

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
SINIF İÇİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

BELGİZAR ÜNVER

Bolu-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
SINIF İÇİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Belgizar ÜNVER

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

BOLU, AĞUSTOS-2019

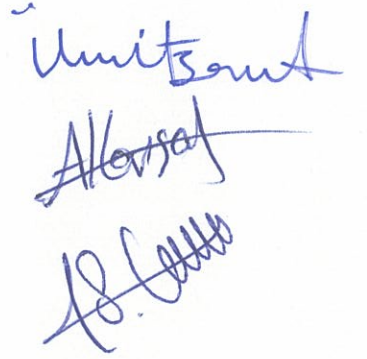
YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Belgizar ÜNVER tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamaları” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (23.08.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI

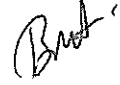


Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamaları” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 23/08/2019

Belgizar ÜNVER



TEŞEKKÜR

İlk olarak tez çalışmamın her aşamasında donanımlı bilgi ve kıymetli rehberliğiyle yol gösteren, sonsuz sabırla beni her zaman çalışmaya teşvik eden ve güven veren danışmanım Sayın Dr. Başak Ümit BOZKURT'a,

Yüksek lisans sürecimde ellerinden gelen maddi, manevi desteği esirgemeyerek her zaman yanımda olan çok kıymetli aile bireylerim; annem Gülşen SARIKUŞ, babam Elvan SARIKUŞ, kardeşim Ömer SARIKUŞ'a ve eşim Tunahan ÜNVER'e,

Ayrıca bu süreçte beni motive ederek, yoluma devam etmeme büyük katkı sağlayan değerli dostlarım Yasemin AYGAR'a ve Sultan ELDEKÇİ'ye,
Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik bilgilerini benimle paylaşan ve emeği geçen tüm hocalarıma,

Son olarak verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen Karabük Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde görev yapan öğretim üyelerine ve çalışmam sırasında küçük-büyük yardımını esirgemeyen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tamamlamış olduğum çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve yeni araştırmalara ilham olması dileğiyle...

Karabük, 2019
Belgizar ÜNVER

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ	v
ŞEKİL DİZİNİ.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1. Amaç	6
1.2. Önem.....	7
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	8
1.4. Tanımlar.....	8
II. BÖLÜM	
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1 Ölçme ve Değerlendirme	10
2.2. Sınıf İçi Değerlendirme.....	12
2.2.1 Geleneksel değerlendirme	15
2.2.2. Alternatif değerlendirme	16
2.3. Dil Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	28
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	36
3.1. Desen.....	36
3.2. Katılımcılar.....	36
3.3.Verilerin Toplanması	37
3.3.1. Gözlem	37
3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme	38

3.3.3. Araştırmacı gözlem notları.....	39
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	40
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular.....	41
4.1. Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Gözlemler	41
4.2. Gözlem Notları.....	42
4.3. Türkçe öğretmenlerin benimsedikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları.....	43
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Tartışma.....	57
KAYNAKÇA	61
EKLER LİSTESİ.....	66
Ek 1- Etik Kurul Onay Belgesi	67
Ek 2- Araştırma İzin Belgesi	68
Ek 3- Gözlem Formu	69
Ek 4- Görüşme Formu.....	70
Ek 5- Örnek Gözlem Notları	72
ÖZGEÇMİŞ.....	77

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Çerçeve metin kapsamında değerlendirme çeşitleri.....	4
Çizelge 2.1. Yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan değerlendirme türleri...	12
Çizelge 2.2. Değer biçme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler.....	21
Çizelge 3.1. Katılımcıların özellikleri	37
Çizelge 4.1. Sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dağılımı	41
Çizelge 4.2. Öğreticilerin ölçme-değerlendirme uygulamaları	48
Çizelge 4.3. Öğreticilerin alternatif ölçme-değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları.....	52
Çizelge 4.4. Öğreticilerin süreç temelli değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları	53
Çizelge 4.5. Öğreticilerin biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları	54

