

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 13 / Sayı: 25 / Yaz 2022

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 13 / No: 25 / Summer 2022

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri

Measuring and Evaluation Competencies of Turkish Teachers' In-Class Learning Skills

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Tuncay TÜRK BEN

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri

Tuncay TÜRKBEN¹

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulamaları ile ilgili düşüncelerini öğrenmek ve onların ölçme-değerlendirme alanındaki yeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre; temel dil becerilerinin ölçülmesinde, Türkçe öğretmenlerinin süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterli düzeyde kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları güçlüklerin başında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve bu araçları kullanmada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme becerileriyle donanması için geniş kapsamlı hizmet içi eğitime tabi tutulmaları, okulların fiziki şartlarından kaynaklanan sorunların giderilmesi ve teknoloji alt yapısının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, Sınıf içi öğrenme, Ölçme, Değerlendirme, Türkçe öğretmenleri.

Geliş Tarihi: 15.03.2022; Kabul Tarihi: 16.04.2022

Kaynakça Gösterimi: Türkbën, T. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72

1 Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri doğrudan etkilemektedir. Yaşanan bu gelişmelere uyum sağlayacak bireyleri yetiştirme, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlama konusundaki en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir (Ergül, 2019). Nitekim toplumların gelişmesi veya çağın gerisinde kalması, o toplumu oluşturan bireylerin aldığı eğitimin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Özenç, 2013). Bu nedenle, eğitim kurumlarında öğrencilerimize çağın ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli, üretken ve iyi insan olmak için öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve erdemler kazandırılmalıdır (Özcan, 2011). Eryılmaz ve Uluyol'a (2015) göre bireylerin eğitim yaşamlarında başarılı olmaları, içinde buldukları yüzyıl istihdamında pay sahibi olabilmeleri için temel bilgi ve becerilerin ötesinde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir dizi beceriye de sahip olmaları gerekmektedir.

Bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda, hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretim programları zaman içerisinde güncellenmektedir. 2004 yılında yapılandırmacı eğitim yaklaşımı doğrultusunda öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. 2005 yılında Türkçe dersinde ilköğretim birinci kademeye yönelik olarak "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar)" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005), 2006 yılında da ilköğretim ikinci kademeye yönelik olarak "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)" (MEB, 2006) yürürlüğe konulmuştur. Yapılandırmacı paradigma değişikliğiyle birlikte öğrenme ve öğretme kavramları, bilgi algısı, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi kavramlar da yeni bir anlam kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, eğitime olan bakış açılarında ve eğitsel uygulamalarda köklü değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Temel alınan yaklaşıma göre öğrenme ortamını oluşturan her bir öğe yeniden ele alınmalı ve öğrenme ortamı bu doğrultuda tasarlanmalıdır (Karadüz, 2010).

Programlarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesine paralel olarak sınıf içi değerlendirme uygulamaları da çağın gereklerine uygun olarak değiştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, sınıf içi değerlendirmede 21. yüzyıl bilgi, beceri ve özellikleriyle uyumlu yeni eğilimler belirmeye başlamıştır (McMillan, 2015). Bu anlayış değişikliğiyle birlikte, öğrenen özellikleri dikkate alınarak sonuç odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı "çağdaş", "alternatif" ve "tamamlayıcı" olarak adlandırılan ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf içi değerlendirmede kullanılması öngörülmüştür. Bu nedenle süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenme sürecinin bütün aşamalarında belirlenen hedeflerin kazanılmasını sağlayacak şekilde kullanılmasına özen gösterilmelidir (Ayas, Börkan, Karataş, Orçan & Eşici, 2020; Bıkmaz-Bilgen, 2020; Göçer, 2018). Doğan-Kahtalı ve Çelik'e (2019) göre sınıf içi değerlendirmede, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri planlanırken öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılandırmacı paradigma değişikliğiyle birlikte başarı değil, süreç yönelimli değerlendirme temel alınmaktadır (Gültekin, Karadağ & Yılmaz, 2007). Bu değerlendirme anlayışına göre, eğitimin hedeflenen kazanımları doğrultusunda öncelikle öğrencide görülmesi beklenen beceriler belirlenmeli daha sonra bu becerileri kazandırmaya yönelik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Hazırlanılan öğrenme ortamlarında uygulanacak sınıf içi değerlendirme etkinlikleri ile süreç içerisinde öğrenci performansı izlenmelidir. Gerekli durumlarda öğrencilerin yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin tespit edilerek giderilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için sürekli geri bildirim sağlanmalıdır (Göçer, 2018; URL 1). Geri bildirim öğrenme ve öğretme sürecinin işleyiş ve verimliliğini artırmada oldukça etkilidir. “Sürece yönelik değerlendirme öğrencilere öğretim hedefleri doğrultusunda öğrenmelerinin niteliği hakkında geri bildirim sağlamayı amaçlarken, bu kapsamda öğretmenin yürüttüğü öğretim etkinliklerini ve öğrenci yönlendirmelerini de etkileme gücüne sahiptir. Bu tür değerlendirmede öğrencinin performansına bağlı olarak, öğrenci öğrenmelerini düzeltici ve iyileştirici yaklaşımlar kullanılır” (Göçer, 2019, s. 118).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Abalı-Öztürk & Şahin, 2014). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yalnızca yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli, doğru yanlış vb. geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri yetersiz kalmaktadır. Geleneksel nitelikteki bu ölçme ve değerlendirme araçlarının temel amacı öğretim sonunda hedef davranışların ne düzeyde öğrenildiğini tespit etmektir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ölçme ve değerlendirme öğrenme ürünüyle birlikte öğrenme sürecini de değerlendirmeye dâhil etmektedir. Bu doğrultuda, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ölçmede eksik kaldığı noktalarda tamamlayıcı bir unsur olarak çok yönlü değerlendirmeye olanak sağlayan ölçme ve değerlendirme araç gereçlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda tamamlayıcı, çağdaş ve alternatif değerlendirme teknikleri olarak kabul edilen öğrenci merkezli değerlendirme tekniklerinin öğrenme sürecinin tamamında kullanılması gerekmektedir (Türkben, 2021). Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve gelişimlerine katkıda bulunmak için süreç içerisinde biçimlendirici değerlendirmeler sonuç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarıyla birlikte yapılmalıdır.

