

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN İŞLEVLERİ VE KULLANILMA SIKLIĞI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Fadime YİĞİT**

Bilal KIRIMLI***

Özet

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemleri kullanma sıklığına yönelik görüşleri araştırılmaktadır.

Araştırmada “çoklu metot” kullanılmış ve veri toplama araçlarında çeşitleme yapılmıştır. Örneklem, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. 123 öğretmene anket uygulanmış ve 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.00 programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüpheleri vardır. Öğretmenler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmamaktadırlar.

Performans görevi ve proje en sık kullanılan; tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme ise en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif ölçme-değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretmen görüşleri

Giriş

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde ölçme-değerlendirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü ölçme-değerlendirme; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye, uygun öğrenme ortamının hazırlanmasına ve

* Bu makale Fadime YİĞİT tarafından hazırlanan “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden alınmıştır

** Türkçe Öğretmeni, Akçaabat Ayyıldız İmam-Hatip Ortaokulu, Trabzon

*** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespitine rehberlik eder (Özby, 2011). Türkçe Ders Öğretim Programı (TDÖP)'nda Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin motivasyonunu sürekli olarak desteklemek ve öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlamak istenmiştir. Bu sebeple dersin çeşitli etkinliklerle işlenmesi tavsiye edilmiş, ölçme-değerlendirmenin ise süreç başında, süreç devam ederken ve süreç sonunda öğrenci merkezli olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Türkçe dersi; dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma öğrenme alanlarıyla ve dil bilgisini içinde barındırır. Bu öğrenme alanlarını değerlendirmek için yazılı sınavların yanı sıra etkinlikler ve gözlemler de gerekmektedir. Dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kalmaktadır. Gözlem formları, ürün dosyaları vb. gibi süreç odaklı değerlendirme yöntem ve teknikleri de kullanılmalıdır (Güneş, 2013). Nitekim TDÖP'te uygulanması istenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı çoklu değerlendirmedir.

Öğrenci başarısını değerlendirirken birkaç yöntemin birlikte kullanılması ölçmedeki güvenilirliği de arttıracaktır. Bu yüzden geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra öğretmen gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının da kullanılması yararlı olur (Göçer, 2013). Bu bağlamda ürün ölçmeyi amaçlayan öğretmen merkezli geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreci değerlendiren alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden de faydalanmak gerekmektedir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımı değerlendirme sürecinde öğreneni, öğrenenin özelliklerini merkeze alır. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır (Korkmaz, 2004). Tan (2005) ise alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından çok, gerçek hayat koşullarındaki performanslarını önemsediğini savunur. Öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi gibi çalışmalarla ilgilenir ve öğrenciden performansını somut hâle getirmesi beklenir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde öğrencinin başarısı ve başarısızlığı değerlendirilirken öğrencinin performansı ve ne bildiği değerlendirme sürecine katılır. Yani öğrencilerin sadece ne bilmediği değil, neleri bildikleri de ortaya çıkarılır. Öğrencinin zayıf ve kuvvetli olduğu alanlarla ilgili geri bildirim sağlar ve iyileştirme amaçlı öğretimi planlamak için yol gösterir (Bahar ve diğ., 2006). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin öğrenmeden koparmadan yapılması yani öğrenme sürerken yapılması istenir. Öğrenme sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ön plandadır.

Literatürde alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının farklı şekilde gruplandırıldığı görülmektedir. Bahar ve diğ. (2006)'ne göre alternatif değerlendirme yöntem ve araçları şunlardır: tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), proje, performans değerlen-

dirme, gözlem, kavram haritası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme.

Williams (1998, 46'dan aktaran; Yalçınkaya, 2009, 39) ise alternatif değerlendirme yöntemlerini; "portfolyolar, rubrikler (değerlendirme ölçekleri), öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, görüşmeler, gözlemler, yazılı görevler, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, öğrenme kayıt defterleri, günlükler, uzun süreli projeler ve video kayıtlı öğrenci çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır".

TDÖP'te ise aşağıdaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları açıklanmış ve örnekler verilmiştir:

1. Görüşme: Bu yöntemin bir tür söyleşi olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, varsa kavram yanlışları, öğrenme eksiklikleri, eleştirel düşünme becerileri, öğretim hizmetinin etkililiği görüşme yöntemi ile tespit edilebilir. Ayrıca öğrencilere not verme amaçlı da kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2006).

2. Tutum ölçekleri: Tutum ölçeği; bir konuya, kavrama ya da duruma ilişkin bireyin duygularını ve düşüncelerini belirlemek için uygun bir araçtır (Göçer, 2013). Tutumları ölçerken daha çok likert tipindeki maddelerden oluşan tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında tutum ifadeleri, ikinci kısımda ise bu ifadelere karşılık verilen tepkiler yer alır.