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 2.1. Sınıf içi değerlendirmenin bileşenleri	13
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

bkz.	: Bakınız
CEFR	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve (Common European Framework)
ISSA	: Uluslararası Öğrenci Hizmetleri Derneği (International Student Services Association)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Ele alınan araştırmadaki kişi sayısı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖ	: Türkçe öğreticisi (Türkçe okutmanı)
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Ünver, Belgizar

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi B. Ümit BOZKURT

Ağustos - 2019, 89 Sayfa

Öğrenme-öğretme sürecinde bir programa katılmış olan bireyin süreç içerisindeki gelişiminin etkili yöntemlerle izlenmesi gerekir. Dil sınıflarında da öğrenme sürecine yönelik, sürece yayılmış durum belirleme çalışmalarının yapılması beklenir. Bu bağlamda çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği hazırlık programlarında öğretmenlerin hangi sınıf içi ölçme-değerlendirme tekniklerini, ne sıklıkta, nasıl kullandıklarını saptamak ve öğretmenlerin benimsedikleri ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları, Karabük Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde görev yapan 4'ü erkek, 5'i kadın toplam 9 Türkçe öğreticisidir. Süreçte iki tür veri toplanmıştır. İlk olarak, ilgili kurumda Türkçe hazırlık programında dersler gözlemlenmiştir. Gözlemlerde, öğretmenlerin hangi ölçme ve değerlendirme tekniğine ne sıklıkta yer verdikleri; uyguladıkları tekniklerle ilgili aşamalar ve sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili tüm etkinlikler not alınmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından gözlem ölçütlerine uygun olarak hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Gözlemlerden sonra ise kurumda çalışan öğretim görevlileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yoluyla öğretmenlerin benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik çözümlemesi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak sınıf içi ölçme değerlendirme amaçlı en çok *boşluk doldurma*nın etkinlikleri ve *soru-yanıt* yönteminin kullanıldığı; kurumsal olarak *sonuç odaklı değerlendirmeye* odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir alternatif değerlendirme yaklaşımının benimsenmediği; öğretmenlerin alternatif, süreç temelli ya da biçimlendirici değerlendirme kavramlarına yabancı oldukları, ancak bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere alternatif değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, alternatif değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, sınıf içi ölçme-değerlendirme.

ABSTRACT

CLASSROOM ASSESSMENT IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Ünver, Belgizar

Master's Thesis

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. B. Ümit BOZKURT

August– 2019, 89 Pages

The improvement of the individuals who have attended the program in the process of the learning and teaching, have to be observed through the effective methods. Identifying status related to learning process is expected to be done in language classes, as well. Therefore, it was aimed to determine which in class measurement and evaluation techniques, how often and how the instructors have employed in programs of school in which Turkish is used as foreign language and it was aimed to identify the measurement and evaluation approaches which the instructors have preferred. The participants of the research which has been designed as descriptive study, are nine Turkish language instructors (four males, five females) who have worked in Turkish Teaching Application and Research Center at Karabük University. Two kinds of data were collected during the process. First of all, the courses in Turkish preparatory school were observed. It was noted which measurement and evaluation technique the instructors had employed and how often they had done that. It was also noted the levels related to applied techniques and all the activities which had been done in class about measurement and evaluation. In this process, the observation form was used which had been prepared by the researcher according to observation checklist. After the observation, semi-structured interviews were conducted with lecturers who had worked at university. Thanks to interviews, it was aimed to determine the measurement and evaluation approaches which the instructors have preferred. The data which had been collected during the interviews, was examined through the content analysis. As a result, it was reported that the methods "filling in the blanks" and "question-answer" were mostly used for in class measurement and evaluation; result oriented evaluation was focused as an enterprise and systematic alternative assessment approach wasn't preferred on purpose of observing the learners' improvement and giving feedback; the instructors didn't know the alternative process based evaluation or formative one but it appeared that they believe it will be positive to learn and reflect on training. In this respect, the in-service training about alternative evaluation must be provided for instructors.