Eğitim sürecinde süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak adlandırılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımı öğretmen yeterliliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin amaç ve stratejilerini bilmesi ve bunları oluşturup uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olduğu bilgi ve beceri yeterlilik düzeyi, gerçekleştireceği eğitim sürecinin kalitesini de doğrudan etkileyecektir (Çakan, 2004). An-

çak alanyazında yapılan bazı çalışmalar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yeterli düzeyde uygulayamadıklarını, uygulamada da birtakım sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Arslan, Orhan & Kırbaş, 2010; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Gök & Erdoğan, 2009; Kilmen, Akın-Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2007; Sabancı & Yazıcı, 2017; Doğan-Kahtalı & Çelik, 2019). Gelbal ve Kelecioğlu (2007), öğretmenlerin yeni ölçme araç gereç ve yöntemlerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını, öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırmalarında ise, Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok çoktan seçmeli soru tiplerini tercih ettikleri ve dil becerilerinden okumayı ölçmeyi öncelendikleri görülmüştür. Öğretmenlerin konuşma, dinleme ve yazma becerilerini ise tam olarak ölçemedikleri ve ihmal ettikleri tespit edilmiştir. Doğan-Kahtalı ve Çelik (2019) yapmış oldukları araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadıklarını, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiğini belirlemiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, sürece yayılmış ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Karaca (2008) ölçme değerlendirme etkinliklerin temel işlevini öğrenmeyi geliştirmek ve öğretim etkinliğini artıran ve öğretimi tamamlayan bir süreç olarak belirtmektedir. Eğitim ortamını zenginleştirmek, eğitimin kalitesini artırmak için süreç temelli ölçme değerlendirme araçlarının sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Alanyazın üzerinden yapılan incelemede, Türkçe eğitimi alanında yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu, bu alanda yürütülen çalışmaların ise genel anlamda hangi ölçme araçlarının kullanıldığı yönündedir (Doğan-Kahtalı & Çelik, 2019; Karatay & Dilekçi, 2019; Yıldırım & Karakoç-Öztürk, 2009). TR Dizin, Dergipark ve tez.gov.tr üzerinden yapılan taramada; öğrenme alanlarına ilişkin hangi ölçme değerlendirme araçlarının sıklıkla tercih edildiği, geliştirilen ölçme araçlarının oluşum sürecinde hangi hususların göz önünde bulundurulduğu ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan güçlükleri birlikte ele alan bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu nedenle, çalışmadan elde edilecek bulguların Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme ile ilgili düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmek, ölçme ve değerlendirme sürecini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?

2. Temel dil becerilerinin gelişim durumlarının belirlenmesinde hangi ölçme-değerlendirme araçları kullanılmaktadır?
3. Türkçe öğretmenleri ölçme araçlarını geliştirirken hangi hususları göz önünde bulundurmaktadır?
4. Sınıf içi öğrenme sürecini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar/güçlükler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen, kişilerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini açıklamaya çalışmaktadır (Miller, 2003). Bu desende, temel soru “Bir kişi veya kişiler için bu olguya ait yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özü nedir?” (Sart, 2015, s. 73) şeklindedir. Cropley’e (2002) göre ise olgubilim fark ettiğimiz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 20). Araştırmada, sınıf içi öğrenme becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde odak konumda yer alan Türkçe öğretmenlerinin “sınıf içi ölçme ve değerlendirme” olgusuna yönelik deneyim ve görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Olgubilim araştırmalarında, olguyu (fenomeni) bütün yönleriyle yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplarla çalışma yürütülür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde; Türkçe öğretmeni olma, temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Araştırmaya, 2021-2022 eğitim yılı bahar dönemi Aksaray il merkezinde 11 farklı okulda görev yapan 14 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplam 27 Türkçe öğretmeni dâhil olmuştur. Katılım sağlayanların ikisi “2-5 yıl”, dördü “6-10 yıl”, on beşi “11-20 yıl” ve altısı “20 yıl üzeri” görev yapmaktadır. Çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin hepsi lisans döneminde ölçme ve değerlendirme dersini almıştır. Katılım gösterenlerin yalnızca altısı Türkçe öğretmeni olarak atandıktan sonra ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda iki öğretmen “20 altı”, 14 öğretmen “21-29 arası”, dokuz öğretmen “30-39 arası”, bir öğretmen “40-49 arası” ve bir öğretmen “50 ve üstü” mevcudu olan sınıflarda derse girmektedir.

Verilerin toplanması

Olgubilim çalışmalarında, “veri toplama süreci genellikle, fenomeni deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen mülakatları içerir” (Creswell, 2020, s. 81). Araştırma olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalı gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın taranmış ve öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerini saptamak amacıyla çeşitli maddeler belirlenmiştir. Belirlenen maddeler, dördü Türkçe eğitimi alanında, ikisi ölçme ve değerlendirme alanında olmak üzere altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemeleri sonucu, görüşme formundaki maddeler yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra üç Türkçe öğretmeni ile yapılan ön uygulama sonucunda görüşme formunun uygun olduğu görülmüştür. Görüşme formu; öğretmenlerin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin algılarını, temel dil becerilerini değerlendirmede uygulanan araçları, ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilirken göz önünde bulundurulmuş hususları, ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunları/zorlukları içeren maddelerden oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Olgubilim araştırmaları, bireylerin deneyimlerinin ortak anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma yaklaşımında, veri analizi dar kapsamlı analiz birimlerinden başlayan ve daha geniş birimlere doğru giden ve sonrasında bireylerin “neyi” “nasıl” deneyimlediklerinin detaylı betimlenmesine doğru ilerleyen sistematik bir süreç izleyebilir (Moustakas, 1994; akt. Creswell, 2020, s. 83). Olgubilsel analizde, katılımcıların her biriyle görüşülür ve görüşme kaydedilir. Sonra kayıt altına alınan her bir görüşmeye dönülür ve bunlardan incelenen olguyla ilgili ifade ya da cümleler belirlenir. Her bir anlamlı sözcüğün, ifadenin anlamı ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılır. Her bir görüşme için bu adımlar izlenir. Daha sonra toplanmış, biçimlendirilmiş anlamlar küme halinde düzenlenir. Bu aşamaya kadar yapılanlar sonucunda elde edilenler, araştırılan konuyu ayrıntılı bir şekilde tanımlamak için bir araya getirilir. Son adımda, olgunun olası temel yapısı anlaşılır biçimde ifade edilir (Colaizzi, 1978; akt. Onat-Kocabıyık, 2016). Mevcut araştırma, yukarıda belirtilen adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uygulanan adımlar neticesi, içerik analizi ile kodlara ve kategorilere ayrılan veriler, bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Tabloda öğretmenler, görüşme sırasına göre 1’den 27’ye kadar “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmıştır. Kodlanan ve kategorileştirilen veriler; altı ayrı tabloda frekans ve ilgili öğretmen kodlarıyla birlikte gösterilmiştir.