3. Öz değerlendirme: Bireyin kendi performansını kendisinin değerlendirmesidir. Öğrenci; yeteneklerini keşfeder, güçlü ve zayıf yönlerini tanır (Özbay, 2011).

4. Akran değerlendirme: Akran değerlendirmede öğrenciden başka bir öğrencinin ödev, araştırma gibi çalışmalarını verilen ölçütlere göre değerlendirmesi beklenir. Bu noktada öz değerlendirmeden farklılık göstermektedir.

5. Gözlem: Öğrencinin gözlemlenebilir bütün kazanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaya uygun olduğundan diğer değerlendirme yöntemlerine yardımcı olarak da kullanılabilir. Tekindal (2005), bazı durumların sadece gözlem ile ölçülebileceğini belirtir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse öğrencinin sınıf kurallarına uyma durumunu öğrenmek için "Sınıf kurallarına uyar mısınız?" diye sorulduğunda öğrenci uyduğunu söyleyebilir. Fakat öğretmen, öğrenciyi gözlemleyerek daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir.

6. Öğrenci ürün dosyası: Dünyada yaygın olarak kullanılan bu yöntem öğrencinin çalışmalarını sistemli olarak bir araya getirmesini gerektirir. Öğrenci ürün dosyaları; öğrenciye kendisinin, öğretmene ve veliye ise öğrencinin gelişimini izleme fırsatı sunar (Güneş, 2013).

7. Performans görevi: Performans görevleri; öğrencinin cevabı seçmek yerine cevabı oluşturmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bazı bilgi ve becerilerini kâğıt-kalem testleri ile ölçmek mümkün olmazken performans görevleri ile rahatlıkla ölçülebilir. Örneğin; öğrenci yazım kurallarını kâğıt kalem testlerinde doğru yanıt verebilir.

Ancak öğrencinin yazarken bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirip getirmediğini ölçmek için performans görevi kullanılır. Özbay (2011), performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması gerektiğini vurgular. Böylece öğrenci, süreç içerisinde nelere dikkat edeceğini görebilecek ve uygun bir performans sergileyebilecektir.

8.Proje ödevi: Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzeyen bir konu üzerinde çalışarak özgün bir ürün ortaya çıkarmasıdır (MEB, 2006). Projeler, birer ölçme-değerlendirme aracı olmanın yanı sıra Bahar ve diğerleri (2006)'nın belirttikleri üzere öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, eleştirel düşüncelerini, ilgi ve motivasyonlarını artıran bir öğrenme yöntemidir.

Yukarıda kısaca açıklanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının yanı sıra programda doğrudan adı geçmemesine rağmen Türkçe dersinin ölçme-değerlendirilmesinde kullanılabilir alternatif değerlendirme yöntemleri de bulunmaktadır. TDÖP'te yer alan örnek etkinliklerden bazıları yapılandırılmış grid, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testlerinin yapısına uygun olarak hazırlanmıştır.

Görüldüğü üzere literatürde ve TDÖP'te Türkçe dersi için çoklu değerlendirme yapılması istenmiş, alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına büyük önem verilmiştir. Çünkü Bekiroğlu (2004)'nun ifade ettiği üzere öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğretim programındaki değişimi hayata geçirebilmeleri için öncelikle bu değişimi kabul etmeleri gerekir. Bunun için öğretim programıyla ilgili gelişmelerden haberdar olmaları ve yeterli donanıma sahip olmaları da önemlidir. Ancak Fullan (2001)'in belirttiği üzere bireyler, yabancı oldukları ve yapabilmeye becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirirler. Söz konusu tepki değişime direnmek şeklinde olabilmektedir.

2006-2007 yılında uygulamaya konan TDÖP'ün ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarını uygularken karşılaştığı sorunlar (Kırmızı ve Akaya, 2007), programın uygulamadaki etkililiği (Gömlüksiz ve Bulut, 2007), öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri (Şahin, Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2007), yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı (Türktan, 2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Öztürk, 2010), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Kaya, 2011), Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen

görüşleri (Yıldırım ve Öztürk, 2009), Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirilmeye ilişkin görüşleri (Maden ve Durukan, 2011; Sağlam, 2011) incelenmiştir. Acar (2012) ise Kars ilindeki okullarda Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin 2006 Türkçe dersi öğretim programında yer alan proje ve performans görevlerinin işlevselliği ile ilgili görüşlerini araştırmıştır.

TDÖP'te kullanılması önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemlerin kullanılma sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları şöyledir:

1. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını belirlemek.

Araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, anketi dolduran 123 ve görüşme yapılan 13 Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

Bu araştırmada;

1. Seçilen örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin anket maddelerini gerçeği yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

Yöntem

Birbirine göre bazı avantaj ve dezavantajları olan nicel ve nitel yaklaşımlar bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlere anket uygulandıktan sonra görüşme yapılmıştır. Böylece "çoklu metot" (karma metot) kullanılmış, veri toplama araçlarında çeşitleme (triangulation) yapılmıştır.

