündür (Volante ve Fazio 2007).

“Ölçme-değerlendirme Okuryazarlık Envanteri”ndeki her bir yeterlik standartına göre değerlendirme yapıldığında, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasını 1.yeterlik alanından [öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotlarını seçme (5 üzerinden ortalama: 3.22)] aldıkları görülürken, en düşük puan ortalamasını ise 5. yeterlik alanından [öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirme (5 üzerinden ortalama: 1.64)] aldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en yüksek ve en düşük ortalama puanı sahip oldukları yeterlik alanlarının, daha önce yapılan birçok çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Campbell, Murphy ve Holt (2002) ile Mertler (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adayları ortalama en yüksek performansı 1. yeterlik alanında göstermiştir. Ayrıca, Mertler (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları bu çalışmada olduğu gibi en düşük ortalama puanı 5. yeterlik alanında almışlardır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekir. Özellikle, verilen ölçme-değerlendirme derslerinde, bütün yeterlik alanlarında öğretmen adaylarının gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin yanında bu alandaki düşünceleri de incelenmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puanı ($\bar{x}=4.08$) “gelişim için ölçme-değerlendirme” boyutunda, en düşük ortalama puanı ($\bar{x}=2.85$) ise “önemsiz (ilişkisiz) ölçme-değerlendirme” boyutunda aldıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yapılan ölçme-değerlendirmeye yönelik ortalama puanlarının daha yüksek olması, onların yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme için yapılan ölçme-değerlendirmeyi (assessment for learning) daha çok benimsediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu araştırma sonucu, Brown (2002, 2008) tarafından Yeni Zelanda’daki öğretmenlerle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Araştırmacı, her iki çalışmada öğretmenlerin gelişim için ölçme-değerlendirmeye daha çok inandıklarını ifade etmiştir. Philippou ve Christou (1997) matematik programıyla ilgili olarak Yunan ve Kıbrıslı öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançlarını incelemiştir. Öğretmenler gelişim için ölçme-değerlendirme kullanılması gerektiğine

tamamen katılırken hesapverebilirliğe dayalı ölçme-değerlendirmeyi ise daha az desteklemektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmenin önemsiz olduğuna ise en az seviyede inandıkları ortaya çıkmıştır. Beş dereceli ölçek kullanılan ankette, adayların “ölçme-değerlendirmeyi önemsiz olarak düşünme” alt boyutunda aldıkları ortalama puan ($\bar{x}=2.85$), adayların bir kısmının bu yaklaşıma katılmadığını fakat büyük bir çoğunluğunun ise katıldığını göstermektedir. Yani, bu bulgu, bir çok öğretmen adayının ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin etkili bir öğretimin vazgeçilmez unsurlarından bir tanesi olduğunu tam olarak idrak edemediklerinin bir göstergesi olmuştur. Stiggins (1997), öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye karşı takındıkları olumsuz tutumun, ölçme-değerlendirmeyi sınıflarında etkili bir şekilde kullanmalarının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu ileri sürmüştür. Özellikle, ölçme-değerlendirme hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin, sınıflarında yapacakları etkinlikleri ölçme-değerlendirme faaliyetleriyle ilişkilendirmekte güçlük yaşadıkları görülmektedir (Stiggins 1997). Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun en düşük puanı “önemsiz ölçme-değerlendirme” alt boyutunda almaları, ölçme-değerlendirmeyi amaçsız değil tam tersine önemli bir fonksiyonel öğretim aracı olarak gördüklerine işaret etmektedir. Benzer sonuç, bu çalışmada da kullanılan “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Düşünceler Ölçeği”ni öğretmenlere uygulayan Vardar (2010) tarafından da bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin “önemsiz ölçme-değerlendirme” alt boyutu ortalama puanları, bu çalışmada olduğu gibi diğer alt boyutlardan daha düşük çıkmıştır. Ancak, bu çalışmaya katılan öğretmen adayları en yüksek ortalama puanı “gelişim için ölçme-değerlendirme” alt boyutunda alırken, Vardar’ın (2010) çalışmasına katılan öğretmenler en yüksek ortalama puanı “öğrencilerde öğrenmeyi sağlayan ve onları sorumlu tutan ölçme-değerlendirme” alt boyutunda almıştır. Öğretmenlerin “öğrencileri sorumlu tutan ölçme-değerlendirme” alt boyutunda daha yüksek ortalama puana sahip olması, Vardar (2010) tarafından, öğrencilerin ülke genelinde başarılı olabilmeleri için daha çok efor harcamasını gerektiren rekabete dayalı Türk eğitim sistemiyle ilişkilendirilmiştir.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan “Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlar” ölçeği ile elde edilen genel ortalama ($\bar{x}=3.57$), öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, benzer bulguya sahip başka çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (İnel, Türkmen ve Evrekli 2010; Ogan-Bekiroğlu 2009). Örneğin, Ogan-Bekiroğlu tarafından yapılan çalışmada, fizik öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğu bulunmuştur. Ölçme-değerlendirmeye yönelik yapılandırmacı bir yaklaşıma sahip olmak, öğretmenin birçok kaynaktan yararlanarak öğrencilerin ne bildiği ve öğrendiği ile ilgili en geçerli çıkarımlarda bulunabilmesidir (Wilson 1994). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme-değerlendirme etkinlikleri, yapılan öğretimin bir parçası olarak kalıcı öğrenmeyi arttırmaktadır (Pilcher 2001; Wilson 1994). Günümüzde eğitimde gerçekleşen reform hareketlerinin yapılandırmacı yaklaşımı merkeze aldığı düşünüldüğünde,