Araştırma sürecinin geçerlik ve güvenilirliği

Yapılandırmacı paradigma değişikliğiyle birlikte öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları da yeniden düzenlenmiştir. Alanyazında yapılan taramada öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme-öğretme sürecinde tam anlamıyla kullanamadıkları tespit edilmiştir. Türkçe derslerindeki durumu tespit etmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları, inceleme konusu yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına uygulanan desen, araştırma süreci ve sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin açık-uçlu sorulara verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik aralığı için referans alınan formül: "Güvenirlik=görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)" işlemi olmuştur. Elde edilen kodlar ve temalara ilişkin kategoriler karşılaştırılmış olup elde edilen kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında sınırlı sayıda olan görüş ayrılıklarına ilişkin kodlar tekrar müzakere edilerek uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların cevaplarından kayda değer görülen kısımlar işlenerek tablolar halinde ve doğrudan alıntılama yoluyla verilmiştir.

Etik Onay: Araştırma verilerinin toplanması için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 22/02/2022 tarih ve 2022/01-01 sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgular, tablolar halinde verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilmesinde araştırma sorularındaki sıra dikkate alınmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ve tamamlayıcı/alternatif ölçme değerlendirme kavramlarına ilişkin algıları

Araştırmanın bu alt problemde Türkçe öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin algıları sorulmuş, yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Geleneksel ve Alternatif/Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Algıları

Tema	Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Algıları	f
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	Klasik sınavlar	15
	Ürün odaklı ölçme	11
	Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme	7
	Geçmişten günümüze kadar kullanılan araçlar	6
	Tek yöntemle yapılan ölçme değerlendirme	3
	Yazılı ve sözlü tarzı yöntemler	2
	Alışlagelmiş testler	2
Tamamlayıcı/alternatif Ölçme ve Değerlendirme	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	13
	Öğrenme sürecini destekleyen değerlendirme sistemi	10
	Öğrenci merkezli bir ölçme değerlendirme	9
	Etkili ve zamanında geri bildirim sağlama	7
	Bireysel farklılıkları dikkate alan değerlendirme	7
	Çoklu yöntemle ölçme değerlendirme	6
	Hedeflenen kazanımların gerçekleştirme durumunu tespit etme	5
	Öğrenci gelişim düzeyini ortaya koyma	5
	Öğrenciyi motive etme	4
	Farklı gelişim düzeylerini ölçme	3
	Üst düzey düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme	3
	Gelenekselin dışındaki testler	2
	Klasığın tersi	2

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme algıları incelendiğinde, bu kavramın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenler, geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını klasik sınavlar ($f=15$), ürün odaklı ölçme ($f=11$), sonuç odaklı ölçme ($f=7$), geçmişten günümüze kadar kullanılan araçlar ($f=6$), tek yöntemle yapılan ölçme-değerlendirme ($f=3$), yazılı ve sözlü tarzı yöntemler ($f=2$), alışlagelmiş testler ($f=2$) şeklinde tanımlamaktadır. Tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını ise öğretmenler; süreç odaklı ölçme ve değerlendirme sistemi ($f=13$), öğrenme sürecini destekleyen ölçme ve değerlendirme sistemi ($f=10$), öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme ($f=9$) etkili ve zamanında geri bildirim sağlayan değerlendirme ($f=7$), bireysel farklılıkları dikkate alan değerlendirme ($f=7$), çoklu yöntemle ölçme yapan değerlendirme ($f=6$), kazanımların gerçekleştirme durumunu tespit eden değerlendirme ($f=5$), öğrenci gelişim düzeyini ortaya koyan değerlendirme ($f=5$), öğrenciyi motive eden değerlendirme ($f=4$), farklı gelişim düzeylerini belirleyen ölçme ve değerlendirme ($f=3$), üst düzey öğrenme becerileri ölçen yöntemler ($f=3$), gelenekselin dışındaki testler ($f=2$) ve klasiğin tersi ($f=2$) şeklinde ifade etmektedir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin ekseriyeti geleneksel ölçme ve değerlendirme araçla-

rını klasik, sonuç ve ürün odaklı olarak; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını ise süreç odaklı, öğrenme sürecini destekleyen, öğrenci merkezli ölçme değerlendirme araçları olarak tanımlamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme algılarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *Ö1: Süreç sonunda yapılan, sonucun süreçten daha önemli olduğu ölçme ve değerlendirme türüdür. Ö2: Öğretimin sonunda öğrenme ürününe merkeze alan, ne kadar öğrendiğini tespit etmek amacıyla kullanılan geleneksel araçlardır. Ö7: Öğrencilerin bilgisini kısa sürede belirlemek, onları sınıflamak amacıyla kullanılan klasik testlerdir. Ö11: Ölçme uygulamalarının sürece yayılmadığı, öğrencinin bilgiyi öğrenip öğrenmediğini ölçmeye yarayan klasik testlerdir. Ö20: Geleneksel ölçme ve değerlendirme; geçmişten günümüze kadar gelen, halen birçok öğretmenin kullandığı, klasik yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmeye çalışılması şeklinde tanımlanabilir. Ö25: Öğrencilerin işlenen konuları ne düzeyde öğrendiklerini tespit etmek için yapılan ölçme işlemidir.*

Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme algılarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *Ö1: Süreç içerisinde öğrencinin öğrenmesi ile ilerleyen, ürünün değil öğrenme sürecinin önemli olduğu türdür. Ö4: Yapılandırmacı eğitimle beraber ortaya çıkan süreç ve ürün odaklı yöntemlerdir. Ö6: Öğrencilerin gelişim sürecini yakından takip etmek, ne öğrendiğinin yanı sıra nasıl öğrendiğini de belirleyerek öğrenciye ve velisine etkili geri bildirimde bulunmak için uygulanan araçlardır. Ö9: Öğrencileri derse karşı güdüleyen, öğrenme sürecinde üst düzey becerileri değerlendirme imkânı sunan, görülen eksiklikleri belirleyip dönüt sağlayan çoklu ölçme araçlarıdır. Ö10: Öğrencinin tek bir yönüyle değil birçok yönüyle değerlendirildiği yöntemdir. Ö11: Ölçme ve değerlendirmenin sürece yayıldığı, geri dönüt araçlarının işlevsel olduğu bir süreçtir. Ö18: Verilen eğitimin yalnızca sonucunu değil sürecini de değerlendiren çağdaş yöntemlerdir. Ö20: Tamamlayıcı değerlendirme, bireysel farklılıkları gözeten, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini ölçen bir ölçme değerlendirme yaklaşımıdır. Ö23: Değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme olanağı sunan bireysel farklılıkları dikkate alan ölçme araçlarıdır. Ö27: Hem ürüne hem de sonuca odaklanan farklı ölçme araçlarıyla belirlenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yarayan öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yaklaşımını içermektedir.*

Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri öğrenme alanlarını ölçme ve değerlendirmede kullandıkları araçlar

Araştırmanın bu alt probleminde, Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerine ilişkin öğrenme alanlarını değerlendirmede sıklıkla kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonda sorularla birlikte elde edilen bulgular, her öğrenme alanı için ayrı bir tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Okuma Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Kazanılıp Kazanılmadığını Ölçmek İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Okuma Öğrenme Alanı /Tema	Katılımcılar	f
Çoktan seçmeli testler	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	20
Yazılı yoklama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	18
Sözlü sınav	Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö23, Ö26	8
Boşluk doldurma	Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö23, Ö26	6
Doğru yanlış testleri	Ö1, Ö7, Ö17, Ö20, Ö24	5
Kavram haritası	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9	5
Kelime ilişkilendirme testleri	Ö3, Ö9, Ö18	3
Eksik cümle formatında kısa yanıtı testler	Ö21, Ö22, Ö25	3
Yapılandırılmış grid	Ö1, Ö18	2
Proje	Ö15, Ö26	2
Dereceli puanlama anahtarı (Rubric)	Ö18, Ö20	2
Tanılayıcı dallanmış Ağaç	Ö18, Ö20	2
Akran değerlendirme	Ö18, Ö26	2
Öz değerlendirme	Ö15	1
Grup değerlendirme	Ö15	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerinin okuma öğrenme alanını değerlendirmek amacıyla çoktan seçmeli testler ($f= 20$), yazılı yoklama ($f= 18$), sözlü sınav ($f= 8$), boşluk doldurma ($f= 6$), doğru yanlış testleri ($f= 5$), kavram haritası ($f= 5$), kelime ilişkilendirme testleri ($f= 3$), eksik cümle formatında kısa yanıtı testler ($f= 3$), yapılandırılmış grid ($f= 2$), proje ($f= 2$), dereceli puanlama anahtarı ($f= 2$), tanılayıcı dallanmış ağaç ($f= 2$), akran değerlendirme ($f= 2$), öz değerlendirme ($f= 1$) ve grup değerlendirme ($f= 1$) araçlarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda okuma öğrenme alanını değerlendirmek için Türkçe öğretmenlerinin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının ise oldukça az kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Dinleme-İzleme Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Kazanılıp Kazanılmadığını Ölçmek İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dinleme-İzleme Öğrenme Alanı/ Tema	Katılımcılar	f
Yazılı yoklama	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26	13
Doğru-yanlış testleri	Ö1, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27	12
Boşluk doldurma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20, Ö21, Ö22	10
Çoktan seçmeli testler	Ö2, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23	9
Eksik cümle formatında kısa yanıtli testler	Ö3, Ö5, Ö12, Ö15, Ö17, Ö25, Ö27	7
Sözlü sınav	Ö9, Ö12, Ö16, Ö19, Ö21, Ö26	6
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	Ö4, Ö18, Ö26	3
Öz değerlendirme	Ö18, Ö26	2
Akran değerlendirme	Ö18, Ö20	2
Kavram haritası	Ö16, Ö18	2
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Ö18, Ö26	2
Kontrol listesi	Ö24	1
Gözlem formu	Ö18	1
Tutum ölçeği	Ö18	1

Tablo 3'te verilen bulgulara göre, dinleme-izleme öğrenme alanını değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin yazılı yoklama ($f=13$), doğru yanlış testleri ($f=12$), boşluk doldurma ($f=10$), çoktan seçmeli testler ($f=9$), eksik cümle formatında kısa yanıtli testler ($f=7$), sözlü sınav ($f=6$), dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ($f=3$), öz değerlendirme ($f=2$), akran değerlendirme ($f=2$), kavram haritası ($f=2$), tanılayıcı dallanmış ağaç ($f=2$), kontrol listesi ($f=1$), gözlem formu ($f=1$) ve tutum ölçeğini ($f=1$) öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullandıkları anlaşılmaktadır. Dinleme-izleme öğrenme alanında da daha çok yazılı yoklama, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının tercih edildiği, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına ise çok az yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4. Konuşma öğrenme alanına ilişkin kazanımların kazanılıp kazanılmadığını ölçmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları

Konuşma Öğrenme Alanı/ Tema	Katılımcılar	f
Sözlü sınav	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	20
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö18	6
Öz değerlendirme	Ö5, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18	5
Akran değerlendirme	Ö10, Ö11, Ö18	3
Kontrol listesi	Ö1, Ö14, Ö18	3
Yazılı yoklama	Ö2, Ö12	2
Kısa cevaplı testler	Ö8	1
Kavram haritası	Ö16	1
Performans (Sunum)	Ö7	1
Proje (Sunum)	Ö7	1
Grup değerlendirme	Ö22	1

Tablo 4 incelendiğinde, konuşma öğrenme alanını değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin sözlü sınav ($f=20$), dereceli puanlama anahtarı ($f=6$), öz değerlendirme ($f=5$), akran değerlendirme ($f=3$), kontrol listesi ($f=3$), yazılı yoklama ($f=2$), kısa yanıtı testler ($f=1$), kavram haritası ($f=1$), performans ödevi (sunum) ($f=1$), proje (sunum) ($f=1$) ve grup değerlendirme ($f=1$) araçlarını kullandıkları görülmektedir. Konuşma öğrenme alanının değerlendirilmesinde de geleneksel araçların çoğunlukla tercih edildiği, süreç temelli ölçme ve değerlendirme araçlarının ise oldukça az kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Kazanılıp Kazanılmadığını Ölçmek İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Yazma Öğrenme Alanı/ Tema	Katılımcılar	f
Yazılı yoklama	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	20
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	Ö4, Ö5, Ö11, Ö14, Ö18, Ö26	6
Boşluk doldurma	Ö2, Ö8, Ö13, Ö25	4
Akran değerlendirme	Ö11, Ö15, Ö26	3
Öz değerlendirme	Ö11, Ö16, Ö18	3
Eksik cümle formatında kısa yanıtı testler	Ö1, Ö7	2
Kavram haritası	Ö16, Ö25	2
Proje ödevi	Ö2, Ö20	2
Performans ödevi	Ö2	1
Öğrenme günlükleri	Ö10	1
Tutum ölçeği	Ö26	1