Çeşitleme (triangulation); farklı veri kaynaklarından, farklı veri toplama araçlarından ve farklı analiz yöntemlerinden yararlanmayı ifade eder. Veri toplama araçlarında çeşitleme yapılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaçları ortaya konulduktan sonra literatür taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiştir. Ardından araştırmacı, bir taslak anket formu hazırlamıştır. Daha sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki ve İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesinin taslak anket formu hakkında görüşleri alınarak anket maddelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı, anketin pilot uygulaması için Trabzon ili devlet okullarında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni belirlemiştir. TDÖP'te yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bölümün Cronbach Alfa değeri 0,921'dir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerin bulunduğu bölümün Cronbach Alfa değeri 0,803 olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde anketin oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü Carter(1997)'e göre Cronbach Alfa değeri 0,70'in üzerinde olan ölçekler güvenilirdir.

Anketin pilot uygulamasının ardından Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin alınmıştır. Anket formları 150 Türkçe öğretmene dağıtılmıştır. Araştırmacı, zaman ve maliyet tasarrufu için anketlerin bir kısmını e-posta yoluyla katılımcılara göndermiştir. 123 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %82'dir. Büyüköztürk ve diğerleri (2011) yapılan araştırmalarda sağlıklı yorum yapılabilmesi için anketlerdeki dönüş oranının %70-%80'nin altında olmaması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan görüşme formları incelenmiştir. Ardından araştırmanın amaçları dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı dışında üç uzman ve üç Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Görüşme, gönüllü 13 öğretmen ile yapılmıştır. Her öğretmenden randevu istenmiş, öğretmenin isteği doğrultusunda görüşme tarihi ve yeri belirlenmiş, görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ses kaydı almak için katılımcıdan izin istemiş ve hiçbir şekilde katılımcıların kimliklerini açıklamayacağını belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlere araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki görüşme soruları yöneltilmiştir:

1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri sizce nelerdir?

2. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?

Nicel verilerin analizinde SPSS 15.00 programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri, her bir yöntem için ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1: Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınmaktadır.	63	51,2	55	44,7	2	1,6	3	2,4	0	,0	123
Açık uçlu sorularla yapılan görüşme ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	27	22,0	79	64,2	9	7,3	8	6,5	0	,0	123	100
Görüşme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	29	23,6	64	52,0	21	17,1	9	7,3	0	,0	123	100

Tablo 1’de görüşme yönteminin ankette belirtilen işlevlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) “tamamen katıldığı” veya “katıldığı” görülmektedir.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Tutum ölçeklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınmaktadır.	26	21,1	66	53,7	21	17,1	10	8,1	0	,0	123
Tutum ölçekleri, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	13	10,6	60	48,8	29	23,6	19	15,4	2	1,6	123	100

Tutum ölçeklerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevine öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%74,8) “tamamen katıldığı” veya “katıldığı” görülmektedir.

Tutum ölçeklerinin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) kabul etmektedir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere öz değerlendirmenin büyük çoğunluk (%70 ve üstü) tarafından kabul edilen işlevleri; öğrencilerin “eleştiri yapma becerisini geliştirme”, “karar verme becerisini geliştirme” ve “bireysel farklılıklarını dikkate alma”dır. Öz değerlendirmenin “harcanan zamana degecek kadar verimli olma” (%65) işlevini ise öğretmenlerin çoğunluğu kabul etmiştir. Ancak öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) öz değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünmektedir.

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz değerlendirme, öğrencilerin eleştiri yapma becerisini geliştirmektedir.	37	30,1	62	50,4	17	13,8	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme yöntemi öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	33	26,8	55	44,7	26	21,1	8	6,5	1	,8	123	100
Öz değerlendirme, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	25	20,3	55	44,7	28	22,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	62	50,4	29	23,6	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilmektedir.	,0	,0	25	20,3	38	30,9	52	42,3	8	6,5	123	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) akran değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Akran değerlendirmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini öğretmenlerin çoğunluğu (%62,6) kabul etmektedir. Harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmen-

lerin yaklaşık yarısı (%41,5) kabul ederken %35,0'lik önemli bir kısmı kararsız kalmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%44,7) bu yöntemle objektif bir değerlendirme yapılamadığını, %39,8'lik önemli bir bölümü akran değerlendirmenin objektifliği konusunda kararsız kaldığını belirtmiştir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akran değerlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.	19	15,4	76	61,8	18	14,6	10	8,1	0	,0	123	100
Akran değerlendirme, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	17	13,8	81	65,9	17	13,8	7	5,7	1	,8	123	100
Akran değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	12	9,8	65	52,8	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Akran değerlendirme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	7	5,7	44	35,8	43	35,0	24	19,5	5	4,1	123	100
Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	2	1,6	17	13,8	49	39,8	47	38,2	8	6,5	123	100

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	25	20,3	81	65,9	12	9,8	4	3,3	1	,8	123
Gözlem yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	34	27,6	79	64,2	8	6,5	2	1,6	0	,0	123	100
Gözlem, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	24	19,5	71	57,7	17	13,8	10	8,1	1	,8	123	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere gözlemin ankette verilen işlevleri öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75 ve üstü) tarafından kabul edilmektedir.