Key Words: teaching Turkish as a foreign language, alternative assessment, formative assessment, classroom assessment.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ülkemize çeşitli sebeplerle (eğitim, savaş, göç vb.) gelen insan ve insan topluluklarının artışıyla birlikte önem kazanmıştır. “Bugün Türkiye 95 ülkeden gelen 100 bini aşan uluslararası öğrenci sayısı ile bölgesinde bir eğitim merkezi konumundadır. Öğrenciler Türkiye’yi öncelikli olarak aşağıdaki sebeplerden dolayı tercih etmektedirler.

- Türkiye; yönetim şekli olarak, Cumhuriyet ile yönetilen ve ülkede yaşayanların tamamına yakınının Müslüman olduğu bir devlettir.
- Türkiye; tarihi, iklimi ve doğal güzellikleriyle ekonomik yaşamın olduğu bir ülkedir.
- Türk üniversitelerinde Avrupa’daki tüm bölümler mevcut olup alternatif çoktur.
- Türk üniversiteleri genel olarak Avrupa standartlarında olmasına rağmen özel üniversiteler Avrupa’dan ucuz, devlet üniversitelerinin birçoğunda da okumak çok ucuz hatta bazılarında ücretsizdir.
- Türkiye’de okuyan uluslararası öğrencilere çok çeşitli burs imkânı mevcuttur.” (ISSA Education in Turkey, 2018, s.1).

Türkiye’de son 10 yılda yaşanan ekonomik ve politik gelişmeler uluslararası öğrenci hareketliliğini etkilemiş ve ülkemiz uluslararası öğrencilerin tercih ettiği yerlerden biri haline gelmiştir (Gedik, 2017, s.2). 1980’li yıllarda 1 milyonun altında olan uluslararası öğrenci sayısı, 2000 yılında 2 milyonu ve 2014 yılında 5 milyonu aşmış bulunmaktadır. T.C. Kalkınma Bakanlığının raporları ve UNESCO tahminlerine göre bu sayının 2020 yılında 8 milyona ulaşması beklenmektedir (ISSA Education in Turkey, 2018, s.7).

Ortaya çıkan gereksinimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi etkinlikleri artmış, bu etkinliklere koşut olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışma alanlarından biri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir.

Ölçme, geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir. Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; ölçme işleminin sonunda da ölçme konusu niteliğe bir sayı, bir derece veya bir sıfatın karşı getirilmesi vardır (Turgut, 2012, s.3). Öğretme sürecinde ölçme öğrenci başarısını tespit etmek amacıyla yapılır. Ölçme işleviyle hem öğrencinin öğrenmeleri pekiştirilir hem de mevcut durumu ve gelişimi izlenir. Değerlendirme ise çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşıoğlu, 1983, s.10). Buradan hareketle ölçme ve ölçme sonuçları olmadan değerlendirme olmaz yargısına ulaşılabilir. Çünkü ölçme ve değerlendirme, özellikle eğitim alanında birbirini tamamlar nitelikte yürütülmelidir.

Öğrencinin öğrenme yeterliliklerinin gözlemlenmesi, yeri geldiğinde sayısal verilerle ifade edilerek değerlendirme işleminden geçirilmesi çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleşir. Gelbal (2013, s.79) sınıf içi ölçme araç ve yöntemlerinin öğrencinin gelişim sürecini yansıtan başarımlar göstergeleri ile öğrencinin kendisi hakkında bilgi sunduğu değerlendirme türlerini kapsadığını belirtir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede kullandıkları ölçme araç ve yöntemleri farklılık gösterebilmektedir. Ölçme sonuçlarının ne amaçla kullanılacağını, tercih edilecek ölçme aracını da belirleyebilir. Öğretim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla sürecin izlenmesi amaçlanıyorsa, çoktan seçmeli testlerle beraber, öğretim sürecini sorgulayan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulabilir. Sınıf içerisinde bağlama uygun tekniklerin tercihleri öğretimin kalitesini artırır ve olumlu dönütler sağlar. Bunun için öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin öğretilecek beceriye uyumlu olarak devam etmesi kalıcı öğrenmelere zemin hazırlar.