Tablo 5'e göre, yazma öğrenme alanının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yazılı yoklama ($f=20$), dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ($f=6$), boşluk doldurma ($f=4$), akran değerlendirme ($f=3$), öz değerlendirme ($f=3$), eksik cümle formatında kısa yanıtı testler ($f=2$), kavram haritası ($f=2$), proje ödevi ($f=2$), performans ödevi ($f=1$), öğrenme günlükleri ($f=1$) ve tutum ölçeğini ($f=1$) kullandıkları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, süreç temelli yazma eğitimi gerektiren bu becerinin değerlendirilmesinde süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çok az kullanıldığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlarken veya seçerken dikkat ettikleri hususlar

Araştırmanın bu alt probleminde, Türkçe öğretmenlerine öğrenme sürecinde hazırladıkları/ kullandıkları ölçme araçlarında hangi özellikleri dikkate aldıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarını Hazırlarken/Kullanırken Dikkat Ettikleri Özellikler

Dikkat Edilen Özellikler	Katılımcılar	f
Sınıf düzeyine uygun olması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26	14
Soruların açık, net ve anlaşılır olması	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö24, Ö26	11
Kapsam geçerliliğinin yüksek olması	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19, Ö25, Ö27	10
Öğrenci gelişim düzeyine uygun olması	Ö1, Ö2, Ö10, Ö14, Ö22	5
Kolay hazırlanabilir olması	Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12	5
Kolay uygulanabilir olması	Ö1, Ö8, Ö12, Ö13, Ö24	5
Kazanımlar ve kazanımların düzeyi	Ö7, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21	5
Öğretim sürecini eğlenceli bir hale getirmesi	Ö6, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18	5
Öğrencilerin derse karşı ilgisini çekmesi	Ö11, Ö15, Ö24, Ö26	4
Geri bildirimde bulunma (neyi, nasıl öğrendiğini bildirme)	Ö4, Ö12, Ö15, Ö20	4
Farklı ölçme araçlarını içermesi	Ö13, Ö18, Ö24	3
Güvenilir olması	Ö7, Ö18, Ö23	3
Hazırbulunuşluk düzeyi	Ö4, Ö9, Ö25	3
Öğretim sürecini daha etkin kılma	Ö11, Ö25, Ö26	3
Üst düzey öğrenme becerilerini ölçme	Ö18, Ö20	2
Bireysel farklılıkları ölçme	Ö8	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenleri sınıf içi değerlendirme süreçlerinde kullanılmak üzere ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlarken veya seçerken sınıf düzeyine ($f=14$) ve öğrenci gelişim düzeyine ($f=5$), soruların net, açık ve anlaşılır olmasına ($f=11$), soruların kapsam geçerliliğinin yüksek olmasına ($f=10$), ölçme ve değerlendirme aracının kolay hazırlanabilir ($f=5$) ve kolay uygulanabilir olmasına ($f=5$), kazanımlar ve kazanımların düzeyine ($f=5$), öğretim sürecini eğlenceli hale getirmesine ($f=5$), derse karşı öğrencilerin ilgisini çekmesine ($f=4$), öğrenciye geri bildirimde bulunmasına ($f=4$), farklı ölçme araçlarını içermesine ($f=3$), güvenilir olmasına ($f=3$), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ($f=3$), öğretim sürecini etkin kılmasına ($f=3$), üst düzey öğrenme becerilerini ölçmesine ($f=2$) ve bireysel farklılıkları ölçmesine ($f=1$) dikkat ettikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden bazı bölümler şu şekildedir: *Ö4: Öğrencinin sınıf seviyesine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmasına, öğrenciyi geliştirici ve eksikliklerini giderici olmasına dikkat ediyorum. Ö7: Verilen kazanımların değerlendirilmesine uygun olması gerekir. Geçerlilik ve güvenilirliğinin iyi olmasına dikkat ederim. Ölçme aracının çoğaltılmasının, cevaplanmasının ve puanlanmasının kolay olması gerekir. Ö12: Uygulama sırasında fazla zaman almayan, değerlendirme aşamasının uzun sürmeyeceği hemen dönüt alabileceğim eğlenceli, pratik ölçme araçlarını kullanmaya çalışırım. Bu ölçme araçlarıyla anında öğrenciye geri bildirimde bulunmayı önemsiyorum. Ö20: Dili açık, anlaşılır olmalı.*

Üst düzey düşünme becerilerini etkin kılmalı. Özellikle öğrenme yanlışlıklarını ve tam anlaşılmayan yerleri tespit etmemi sağlamalı. Böylece öğretim sürecindeki aksaklıkları giderme imkânı olur. Öğrenci de eksikliklerini görür. Kendini değerlendirir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesinde tamamlayıcı/ alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar/güçlükler

Araştırmanın bu alt problemi için Türkçe öğretmenlerine sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesinde tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırlarken karşılaştıkları sorunların/güçlüklerin neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırlarken karşılaştıkları sorunlar/güçlükler

Tema	Karşılaşılan Sorunlar/Güçlükler	Katılımcılar	f
Öğretmen Boyutu	Öğretmenin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26	14
	Öğretmene maddi yük getirmesi	Ö5, Ö8, Ö14, Ö22	4
	Olumsuz bakış açısı	Ö12, Ö15, Ö16	3
	Öğretmenin ölçme değerlendirme ile ilgili çağdaş gelişmeleri takip etmemesi	Ö6, Ö11	2
Okul Boyutu	Sınıfların kalabalık olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	12
	Okullarda araç-gereçlerin standardın altında olması	Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö26	7
	Teknoloji alt yapısının yetersiz oluşu	Ö9, Ö11	2
	Okul idaresinin sınav sistemi odaklı bakış açısı	Ö7, Ö13	2
Öğrenci Boyutu	Sınıf içi öğrenci seviye farklılıkları	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö14	5
	Öğrencilerin isteksiz oluşu	Ö1, Ö5, Ö7, Ö13, Ö16	5
	Öğrencilerin çağdaş ölçme araçlarına yabancı olması	Ö21, Ö25	2
	Öğrencilerin objektif davranmaması	Ö5, Ö13	2
Zaman Boyutu	Zaman yetersizliği	Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö20, Ö21	7
	Hazırlamasının uzun zaman alması	Ö1, Ö7, Ö12, Ö19, Ö20	5
Uygulama Boyutu	Hazırlamasının zor olması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö23, Ö25	11
	Uygulamasının zor olması	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö22, Ö23	9
	Yöntemlerin karmaşık olması	Ö7, Ö9, Ö15, Ö23	4
	Çoktan seçmeliye dayalı sınav sistemi	Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö24, Ö25	6
Diğerleri (sınav sistemi, öğretim programı, ders kitapları, veli desteği)	Veli desteğinin yetersiz oluşu	Ö7, Ö13, Ö27	3
	Öğretim programında kazanımların fazla olması	Ö1, Ö12	2
	Ders kitaplarının yetersiz oluşu	Ö6, Ö26	2
	Öğretim programında bu araçların kullanımıyla ilgili yeterli açıklamanın olmaması	Ö8, Ö10	2