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	17	13,8	60	48,8	25	20,3	18	14,6	3	2,4	123
Öğrenci ürün dosyalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	74	60,2	9	7,3	14	11,4	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izlemek için kullanılmaktadır.	34	27,6	62	50,4	12	9,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.	39	31,7	60	48,8	10	8,1	11	8,9	3	2,4	123	100
Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	21	17,1	60	48,8	25	20,3	14	11,4	3	2,4	123	100

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını saptama (%62,6) ve harcanan zamana degecek kadar verimli olma (%65,9) işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergileme işlevlerine ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) kabul ettiği görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde performans görevinin “harcanan zamana degecek kadar verimli olma” işlevi dışındaki tüm işlevlerini öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (%60 ve üstü) kabul edildiği görülmektedir. Performans görevlerinin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) kabul etmektedir.

Tablo 7: Türkçe Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevi, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	22	17,9	69	56,1	17	13,8	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	16	13,0	61	49,6	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Performans görevlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	24	19,5	64	52,0	20	16,3	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	13	10,6	63	51,2	24	19,5	21	17,1	2	1,6	123	100
Performans görevi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	22	17,9	60	48,8	18	14,6	20	16,3	3	2,4	123	100
Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	14	11,4	63	51,2	18	14,6	23	18,7	5	4,1	123	100
Performans görevi, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	15	12,2	58	47,2	29	23,6	14	11,4	7	5,7	123	100

Tablo 8’de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70 ve üstü); projenin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlama, bireysel farklılıklarını dikkate alma ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Projelerin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğu ve öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını saptadığı görüşüne öğretmenlerin çoğunluğu (%60 ve üstü) “tamamen katılmakta” veya “katılmaktadır”.

Tablo 8: Türkçe Öğretmenlerinin Projenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Projenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proje, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	32	26,0	73	59,3	11	8,9	6	4,9	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	29	23,6	69	56,1	16	13,0	8	6,5	1	,8	123	100
Proje, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	38	30,9	72	58,5	8	6,5	4	3,3	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	27	22,0	62	50,4	24	19,5	9	7,3	1	,8	123	100
Proje ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	18	14,6	64	52,0	24	19,5	15	12,2	2	1,6	123	100
Projede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	24	19,5	72	58,5	17	13,8	9	7,3	1	,8	123	100
Proje, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	20	16,3	68	55,3	20	16,3	13	10,6	2	1,6	123	100

TDÖP’teki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin %38,4’ü (5 öğretmen) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirlediğini düşünmektedir.

Dörder öğretmen ise öğrenci hakkında bilgi sağlama, öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme ve ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme işlevleri olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 9: Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

İşlevler	Frekans	Öğretmenler
Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirlemek	5	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13
Öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlamak	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13
Öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirmek	4	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11
Ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmek	4	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
Değerlendirmede çeşitlilik sağlamak	3	Ö4, Ö12, Ö13
Öğrencinin çalışma disiplini geliştirmek	3	Ö6, Ö7, Ö10
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak	3	Ö5, Ö8, Ö11
Öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirmek	2	Ö5, Ö7
Öğrencinin eleştiri becerisini geliştirmek	2	Ö8, Ö9
Eğitim yılı boyunca öğrencide meydana gelen gelişmeleri göstermek	2	Ö6, Ö7
Objektif değerlendirme yapmak	2	Ö1, Ö7
Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek	2	Ö8, Ö11
Ayrıntılı bir değerlendirme yapmak	1	Ö11
Birey ve grubu birlikte değerlendirebilmek	1	Ö11
Öğrencinin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını kolayca belirlemek	1	Ö5
Öğrencinin öz güven duygusunu geliştirmek	1	Ö2

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö7: *“Sadece yazılı sınavla değerlendirmeyip performans, proje vs. yaptırıldığında çocuğu yakından tanıyorum.”*

Ö13: *“Çocuğun yeteneklerini de fark edebiliyoruz. Hangi liseye yönelteceğimize de yetenekleri, ilgi duyduğu alanlara göre karar veriyoruz.”*

Ö5: *“Proje ve performans görevleri başta olmak üzere öğrencinin sorumluluk almasını sağlıyorlar.”*

Ö10: *“Klasik soru türlerinde öğrencinin sıkıldığını gözlemliyorum. Ancak alternatif ölçme yöntemleri öğrenciye oyun gibi geliyor, eğleniyor.”*