Öğrenme ve öğretme süreci birbiriyle iç içe olan birçok değişkenin bir arada kullanıldığı karmaşık bir süreçtir. Okul ve çevre, öğrenen özellikleri, öğretmen

nitelikleri, süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, araç gereçler, idari sistem ve uygulanan programlar gibi birçok değişken bu sürecin unsurlarıdır. Öğrenme sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun halde biçimlendirerek öğrenme ortamını zenginleştirmek ve eğitimi etkinleştirmek için ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilir (Göçer, 2014, s. 1-3).

Öğretim sürecinde temel amaç, öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmalarının sağlanmasıdır. Bu nedenle öğretim aşamasında, belirli aralıklarla ölçme ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir. Tüm öğretim programlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de ölçme-değerlendirme işleminin gerçekleşmesi ayrıntılı bir çalışmaya dayanır (Altmışdört, 2010, s.175). Özellikle dil sınıflarında kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin saptanması ve hangi tekniklerin daha etkili olduğunun belirlenmesi bu noktada önemli bir işlev yüklenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, bir Türk öğrenciye verilen Türkçe dersiyle ortak özellikler taşımakla birlikte, özde daha karmaşık, iç içe geçmiş bir yapıdan oluşmaktadır. Dilin kültürel boyutu da eklendiğinde bu iç içe geçmişlik öğretim noktasında daha karmaşık bir durum almaktadır. Türk öğrenci eğitime başladığı sırada belirli bir dil yeterliliği ile başlar ve okuldaki öğretim bu yeterlilik göz önünde bulundurularak yapılır. Bu durum hazırlanan müfredatı, yapılan ölçme ve değerlendirmeyi de şekillendirir. Ayrıca öğrencinin kazandığı yeterlilik aynı zamanda kültürü de kapsamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişide ise çoğunlukla dil yeterliliği ve kültürel altyapı bulunmadığı için öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme farklı bir boyut kazanır (Gedik, 2017, s.15).

Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre belirlenen yeterlilik düzeylerinin ve bu düzeylere göre kazandırılacak davranışları takip etmede; eksiklikleri gidermede ve bunun yanı sıra yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmede çerçeve metin yol gösterici niteliktedir. Ölçme araç ve yöntemlerinin genel anlamda Türkçeyi öğrenme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılabilmesi için önceden belirlenen ölçütlerin bulunması gerekir. Bu ölçütlerin, çerçeve metinde belirtilen amaç ve kazanımlar olduğu söylenebilir. Öğrenenin belirtilen amaç ve kazanımlara ne ölçüde ulaştığını belirlemek amacıyla ölçme yöntemlerinden yararlanır. Ölçme sonuçlarıyla ise bir değerlendirmede bulunulur (Özbay ve Birol, 2013, s.5). Eğitim süreci; girdiler,

süreç ve çıktılardan oluşan bir bütündür. Bu üç oluşum, birlikte değerlendirmeyi meydana getirir. Dolayısıyla değerlendirme, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Çerçeve metin, öğrenciyi de değerlendirme sürecine katan, çok yönlü değerlendirme yapan ve konunun niteliğine göre çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına olanak sağlayan bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda Çerçeve metinde değerlendirme *tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme* olarak konu içeriğine göre gruplara ayrılmaktadır. Konunun, görevin ve içeriğin özelliğine bağlı olarak değerlendirme unsurları çeşitlenebilmektedir (Deniz ve Uysal, 2010, s.256). Değerlendirme unsurlarının çeşitlenme sebebi ise öğrencilerin farklı gelişim göstermeleri, ölçme unsurlarının farklılık göstermesi, öğrenci sayısı, öğrenme ortamı gibi etkenlerdir (bkz. Çizelge 1).