Araştırma alt problemine ilişkin veri çözümlenmesi sürecinde belirlenen kodlarla altı farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; *öğretmen boyutu*, *okul boyutu*, *öğrenci boyutu*, *zaman boyutu*, *uygulama boyutu* ve *diğerleri* şeklindedir. Öğretmen boyutunda; öğretmenlerin tamamlayıcı/alternatif ölçme değerlendirme araçlarını hazırlama ve kullanmada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ($f=14$), uygulama araç-gereçlerinin öğretmene maddi yük getirmesi ($f=4$), öğretmenin bu araç gereçlere olumsuz bakış açısı ($f=3$) ve öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili çağdaş yaklaşımları takip etmemesi ($f=2$) yer almaktadır. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden bazı bölümler şu şekildedir: Ö3: *Öğretim programında bu ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda yeterli bilgi ve uygulama örneği bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecini değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim.* Ö12: *Kendimi bu alanda yeterli görmüyorum. Çağdaş yöntemleri uygulamanın uzun, uğraştırıcı ve yorucu olması, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemimize ve öğrencilerimize uygun olmaması, müfredatın yoğun olması vb. nedenlerden dolayı bu araçları sınıfta kullanmayı tercih etmiyorum.* Ö13: *Ben geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına alışığım. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim. Bu araçlarla objektif bir değerlendirme yapamadığım için daha çok geleneksel araçları kullanıyorum.* Ö17: *Dijital araçları yeterli düzeyde kullanmadığım için bu araçları hazırlamakta güçlük çekiyorum.* Görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kendisini süreç odaklı ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu geleneksel ölçme araçlarını kullanmadaki alışkanlıklarını atma konusunda direnç gösterdiği, birtakım gerekçelerle tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme ortamlarında yeterli düzeyde kullanmadıkları görülmektedir.

Okul boyutunda; sınıfların kalabalık olması ($f=12$), okullarda araç-gereçlerin standardın altında olması ($f=7$), okulların teknoloji alt yapısının yetersiz olması ($f=2$), okul idaresinin sınav odaklı bakış açısı ($f=2$) bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Ö3: *...okulumuzun imkânları bu araçları hazırlama ve kullanmada yetersiz kalmaktadır.* Ö9: *Süreç temelli değerlendirme araçlarını kullanmaya özen gösteriyorum. Ancak bulunduğum okulun teknolojik alt yapısının yetersiz olması ve yeterli araç gerecin olmaması bir engel olarak karşıma çıkıyor.* Ö18: *Ben kendi alanımdaki gelişmeleri yakından takip etmeye çalışıyorum. Öğretim programında yer alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili akademik çalışmaları inceliyor ve bu araçları öğretim sürecini değerlendirmede kullanmaya çalışıyorum. Ancak öğrenci sayısının fazlalığı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi bazen bir engel olarak karşıma çıkıyor.* Bulgular incelendiğinde, sınıf mevcudunun alternatif ölçme araçlarının kullanımında etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanırken okulun imkânlarından kaynaklanan güçlüklerle de karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenci boyutunda; sınıf içi öğrenci seviye farklılıkları ($f= 5$), öğrencilerin isteksiz oluşu ($f= 5$), öğrencilerin çağdaş ölçme araçlarına yabancı olması ($f= 2$) ve öğrencilerin objektif davranmaması ($f= 2$) bir sorun/güçlük olarak öne çıkmaktadır: Araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Ö1: ... *sınıfların kalabalık olması bu ölçme araçlarını kullanmamızı zorlaştırıyor. Öğrenciler de isteksiz davranıyorlar.* Ö7: *Öğrenciler uzun süreli çalışmalardan sıkılıyorlar.* Ö13: *Akran değerlendirmede tarafsız hareket edemiyorlar.* Öğretmenlerin görüşlerine göre, geleneksel ölçme araçlarına alışık olan öğrencilerin uzun süreli çalışmalardan sıkıldıkları, çalışmalarını ciddiye almadıkları ve değerlendirmelere katılımda istekli olmadıkları ifade edilebilir.

Zaman boyutunda; zaman yetersizliği ($f= 7$) ve ölçme araçlarını hazırlamasının uzun zaman alması ($f= 5$) yer almaktadır. Araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Ö1: *Öğretim programında yer alan kazanımlar çok fazla. Dolayısıyla bu kazanımları ölçmeye yönelik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak oldukça zaman almakta...* Ö7: *Bu araç gereçleri hazırlama ve sınıf içinde kullanma oldukça fazla zaman almaktadır.* Ö21: *Sınıf içerisinde alternatif değerlendirme yapmak çok zamanını alıyor.* Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden bazıları, tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmalarının çok zamanlarını aldığını ve bu araçları öğrenme ortamlarında uygulama sürelerinin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Uygulama boyutunda; tamamlayıcı/alternatif ölçme aracını hazırlamasının ($f= 11$) ve uygulamasının zor olması ($f= 9$), bu yöntemlerin karışık olarak algılanması ($f= 4$) yer almaktadır. Araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Ö9: *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları karmaşık olduğu için uygulanması da oldukça zor.* Ö11: *Hazırlanması ve puanlanması kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanıyorum. Tamamlayıcı ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması zor.* Ö23: *Tamamlayıcı ölçme araçları ile değerlendirme yapmayı çok karmaşık buluyorum.* Öğretmenlerin ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması aşamasında zorlandıkları görülmektedir. Bu araçları kullanma konusunda yeterli deneyime sahibi olmadıkları için bu değerlendirme araçlarını karmaşık olarak algıladıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerine göre sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar/güçlükler ise şu şekildedir: çoktan seçmeliye dayalı sınav sistemi ($f= 6$), öğretim programında kazanımların fazla olması ($f= 2$), veli desteğinin yetersiz oluşu ($f= 3$), ders kitaplarının yetersiz oluşu ($f= 2$), öğretim programında bu araçların kullanımıyla ilgili yeterli açıklamanın olmaması ($f= 2$). Araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir: Ö1: *Öğretim programında yer alan kazanımlar çok fazla. Dolayısıyla bu kazanımları ölçmeye yönelik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamak oldukça zaman almakta.* Ö7: *Sınav sistemi de çoktan seçmeli testlere dayanıyor. Veliler ve okul idaresi de öğrencilere daha fazla test çözdürmemizi istiyor. Müfredatta verilen konuları*