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşme	13	10,6	39	31,7	44	35,8	20	16,3	7	5,7	123	100
Tutum ölçeği	4	3,3	12	9,8	53	43,1	35	28,5	19	15,4	123	100
Öz değerlendirme	5	4,1	22	17,9	60	48,8	29	23,6	7	5,7	123	100
Akran değerlendirme	5	4,1	14	11,4	59	48,0	32	26,0	13	10,6	123	100
Gözlem	48	39,0	46	37,4	16	13,0	12	9,8	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyaları	17	13,8	32	26,0	40	32,5	26	21,1	8	6,5	123	100
Performans görevi	88	71,5	22	17,9	13	10,6	0	,0	0	,0	123	100
Proje	80	65,0	24	19,5	16	13,0	3	2,4	0	,0	123	100

Türkçe öğretmenlerinin %35,8'i görüşme yöntemini *bazen*, %31,7'si *sık sık* kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %43,1'inin tutum ölçeğini *bazen* kullandığı görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) *bazen* öz değerlendirme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Akran değerlendirmeyi ise *bazen* kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %48,0'dir. Gözlem yöntemini *her zaman* kullanan Türkçe öğretmenlerinin oranı %39,0 iken *sık sık* kullandığını belirtenlerin oranı %37,4'tür. Ankete katılan öğretmenlerin %32,5'inin *bazen* ve %26,0'sının *sık sık* kullandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (%71,5) performans görevini *her zaman* kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,0) proje yöntemini *her zaman* kullandığı görülmektedir.

Görüşmede "Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?" sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri	Frekans	Öğretmenler
Performans görevi	12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Proje	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Akran değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Öz değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Gözlem	4	Ö1,Ö3,Ö5,Ö11
Görüşme	2	Ö7,Ö8
Ürün dosyası	2	Ö1,Ö6

Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesinde öğretmenlerin hemen hemen tamamı (12 öğretmen) performans görevini, büyük çoğunluğu (10 öğretmen) ise projeyi kullandığını belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin %38,4'ünün öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi daha çok kullandığı görülmektedir. 4 öğretmen ise gözlem yöntemini diğerlerine göre daha sık kullandığını ifade etmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerini aşağıda verilen doğrudan alıntılarda da görmek mümkündür:

Ö1: *“Daha çok performans görevleri veriyorum. Dönemde iki kez verdiğim oluyor. Projeyi de mutlaka veriyorum.”*

Ö6: *“Performans ödevlerinden, üriin dosyalarından yararlanıyorum. Akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını kullanıyorum. Gönüllü olan öğrencilere proje de veriyorum.”*

Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler sırasıyla tartışılmıştır.

Görüşme yöntemi, doğası gereği öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmeyi gerektirdiğinden öğrencinin ruhsal ve zihinsel özellikleri göz önünde bulundurularak görüşme yapmak mümkündür. Bu yüzden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görüşme yönteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini kabul etmiş olabilir. Öğretmenlerin “öğrenme eksikliklerinin görüşme yöntemi ile tespit edilebildiğini” kabul etmesi, bu çalışmanın Bahar ve diğerlerinin (2006) çalışmasıyla tutarlı olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin görüşme yönteminin verimli olduğunu belirtmesinin bu yöntemle öğrenciden hızlı şekilde dönüt alınabiliyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinin işlevlerini kabul ettiği söylenebilir. Ancak araştırmacı, tutum ölçeklerinin verimliliğini kabul etme oranının yeterli düzeyde olmadığını (%59,4) düşünmektedir. Bu duruma tutum ölçeklerinin analizinin çok vakit almasının ve sınıfların kalabalık olmasının sebep olduğu söylenebilir. Çünkü ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,8) dersine girdiği sınıfların mevcudu 20 ve 20'nin üstünde olduğu bilinmektedir.

Türkçe öğretmenleri tarafından öz değerlendirme yönteminin işlevselliği büyük ölçüde kabul edildiği fakat yöntemin objektif olarak kullanımının sağlanamadığı söylenebilir. Araştırmacı, bu durumun öğrencilerin öz değerlendirme yöntemini tam anlamıyla kavrayamamasından kaynaklanmış olabileceğini düşünmektedir. Yılmaz ve diğerleri (2007)'nin de belirttiği üzere öz değerlendirme etkinliğine başlamadan önce bir tartışma ortamı yaratılıp öğrencilere etkinliğin önemi açıklanmalıdır. Araştırmacı, öğretmenlerin öz değerlendirmeyi kullanma sıklığının da öğrencilerin kararlarında objektif olma durumunu etkilediğini düşünmektedir. Çünkü Demirel ve

Şahinel (2006)'in ifade ettiği üzere öğrenciler deneyim kazandıkça daha nesnel eleştiriler yapabilirler. Ancak anketten elde edilen verilere göre bu yöntemi her zaman kullanan öğretmenlerin oranı (%4,1) oldukça düşüktür.