Çizelge 1.1. Çerçeve metin kapsamında değerlendirme çeşitleri (CEFR, 2001, s.183)

<i>Başarı Değerlendirme</i>	<i>Yeterlik Değerlendirme</i>
Norma Dayalı Değerlendirme	Ölçüt Dayanıklı Değerlendirme
Profesyonel Değerlendirme	Süreç Boyunca Değerlendirme
Devamlı Değerlendirme	Belirlenmiş Değerlendirme
Biçimlendirici Değerlendirme	Özetleyici Değerlendirme
Doğrudan Değerlendirme	Dolaylı Değerlendirme
Öznel Değerlendirme	Bilgi Değerlendirme
Kontrol Listesi Değerlendirme	Nesnel Değerlendirme
İzlenim	Performans Sınıflandırma
Holistik Değerlendirme	Yönlendirilmiş Yargı
Grup Değerlendirme	Analitik Değerlendirme
Başkalan Değerlendirme	Kategori Değerlendirme
Performans Değerlendirme	Kendini Değerlendirme

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü üzere değerlendirmenin çeşitli ölçütlere göre türleri bulunmaktadır. Durum belirleme yapılırken uygun türün seçilmesi önemlidir, çünkü öğrenme çıktılarının büyük bir kısmı bu şekilde değerlendirilebilir. Öğreticilerin bu değerlendirme türleri hakkında donanımlı olmaları gerekmektedir, aksi halde öğrenme sürecinde kesintiler meydana gelecektir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme dört temel dil beceri alanında adayın eğitime başlamadan önce, eğitim sırasında ve eğitim sonrasında eksik ve iyi yönlerinin tespiti için büyük öneme sahiptir (Işıkoğlu, 2015, s.9). Yabancılara Türkçe öğretiminde adaya eğitim sırasında varsa öğrenme eksiklerinin tespiti, yoksa öğrenmesinin pekiştirilmesi için sınıf içinde çeşitli sınavlara ya da ölçme yöntemlerine uygulanır. Ölçme sürecinin sona ermesi ile birlikte elde edilen verilerin iyi bir şekilde yorumlanması ve kurların ya da yarıyılın başladığı ilk dönemden derslerin bitiş dönemine kadar olan öğrenim-öğretim faaliyetlerinin gerek öğrenen gerekse öğretene ekseninde değerlendirmesi aşamasına geçilmelidir. Bu aşamada eğitim sürecinin verimliliği ortaya konulmalıdır. Değerlendirme süreci, bir kur veya dönem boyunca yapılan etkinliklerin aksayan taraflarını görmek adına fayda sağlayacaktır (Barın ve Başar, 2016, s.48).

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapmanın amaçları, öğrencinin eksik ve üst düzey öğrenmelerini ortaya çıkarmak, ilerisi için yapılacak çalışmalarını belirlemek, öğrencinin gelişimini kaydetmek ve öğrencinin başarısıyla ilgili değerlendirme yapmaktır (Üstüner ve Şengül, 2004, s.201). Bir yabancı dile hâkim olmak dört temel dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) hâkim olmak şeklinde tanımlanabilir. Dört temel dil becerisinde yeterli bireyler yetiştirmenin yolu da tümleşik bir şekilde dört temel dil becerisini kapsayan öğretim etkinlikleri ve bu becerileri değerlendirecek uygun ölçme-değerlendirme uygulamaları kullanmaktan geçer (Yıldırım, 2012 s.12).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme üzerine alanyazın taraması yapıldığında kaynakların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmaların ise son dönemde olduğu görülmektedir. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” (2017) adlı tezde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceğine değinilmiştir. Ayrıca bu süreçte kullanılacak sınav türleri ve soru tipleri örneklendirilmeye çalışılmıştır.

“Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme-Değerlendirmeye Gerek Vardır” (2010) adlı çalışmada ise yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının hedeflere ulaşma açısından istenilen nitelikte olup olmadığının saptanması ve yabancı dil uygulamalarında iyi bir ölçme aracının ölçme-değerlendirme ölçütlerinin ne kadarına sahip olduğunun belirlenmesi amaçlandığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda “Yabancı dil

öğretiminde kullanılan ölçme-değerlendirme araçları, hedeflere ulaşmada istenen nitelikleri içermekte midir?" sorusuna cevap arandığı belirtilerek testin incelenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiş ve 21 öğretim elemanının görüşlerine başvurulduğu bildirilmiştir.

Yıldız ve Tepeli'ye (2014) göre öğretmenlerin çağdaş ölçme değerlendirme yöntemlerini bilme ve uygulama yeterliliğinin yanında, değerlendirme süreci sonunda öğrenme-öğretme sürecini, sonuçlar ışığında yeniden yapılandırma yetisine sahip olması önem kazanmıştır. Ancak öğretmenlerden beklentinin orta düzeyin altında olması, söz konusu beklentilerle karşılaştırıldığında anlamlı ve aynı doğrultuda bir sonuca varılmasına olanak vermediğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutunun Türkçe öğretimi sürecinde göz ardı edilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Çakır ve Özenç'e (2015) göre, ne zaman hangi çalışmanın yapılacağını planlanmasını, sonuçta elde edilen verilerin nasıl kullanılacağını belirlenmesini ve bu çalışmalara öğrencilerin katılımın sağlanmasını düzenleyecek olan öğretmenlerdir.

Dil öğrenimi, durulduğu veya ara verildiği anda gerileyen, olduğu yerde kalmayan bir öğrenme sürecidir (Uysal, 2009, s.151). Bu nedenle dil sınıflarında sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak, öğrenme sürecine yönelik durum belirleme yapılması gerekir. Fakat öğreticilerin bu konudaki yeterlilikleri belirlenip ortaya konmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin sınıf içi hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini, hangi sıklıkta, nasıl kullandıklarını belirlenerek, bu tekniklerin ve araçların etkililiğini artırmak açısından önemli bir eksikliği giderebilecektir.

1.1. Amaç

Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkçe programlarında kullanılan ve öğreticiler tarafından benimsenen sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının saptanması bir başka deyişle Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda, geleneksel değerlendirme ile tanımlanan ve öğreticinin etkin olduğu ürün ve sonuç odaklı yaklaşımlardan veya öğrencinin süreçte etkin olmasını hedefleyerek yapılandırıcı

anlayışı temel alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarından hangilerinin yeğlendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Önem

Son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine ilgi giderek artmaktadır. Bu istekler doğrultusunda açılan Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin Türkçeyi en iyi şekilde tanıtarak etkili bir öğretim süreci planlamaları gerekmektedir. Hâlihazırda Türkçe öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde benimsedikleri ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının tespit edildiği bir araştırma bulunmamaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerin benimsedikleri yöntem, teknik ve yaklaşımlara yönelik bir durum belirlemesinin önemli olabileceği öngörülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkçe öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarında en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerin olumlu yönleri ile kısıtlılıklarına ulaşılabilecektir. Türkçenin yabancı dil olarak etkili öğretiminin sağlamayı amaçlayan öğretmenlere süreçte kullanılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yönelik farkındalık kazanmalarına ve bu yönde nasıl çalışmalar yapılabileceğine ilişkin tasarımlar sunulabilecektir. Çalışma, bu açılarından önemli görülmektedir.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği Karabük Üniversitesi TÖMER’de hangi sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır?
- Bu ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığı açısından dağılımı nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- Bu kurumdaki öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin seçimleri ve bakış açıları nasıldır?

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği Karabük Üniversitesi TÖMER ile,
- A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğretilen sınıflarla,
- Sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleriyle,
- Karabük Üniversitesi TÖMER’de görev yapan *dokuz* öğretici ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı terimlerin tanımları şöyledir;

Tanılayıcı/Eksikleri belirleyici değerlendirme: Yabancı kaynaklarda Diagnostik Değerlendirme olarak bilinen bu değerlendirme şekli Türkçeye Eksikleri Belirleyici Değerlendirme olarak çevrilmiştir. Bu değerlendirme şekli bir ünitenin öğretimine başlamadan önce öğrencilerin o ünite hakkındaki bilgilerini ve anlama seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılır. Bu değerlendirmenin başka bir adı da ön-test yaklaşımıdır(Turan, 2010, s.12).