reformların uygulamaya geçebilmesi için öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye karşı tutumlarının (geleneksel-yapılandırmacı) anlaşılması önemlidir (Campell ve Evans 2000). Türk eğitim sisteminde de 2004 yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2004). Bu çalışma, Türkiye’de eğitim reformlarının uygulamaya geçmesinde etkili olabilecek öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünce ve tutumlarını inceleme fırsatı sağlamıştır. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlar Ölçeği’nde öğretmen adaylarının tutumlarının yanısıra ölçme-değerlendirme alanında yaşayacaklarını düşündükleri zorluklar ile öz yeterlik algıları da incelenmiştir. Bu çalışmaya göre, orta seviyede güçlükle karşılaşacakları düşünülen öğretmen adaylarının, ölçme-değerlendirme hakkında sahip oldukları öz-yeterliklerinin ise yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{x}$ = 3.81). Bu bulgu, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yapılan birçok çalışma ile tutarlılık göstermektedir (Özdemir 2008; Çakan 2004; Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan, 2004).

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının ve bu alana ilişkin düşünce ve tutumların incelendiği bu çalışma, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının gelişiminin yanında, ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünce ve tutumlarının geliştirilmesi konularına daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

- Birgin, O. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Bütünler, S.Ö., Yiğit, N. ve Çimer, S.O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Calveric, S.B. (2010). *Elementary Teachers' assessment beliefs and practices*. Unpublished doctoral dissertation thesis, Virginia Commonwealth University, Virginia, USA.
- Campbell, C., & Evans, J.A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350–355.
- 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.
- Chapman, M.L. (2008). *Assessment literacy and efficacy: Making valid educational decisions*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37: 99–114.
- 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.
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gül, E. (2012). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı*. XXI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnel, D., Türkmen, L. ve Evrekli, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi: Uşak üniversitesi örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Buca-İzmir, 9. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Koh, K.H. (2011): Improving teachers' assessment literacy through professional development, *Teaching Education*, 22(3), 255-276.
- Mertler, C. (2003, October). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (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, Montreal, QC, Canada.
- MEB (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. & 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: M.E.B.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2009). Assessing assessment: Examination of pre-service teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1 39.
- Philippou, G., & Christou, C. (1997). Cypriot and Greek primary teachers' conceptions about mathematical assessment. *Educational Research and Evaluation*, 3(2), 140-159.
- Pilcher, J.K. (2001, March). *The standards and integrating instructional and assessment practices*. Paper presented at the 53rd Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX.
- Popham, W. J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students.(1990). Developed by American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association, Bureau of Institute of

- Mental Measurements, www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html, (9/10/2013'te alınmıştır)
- Stanford, P. and Reeves, S. (2005). Assessment that drives instruction. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 18-22.
- Stiggins, R. (1997). *Student-centered classroom assessment* (Second ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Stiggins, R.J., & Conklin, N.F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 394-407.
- Tekkaya C., Cakiroglu, J., & Ozkan, O. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57-66.
- Vardar, E. (2010). *Sixth, seventh and eight grade teachers' conception of assessment*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- 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.
- Welsh, M.E., & D'Agostino, J. (2009). Fostering consistency between standards-based grades and large-scale assessment results. In T.R. Guskey (Ed.), *Practical solutions for serious problems in standards-based grading* (pp. 75-104). Thousand Oaks, CA.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Wilson, L. (1994, April). *A Theoretical framework linking beliefs with assessment practices in school mathematics: Assessment reforms in search of a theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese EFL teachers' experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493-513.
- Yapıcı, M. ve C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