Akran değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir.

Öğretmenler, akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda kararsız kalmıştır. Öğretmenlerin akran değerlendirmenin verimliliği konusunda kararsız kalmaları, bu yöntemle objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Akran değerlendirmede objektifliği artırmak için kimin kimi değerlendireceğinin gizli tutulması (Bahar ve diğ. , 2006), çalışmanın birden fazla öğrenci tarafından aynı anda değerlendirilmesi (MEB, 2006), öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin açıkça verilmesi (Demirel ve Şahinel, 2006) gibi teknikler uygulanmalıdır.

Bu bilgilere dayanarak Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettikleri ancak bu yöntemlerin objektifliği konusunda şüpheleri olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemleriyle objektif değerlendirme yapılamadığı görüşü Köksal ve diğerleri (2006)'nin çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Araştırmacı, gözlem yönteminin işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul edilmesini bu ölçme-değerlendirme yönteminin uzun yıllardır eğitimde kullanılıyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, kendilerini yabancı hissetmedikleri için bu yöntemin işlevlerini kabul etmiş olabilirler.

Yapılan araştırma ile Öncü (2009)'nün araştırmasındaki öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin bireysel olarak öğrenme ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde belirlendiği sonucuyla tutarlıdır. Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme işlevlerine ise öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı görülmektedir. Nitekim Ünal (2009) ve Korkmaz (2004)'ın çalışmalarında ürün dosyalarında öğrencinin ilgi, yeteneklerini sergileyebildiğini ve öğrencinin gelişiminin kanıtlarla daha sağlıklı izlendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (%60 ve üstü) performans görevinin ankette verilen işlevlerini kabul etmektedir. Yılmaz ve Benli (2011)'nin araştırmasında da öğretmenler; performans görevlerinin yararlı olduğunu, öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Korkmaz (2004)'ın "Performans görevleri gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ile onların çözüm yollarını içerdiğinden öğrencileri gerçek yaşama hazırlar." görüşü ile bu çalışmada elde edilen sonucun tutarlı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri tarafından en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi olduğu da görülmüştür. Araştırmacı bu yüzden öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüş ve deneyimlerinin arttığını düşünmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası performans görevlerinin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, sıkça kullanılan performans görevleri için bu oranın yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Performans görevinin her öğrenciye dönemde en az bir kez verilmesi öğretmenin takip ve kontrolünü azaltıyor, öğrenciye de bıkkınlık getiriyor olabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ö11 kodlu öğretmenin “*Mesela her dönem 2 performans veriyorum ama 1 tanesini ölçeklerle tam uygularken diğerine çok zaman ayıramıyorum, daha üstünkörü oluyor.*” sözü bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu; projenin ankette belirtilen işlevlerini kabul etmektedir. Araştırmacı, performans görevleri ve projelerin diğer yöntemlere nazaran daha sık kullanılıyor olmasının öğretmenlerin bu yöntemler hakkındaki bilgi ve deneyimini artırdığını düşünmektedir. Ancak projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı (%71,6), performans görevleri hakkında aynı görüşe sahip olan öğretmenlerin (%59,4) oranından daha yüksektir. Araştırmacı, projenin yapılacağı dersin veya derslerin seçiminde öğrencinin gönüllüğü esas olduğu (MEB, 2012) için proje yönteminin performans görevine nazaran daha verimli olduğunu düşünmektedir.

Yapılan görüşmede Türkçe öğretmenlerinin %38,4’ü alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme” işlevini ileri sürmektedir. Araştırmacı başta performans görevleri, projeler, öğrenci ürün dosyaları olmak üzere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanma sürecinde ve ortaya çıkan ürünlerde öğrencinin ilgilerinin ve yeteneklerinin tespit edilebildiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin %30’luk bölümü, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler hakkında bilgi sağladığını düşünmektedir. Bu sonuç; Gömleksiz ve Bulut (2007), Metin ve Demiryürek (2009)’in çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin %30’u alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme” işlevi olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı’na göre öğretmenin rehber niteliği taşıdığı ve öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğu bilinmektedir. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimine dayanarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile çalışmayı zamanında bitirme ve istenen kriterlere uygun olarak çalışma bilincinin öğrencide geliştirilebildiğini düşünmektedir.

Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alternatif ölçme değerlendirme “ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme” işlevi olduğu ileri sürülmüştür (%30). Araştırmacı, bunun sebebinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınarak ölçme-değerlendirme yapılması, öğrenciye sorumluluk verilmesi olduğunu düşünmektedir. Adanalı (2008)’nın araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin alternatif değerlendirme sürecinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Duban ve Küçükıymaz (2008)’in öğretmen adaylarının alter-

natif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda neler düşündüğünü araştırdığı çalışmada bu yöntemlerin değerlendirmeyi monotonluktan uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun Adanalı (2008) ile Duban ve Küçükylmaz (2008)'in çalışma sonucuyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini sık kullandıklarına yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler birlikte tartışılmıştır.

Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin başında performans görevi ve proje gelmektedir. Ayrıca bu yöntemleri hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme verileri incelendiğinde de öğretmenlerin %92,3'ünün performans görevini, %76,9'unun ise projeyi daha sık kullandığı görülmektedir. Buna dayanarak anket ve görüşme verilerinin aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Performans görevinin ve projenin kullanım oranının fazla olmasının arkasında yatan neden İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre performans görevlerinin bir eğitim-öğretim döneminde her dersten en az bir defa uygulanma, projelerin ise her eğitim-öğretim yılında en az bir dersten uygulanma mecburiyetinin olması olabilir. Ayrıca öğretmenlerin performans görevi ve proje hakkındaki görüşlerinin bu yöntemleri daha sık kullanmalarına sebep olduğu söylenebilir. Nitelik araştırma öğretmenlerin performans görevi ve projenin işlevlerine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Akata (2009)'nın çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve proje yöntemini daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün ve Kanatlı (2008)'nin çalışmalarında da Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının arasındadır. Beyhan (2012) da Türkçe öğretmenleri tarafından en sık uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevleri ve proje olduğunu tespit etmişlerdir.

Anketten elde edilen verilere göre performans görevi ile projeden sonra en sık kullanılan yöntemler; gözlem (%76,4), görüşme (%42,3) ve öğrenci ürün dosyasıdır (%39,8). Görüşme yapılan öğretmenlerin %30,7'si ise gözlem yöntemini sıkça kullandığını belirtmiştir. Ayrıca görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemler arasında görüşme (2 öğretmen) ve öğrenci ürün dosyasının (2 öğretmen) da bulunduğu görülmektedir.

Gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşmenin işlevine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ankette belirtilen işlevleri kabul ettiği görülmüştür. Araştırmacıya göre işlevleri öğretmenler tarafından kabul edilen bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanılıyor olması doğaldır. Bunun yanı sıra gözlem yönteminin doğal bir süreçte uygulanıyor olması bu yöntemin sıkça kullanılmasına sebep olarak gösterilebilir. Araştırmacı; öğretmen kılavuz kitaplarındaki okuma, dinleme/ izleme, konuşma ve yazma becerileri gözlem form-

ları ile tema gözlem formlarının da öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya sevk ettiğini düşünmektedir.

Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme; Türkçe öğretmenleri tarafından en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Öz ve akran değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünen öğretmenlerinin oranının fazla olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, öğrencileri nesnel davranmadıkları için bu yöntemleri kullanmamayı tercih etmiş olabilirler. Tutum ölçeklerinin kullanımı ve değerlendirmesinin zaman alıcı olduğu için kalabalık sınıflarda uygulamak zordur.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olduğu, öğretimin bütün aşamalarında kullanılması gerektiği TDÖP’te belirtilmiştir. Aynı zamanda metin işleme sürecinde ve yapılan etkinliklerde bu değerlendirme uygulamalarının yapılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Arslan (2008), Yıldırım ve Öztürk (2009)’ün araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin tutum ölçeğini, öz ve akran değerlendirmeyi çok az kullandığı tespit edilmiştir. Beyhan (2012)’ün araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirmeyi ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını kabul ettiği görülmüştür.

Öğretmenler; görüşme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve proje ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının saptanabildiğini kabul etmiştir.

Görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğu öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. Fakat öğretmenlerin önemli bir bölümünün akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu görülmüştür.

Öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin eleştiri yapma ve karar verme becerisini geliştirdiği öğretmenler tarafından kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olma işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performans görevi ve projenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlama ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin en sık kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sırasıyla performans görevi ve proje olduğu sonucu elde edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve projeden sonra en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Türkçe öğretmenleri performans görevleri ve projeler gibi diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini de sıkça kullanmalıdır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde gözlem, ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeklerinin asgari kullanımları belirtilecek resmi bir düzenleme yapılmalıdır. Ancak asgari kullanım sayısı, ülkedeki öğrencilerin genel durumu ve okul imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Öğretmenler, bu yöntemleri asgari sayıda kullandıktan sonra öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre kullanım sayısını artırabilmelidir.