yetiştirmekte zorlandığım için genellikle geleneksel değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih ediyorum. Ö24: Öğrencilerin ulusal düzeyde girmiş olduğu sınavlarda geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılıyor olması nedeniyle veli ve okul idaresi çoktan seçmeli testlere ağırlık vermemizi istiyor. Ö27: Veliler fazla kırtasiye malzemesi gerektirdiği için bu değerlendirme araçlarına sıcak bakmıyorlar. Gönülsüzler. Ders içeriklerinin yoğun olması, başarı odaklı bir sınav sistemi, zamanın kısıtlı olması, velinin birtakım gerekçelerle yeterli desteği vermemesi nedeniyle öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığında zamanın koşullarına uyum sağlamak için bu yüzyılın başlarında öğretim programlarında köklü değişiklikler gerçekleştirilmiş, öğretim programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğrenci merkezli bir bakış açısıyla yeniden hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilemiş, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan bu değişimler de beraberinde öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirmeye olan bakışı etkilemiştir. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında da en önemli yeniliklerden biri ölçme ve değerlendirme alanında olmuştur (Türkben, 2021). Öğretim programında, öğretim sürecinin değerlendirilmesinin süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, yapılandırmacı paradigma değişikliğiyle birlikte Türkçe derslerindeki sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bu bağlamda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili algılarına bakıldığında geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının ürün ve sonuç odaklı, geçmişten günümüze kadar kullanılan klasik testler; tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının ise süreç odaklı, öğrenme sürecini destekleyen, öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları önceleyen araçlar olduğu belirtilmektedir. Öğretmen algılarının literatürle uyumlu olduğu söylenebilir (Doğan, 2020; Kan, 2016; Karaca, 2008; Tan, 2012). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme süreçlerinde temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde geleneksel araçların daha çok tercih edildiği, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının ise çok az kullanıldığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin etkisinden kurtulamadığını göstermektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalar da mevcut araştırmanın bulgularını destekleyici mahiyettedir. Maden ve Durukan (2011) tarafından yapılan araştırmada süreç

değerlendirmeye yönelik yapılması gereken öz/akran değerlendirme, tutum ölçeği doldurma, gözlem, görüşme formları ve kontrol listesi gibi araçların kısmen kullanıldığı; yazılı sınavlarda kısa cevaplı, açık uçlu, çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi testlerin tercih edildiği; proje, performans ve portfolyo/ürün dosyalarının ölçme ve değerlendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama etkinliklerinden ve yapılandırılmış grid kutucuklarından öğretmenlerin tam olarak haberdar olmadıkları veya öğretmenlerce kullanılmadıkları görülmüştür. Doğan-Kahtalı ve Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Karatay ve Dilekçi (2019), Türkçe öğretmenlerinin 5-8. sınıflarda öğrencilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede kullandıkları 67 ölçme aracını içerik analizi ile incelemiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin değerlendirme yaparken daha çok çoktan seçmeli soru tipini tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Alanyazındaki bu çalışmalardan elde edilen bulgular, mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Yıldırım ve Karakoç (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin programın öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamalarını büyük ölçüde gerçekleştirdiği; programda yer alan ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu saptanmıştır. Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin olarak kullanmadıklarını göstermektedir (Alaz & Yarar, 2009; Anıl & Acar, 2008; Fidan & Sak, 2012). Yazıcı ve Sözbilir (2014) farklı branşlar üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıklarını ve bu konuda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Tuncer ve Geçim (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise sınıf öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen ölçme aracı sırasıyla çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorulardır. Mevcut çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları ışığında okullarda öğrenme becerilerini değerlendirmede süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının istenilen düzeyde kullanılmadığı söylenebilir. Geçerli ve güncel olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç gereçlerin yanında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlarken veya kullanırken sınıf düzeyine ve öğrenci gelişim düzeyine uygunluk, sorunların açık, net ve anlaşılır olması, kapsam geçerliliğinin yüksek olması, kolay hazırlanabilmesi, kazanımları vb. hususları göz önünde bulundurdıkları tespit edilmiştir. Ancak katılım gösteren öğretmenlerin önemli bir bölümü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama ve kullanma konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, bu nedenle de daha çok gele-

neksel araçları kullandıklarını ifade etmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamasının zor olması ve zaman alması, uygulama ve değerlendirme sürecinin uzun zaman alması, bulunulan okulun teknoloji alt yapısının yetersiz olması vb. nedenlerle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını belirtmektedirler. Sınıf mevcutlarının özellikle tamamlayıcı/alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımını sınırlandıran olumsuz etkisi birçok çalışmada da tespit edilmiştir (Adanalı, 2008; Alaz & Yarar, 2009; Anıl & Acar, 2008; Bal, 2009; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Sönmez-Ektem, Erben-Keçici & Pilten, 2016; Yiğit & Kırımlı, 2014). Ayrıca okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması (Yiğit & Kırımlı, 2014), ölçeklerin karmaşık olması (Yiğit & Kırımlı, 2014), haftalık ders saatinin yetersiz kalması (Anıl & Acar, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Sönmez-Ektem, Erben-Keçici & Pilten, 2016; Yiğit & Kırımlı, 2014), değerlendirme sürecinin ekonomik açıdan veli ve öğretmene maddi olarak yük getirmesi (Anıl & Acar, 2008), öğretmenin yeterli donanım ve beceriye sahip olmaması (Ünsal, 2013) gibi nedenlerle öğretmenlerin bu yöntemleri yeterli düzeyde kullanmadıkları belirtilmektedir. Özenç (2013) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterliklerinin araştırıldığı çalışmada da birçok öğretmenin kendisini yetersiz algıladığı görülmektedir (Baş & Beyhan, 2016; Doğan, Karakaya & Gelbal, 2007). Bu bulguların aksine Erdoğan ve Kurt (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, Hursen ve Birkollu (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri ile kaynak kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının da orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır. Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı'nın (2013) araştırma bulgularına göre de öğretmenler genel olarak kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda, göstermeleri beklenen yeterlikler açısından yeterli görmektedirler.