SUMMARY

The expectations from teachers to fulfill in their classrooms have increased drastically in the new millennium with the emergence of contemporary reform movements in education field (Chapman, 2008). Having certain qualifications in choosing and using appropriate assessment strategies in the classroom has become an indispensable aspect of effective teaching practices (Stanford ve Reeves 2005; Welsh ve D'Agostino 2009). However, inadequate preparation of many teachers in assessment area keeps them from achieving the higher demands of new teaching standards (Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Popham 1999). The concept of assessment literacy comes to the fore in this context as one of the most important qualifications of effective teachers (Popham 2011; Koh, 2011; Xu ve Liu 2009). Teacher candidates graduated from universities with higher levels of assessment literacy will help to enhance the quality of education given at the schools (Campell ve Evans 2000; Volante ve Fazio 2007). Providing a better education to teacher candidates involves gaining a more comprehensive understanding of their knowledge and skills in assessment area. Besides, assessment conceptions and attitudes of teacher candidates should also be investigated thoroughly to support their further improvement in classroom assessment (Brown 2002).

The aim of this study was to investigate assessment literacy levels, and assessment conceptions and attitudes of teacher candidates. For that purpose, three different instruments were applied to 289 senior teacher candidates at Canakkale Onsekiz Mart University. The instrument used to investigate the assessment literacy of teacher candidates was entitled "Assessment Literacy Inventory". The inventory developed originally by Mertler and Campell (2005) was adapted to Turkish language by Butuner, et al. (2010). The Turkish version of the inventory included a total of 30 multiple choice items, every five of which correspond to a different assessment scenario. "Conceptions of Assessment Abridged Scale" was used in the study to determine the assessment attitudes of teacher candidates. This instrument developed originally by Brown (2002) was adapted to Turkish language by Vardar (2010). The instrument included 25 Likert-type statements with five levels extending from "completely agree" to "completely disagree". Lastly, "Assessment Attitude Scale" developed by Ogan-Bekiroğlu (2009) was employed in the study to examine teacher candidates' attitudes toward assessment. The instrument consisting of 69 positive statements was designed as a Likert-type scale.

The data were analyzed using descriptive statistics. The results of the study indicated that senior teacher candidates answered 15 out of 30 questions correctly as an average (% 53) in "Assessment Literacy Inventory". This low

figure reflects the unsatisfactory assessment literacy levels of many senior teacher candidates. Whereas the senior teacher candidates obtained the highest mean score on the first competency area, Standard 1: Choosing Appropriate Assessment Methods (Mean= 3.22), they gained the lowest mean score on the fifth competency area, Standard 5: Developing Valid Grading Procedures (Mean: 1.64).

“Conceptions of Assessment Abridged Scale” utilized in the study to investigate the assessment conceptions of teacher candidates consisted of the following four subdimensions: student accountability, school accountability, improvement of teaching and learning, treating assessment as irrelevant. The senior teacher candidates received the highest score on “improvement of teaching and learning” subdimension. The mean score of the senior teacher candidates from “Assessment Attitude Scale” was found to be located closer to the constructivist approach.

The general results of the study unveiled the low assessment literacy levels of many teacher candidates, which is in need of further improvement. In fact, this result were in agreement with several studies found in the education literature (Volante and Fazio 2007). The highest and lowest mean scores obtained in assessment competency areas were also consistent with other studies in the literature (Campbell, Murphy and Holt 2002; Mertler 2003). In teacher preparation programs, more emphasis should be given to the assessment competency areas that the senior teacher candidates obtained the lowest mean scores.

The participant teacher candidates believed that effective assessment practices had the potential to improve teaching and learning process in the classroom. In other words, the results denoted that they generally had more support to “assessment for learning” subdimension, which corresponded to constructivist approach. This finding was found to be consistent with the prior studies (Brown 2002, 2008; İnel, Türkmen, and Evrekli 2010; Ogan-Bekiroglu 2009).

The results of the study suggested that teacher education programs should provide more support to teacher candidates in assessment area. Increasing the number of teachers graduated from teacher education programs with higher assessment literacy levels and more positive views and attitudes toward assessment will help to enhance the quality of education given at the schools in the long term.