İleride yapılabilecek araştırmalarda öğrenci ve veli görüşleri de eklenerek farklı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada incelenen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri ya da birkaçı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Kaynakça

- ACAR, Ö. (2012). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje Ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği)**, Erzincan Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- ADANALI, K. (2008). **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Çukurova Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- AKATA, A. (2009). **Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- AKTÜRK, A. (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları**, Ahi Evran Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.
- ARSLAN, A. (2008). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

- BAHAR M., NARTGÜN Z., DURMUŞ S. ve BIÇAK B. (2006). **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BEKİROĞLU, F. O. (2004). **Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar**, Nobel Yayınları, Ankara.
- BEYHAN, S. (2012). **Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (8. Baskı), Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- CARTER, C. D. (1997). **Doing Quantative Psychological Research: From Design To Report**, Psychology Press Ltd.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**, (7. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DUBAN, N. ve KÜÇÜKYILMAZ E. A.(2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”, **İlköğretim-Online**, 7(3), ss.769-784.
- FULLAN, M. (2001). **The New Meaning Of Educational Change**, (3rd Editon), London.
- GÖÇER, A. (2013). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), 477-551, Pegem Akademi, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M. ve BULUT, İ. (2007). “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 175, ss.161-184.
- GÜNEŞ, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Pegem Akademi, Ankara.
- KANATLI, F. (2008). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Mustafa Kemal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- KAYA, T. (2011). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- KIRMIZI, F. ve AKAYA, N. (2007). “Branş Öğretmenlerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Nitel Bir Araştırma”, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eylül 2007.
- KORKMAZ, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- KÖKSAL, M. S. , KORAY, Ö., ÖZSOY, T., BAĞÇE, H. ve KORAY, A. (2006). “Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi”, **Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, Nobel Yayınları, Muğla.
- MADEN, S. ve DURUKAN, E. (2011), “Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 40(190), ss. 212-233.
- METİN, M. ve DEMİRYÜREK, G. (2009). “Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.28, ss.37-51.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar**, MEB Yayınları, Ankara.

- MEB (2012). “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, adresinden 29 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- ÖNCÜ, H. (2009). “Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 13(1), ss.103–130.
- ÖZBAY, M. (2011). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZTÜRK, P. (2010). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- SAGLAM, F. (2011). **Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- ŞAHİN, Ç. , KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2007). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim (6, 7, 8. Sınıf) Türkçe Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri”, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eylül 2007.
- ŞAHİN, İ. (2007). “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”. **İlköğretim-Online**, 6(2), ss. 284-304.
- TEKİNDAL, S. (2005). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek), 480-551, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TÜRKAN, R. (2011). **Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı**, Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YALÇINKAYA, E. (2009). **İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi (Erzurum Örneği)**, Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, F. ve ÖZTÜRK, B. K. (2009), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(37), ss.92-108.
- YILMAZ, F. , ATALAY, H.B. , ÖZGÜL, E., KELEŞ, Ö. , GÜRER KAVAS, B. , ŞEN, N. ve diğerleri (2007). **İlköğretim Fen Ve Teknoloji 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, (3. Baskı), MEB Yayınları.
- YILMAZ, M. ve BENLİ, N. (2011). “İlköğretim I. Kademe Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.30, ss. 250-267.
- ÜNAL, E. (2009). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, **Hayat Bilgisi Öğretimi** (Editör: Bayram Tay), 143–170, Maya Akademi, Ankara.

TEACHER OPINIONS ON FUNCTIONS AND FREQUENCY OF USING OF ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS*

Fadime YİĞİT**

Bilal KIRIMLI***

Abstract

Teacher opinions on functions and frequency of using of alternative assessment and evaluation methods appearing in elementary school Turkish course curriculum (6th, 7th and 8th grades) are researched in this study.

Thus, “multi-method” (mixed method) was used and variation (triangulation) as one of data collection tools was applied. Sample was chosen through simple probability (random) sampling within Turkish Course teachers employed at state schools in Trabzon province during 2011-2012 school year. 123 questionnaires were applied and. 13 teachers were interviewed. Data in the questionnaire were analyzed by using SPSS 15.00. Content analysis method was used in analyzing the qualitative data.

It was observed in consequence of the research that the teachers acknowledged the functions of alternative assessment-evaluation methods mentioned in Elementary School Turkish Course Curriculum. However, it was determined that the teachers had doubts about the efficiency of peer assessment method. Furthermore, it was figured out that the teachers did not find self-assessment and peer assessment methods adequate in the matter of carrying out an objective assessment.

The alternative assessment-evaluation methods most frequently used by Turkish Course teachers were found to be performance tasks and projects, while the least frequently used alternative assessment-evaluation methods were detected to be attitude scale, peer assessment and self-assessment.

Keywords: Turkish curriculum, assessment-evaluation, alternative assessment-evaluation methods, teacher opinions

* This article is an excerpt from master thesis which is written by Fadime YİĞİT and title of the master thesis is that “Evaluation of Teacher Opinions on Alternative Assessment and Evaluation Methods in Curriculum of Turkish Course for Elementary School 6th, 7th and 8th Grades”

** Teacher of Turkish, Akçaabat Ayıldız İmam Hatip Ortaokulu, Trabzon

*** Assoc. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education
Department of Turkish Teaching