Mevcut araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme becerileriyle donanması için geniş kapsamlı hizmet içi eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Özellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı noktasında öğretmenlerin bilgi ve becerileri artırılmalıdır. Uygulamalı çalışmalarla süreç ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve öğrenme ortamlarında bu araçların kullanımı üzerinde durulmalıdır. Okulun fiziki şartlarından kaynaklanan sorunlar giderilmeli, okulların teknik donanım alt yapıları iyileştirilmelidir. Veli ve öğrencilerin süreç odaklı tamamlayıcı değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin olumsuz bakış açısı giderilmeye çalışılmalıdır. Öğretmen adayları, yenilikçi yaklaşımların getirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamaları noktasında iyi eğitilmelidir.

Etik Onay: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 22/02/2022 tarih ve 2022/01-01 sayılı etik onay kararı ile etik onay alınmıştır.

Kaynakça

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alaz, A. & Yazar, S. (2009). *Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale. Erişim Adresi: www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/139.pdf
- Arslan, A., Orhan, S. & Kırbuş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ayas, A., Börkan, B. Karataş, Ö., Orçan, F. & Eşici, H. (2020). *Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi yönetici rehber kitapçığı*. Erişim Adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26150014_Yonetici_Rehber.pdf
- Abalı-Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 1022-1046.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri (uygulamalı-örnekli)*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2020). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Performans değerlendirme. N. Doğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 181-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Doğan, N. (2020). Temel kavramlar. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 230). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N., Karakaya, İ. & Gelbal, S. (2007, Kasım). *İlköğretim öğretmenlerinin ölçme araçlarıyla ilgili yeterlik algıları ve bu araçları kullanma durumları*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Doğan-Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2019). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.
- Erdoğan, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 35(2), 209-229.
- Fidan, M. & Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geri bildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 9(1), 111-126.

- Gök, B. & Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Gültekin, M., Karadağ, R. & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Hursen, Ç. & Birkollu, S. S. (2019). Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımına yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25(97-1), 462-477.
- Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.1-22) (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirme temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-36). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Kayadibi, F. (2012). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretim katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 0(3), 71-94. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911>
- Kilmen, S., Akın-Kösterelioğlu, M. & Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-127.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, 190, 212-233.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme*. A. Arı (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Miles, M. B. & Huberman M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Onat-Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü. Erişim Adresi: https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Bilgi_Caginda_Ogretmen.pdf Erişim Tarihi: 22.02.2022
- Özbaşı D. & Çıkrıkçı-Demirtaşlı N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Sabancı, O. & Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 70-81). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 661-680.
- Tan, Ş. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncer, M. & Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 16-38.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme. S. Aslan & N. D. Şimşek (Ed.). *Türkçe öğretmenin rehberi: Öğretim programı* içinde (ss. 147-177). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658.
- Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2014). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum örnekleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 164-197.
- Yıldırım, F. & Karakoç-Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL1:https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf

Measuring and Evaluation Competencies of Turkish Teachers' In-Class Learning Skills

Extended Abstract

Introduction

Parallel to the adoption of the constructivist approach in the programs, in-class assessment practices were changed and arranged in accordance with the requirements of the era. In this context, new trends that are compatible with 21st century knowledge, skills and characteristics have begun to emerge in classroom assessment. With this change in understanding, it was envisaged to use process-oriented “contemporary”, “alternative” and “complementary” measurement and evaluation tools, as well as result-oriented traditional measurement and evaluation tools, taking into account learner characteristics. Care should be taken to use process-oriented complementary measurement and evaluation tools in a way that will ensure the achievement of the goals set at all stages of the learning process. While planning assessment and evaluation activities in classroom assessment, students’ knowledge, skills, interests and abilities should be taken into consideration.

The use of complementary assessment and evaluation tools, which are called process-based measurement and evaluation methods, in the education process is also directly related to teacher competence. Teachers need to know the objectives and strategies of the methods used in measurement and evaluation and have the ability to create and apply them. A teacher’s knowledge and skill level of assessment and evaluation will also directly affect the quality of the educational process he will carry out.

The main purpose of this research is to learn the thoughts and practices of Turkish teachers about measurement and evaluation of classroom learning skills, and to evaluate the measurement and evaluation process in line with teachers’ opinions.

Method

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. This pattern tries to explain how people experience a phenomenon. In this design, the basic question is “What is the meaning, structure and essence of the lived experience of this phenomenon for a person or persons?” is in the form. In phenomenological studies, studies are conducted with individuals or groups who experience the phenomenon (phenomenon) with all its aspects and can express or reflect this phenomenon. The study group of this research, which aims to determine the opinions of Turkish teachers about measuring and evaluating their in-class learning skills, consists of teachers selected by criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods. In the determination of the participants in this study;

Being a Turkish teacher was taken into account as a basic criterion. 27 Turkish teachers, 14 female and 13 male, working in schools located in Aksaray city center in the spring term of the 2021-2022 academic year, were included in the research.

In phenomenological studies, the data collection process usually includes interviews with individuals who have experienced the phenomenon. Since the research was based on the phenomenology design, the interview technique was used as a data collection tool.

In phenomenological research, it aims to reveal the common meanings of individuals' experiences. In this research approach, data analysis can follow a systematic process that starts from narrow units of analysis and moves to broader units, and then to a detailed description of "what" and "how" individuals experience.

Result and Conclusion

When we look at the perceptions of the teachers participating in the research about the measurement and evaluation tools, the traditional measurement and evaluation tools are product and result-oriented, classical tests that have been used from the past to the present; It is stated that complementary/alternative measurement and evaluation tools are process-oriented, student-centered tools that support the learning process, and prioritize individual differences. It can be said that teacher perceptions are compatible with the literature. According to the findings obtained from the research, it is seen that traditional tools are preferred more in the measurement and evaluation of basic language skills in learning-teaching processes, while complementary assessment and evaluation tools are used very little. This finding obtained from the research shows that teachers cannot escape the influence of traditional assessment and evaluation techniques. While the teachers participating in the research were preparing or using the assessment-evaluation tools, it was important to note that appropriateness for the class level and student development level, clear, clear and understandable problems, high content validity, easy preparation, achievements, etc. were found to take these considerations into account. However, a significant portion of the participating teachers state that they do not have sufficient equipment to prepare and use complementary measurement and evaluation tools, and therefore they use more traditional tools. Classes are crowded, it is difficult and time-consuming to prepare complementary measurement and evaluation tools, the implementation and evaluation process takes a long time, the technology infrastructure of the school is insufficient, etc. They state that they cannot use complementary measurement and evaluation tools for reasons.