Biçimlendirici/Şekillendirici değerlendirme: Öğrencilere not vermekten ziyade öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine odaklanan ve buna bağlı olarak öğretimde, geri bildirim etkin ve sürekli bir şekilde kullanılarak öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesi adına öğretime bağlı düzenlemeler yapılmasını gerektiren bir değerlendirme anlayışıdır (Ozan, 2017, s.5). Biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) kavramı çeşitli kaynaklarda, öğrenme amaçlı değerlendirme adlandırmasıyla da kullanılmaktadır.

Tamamlayıcı değerlendirme: Yabancı kaynaklarda Summative Değerlendirme olarak bilinen bu değerlendirme şekli Türkçeye Tamamlayıcı değerlendirme olarak çevrilmiştir. Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımı, değerlendirmedeki en son

aşamadır. Bu yaklaşımla öğrenci eğitim-öğretim süreci sonunda bir bütün olarak değerlendirilir. Yani, öğrenme etkinlikleri sonucunda öğrencinin neleri kazanıp neleri kazanamadığı bu yaklaşımla belirlenir(Turan, 2010, s.12).

Geleneksel ölçme değerlendirme: Öğrenciler tarafından kazanımların ne oranda edinildiğini ortaya koymak amacıyla yapılır. Bu ölçme değerlendirme yönteminde öğrenme ürününün kazanılıp kazanılmadığı ölçülmeye çalışılır. Başka bir anlatımla geleneksel ölçme ve değerlendirmede sürecin tekli değerlendirilmesi daha önemli görülmüştür (Şimşek, 2011, s.150-151).

Alternatif Ölçme Değerlendirme: Alternatif ölçme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar(Turan, 2010, s.19). Bu kavram alanyazında süreç odaklı değerlendirme yöntemleri olarak da karşımıza çıkmaktadır.

II. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Bireyin istendik davranışları kazanıp kazanmadıkları ölçme ile belirlenebilir. Çünkü ölçme, varlıkların ve olayların özelliklerini gözleyip gözlem sonuçlarını çeşitli yollarla ifade etme olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010, s.102). Ölçme işlemi sonrasında sonuçlar sayı, derece ya da sıfatlarla ifade edilir.

“Ölçme değişik amaçlar için yapılabilir. Bazen, öğrencilerin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi amacıyla ölçme yapılır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplardan, hangi davranışların daha çok kazanıldığı, hangilerinin ise kazanılmasının daha güç olduğu belirlenebilir. Böylece, yeterince kazanılamayan davranışların ders ortamında tekrar gözden geçirilmesi suretiyle öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılır. Bir öğretim programında, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla da ölçme yapılır. Öğrencinin aldığı derslerden başarılı sayılıp sayılmayacağı, bir üst sınıfa geçip geçmeyeceği, ölçme sonuçlarına bakılarak belirlenebilir. Bir öğretim programına öğrenci seçmek amacıyla da yapılabilir. Öğrenci seçilen öğretim programının alacağı öğrenci sayısı, başvuranlardan az olduğunda bir sınav yapmak zorunlu hale gelir. Hatta öğretim programının alacağı öğrenci sayısından daha az başvuru olduğunda bile seçme sınavı yapılabilir. Çünkü öğretim programına başvuran öğrencilerden bazıları, öğretim programının gerektirdiği ön şart davranışlara sahip olmayabilir” (Gelbal, 2010, s.6).

Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırıp, ölçülecek nitelik hakkında karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010, s.384). Tanımdan da anlaşıldığı üzere değerlendirme yapabilmek için ölçme işleminin yapılmasının ön şart olduğu söylenebilir.

Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından yol göstericidir (Özbay, 2013, s.156). Bu sonuçlar dikkate alınarak öğretim süreci planlanırsa verimlilik artacaktır.

Öğretme-öğrenme sürecinin en önemli öğelerinden biri programdaki uygulamalardan elde edilen verimi görmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir (Üstüner ve Şengül, 2004, s.199). Ölçme ve değerlendirme, öğretene ve öğrenene açısından son derece önem verilen eğitim-öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez bir aşamasıdır. Ölçme-değerlendirme sürecini eğitimin bir vazgeçilmezi yapan etmen, eğitim sürecinin her bir parçasının ölçme-değerlendirme ile yakından ilgili çalışma etkinliklerinin artırılmasıdır. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan bir kavram olduğundan neyi ölçüleceğine ve bunun daha sonra nasıl değerlendirileceğine önyargılı olmadan karar verilmelidir. Çünkü ölçme ilkesi ile tutarlı olmayan bir değerlendirme, tutarsız bir tahmin yapmak ya da bir önyargıdan ileri gidemez. Eğer öğrenme ortamında eğitim ve öğretimin geliştirilmesi ve kalitesinin artırılması hedefleniyorsa o zaman kullanılan değerlendirme etkinliklerini geliştirmek gerekir (Yıldız ve Uyanık, 2004, s.99).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programının önemli bir ögesini oluşturmaktadır Değerlendirme yaparak, öğretim programında belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yapılan çalışmaların ne kadar başarılı olduğu ve öğrencinin verilen bilgileri hangi oranda öğrendiği belirlenir (Kuran ve Kanatlı, 2009, s.209).

Değerlendirme genelde geleneksel sınavlarla (özellikle TOEFL, YDS gibi geniş öğrenci kitlelerine uygulanan ya da sınıf içi yapılan sınavlar) eş değer olarak görülse de okullarda ve üniversitelerde daha farklı ölçme araçları da kullanılmaktadır. Bunun sebebi ise derslerin farklı fonksiyonları olduğu gibi kullanılan değerlendirme yöntemlerinin de farklı amaçları vardır (örneğin yabancı dilde öğrencinin seviyesinin belirlemek ya da öğretilecek konular hakkında öğrencilerin daha önceden nereleri bildiklerini belirlemek). Aşağıda verilen çizelge dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan değerlendirme türlerini göstermektedir:

Çizelge 2.1. Yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan değerlendirme türleri

Resmi olmayan	Resmi
Sınıf içi	Geniş katılımlı
Kritere dayalı	Norma dayalı
Başarı	Yeterlilik
Doğrudan	Doğrudan olmayan
Biçimlendirici	Özetleyici
Alternatif, özgün	Geleneksel
Öznel	Nesnel

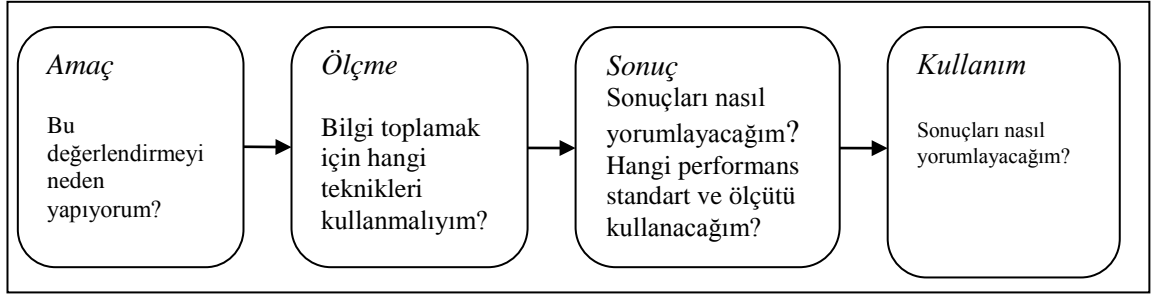
(Büyükkarcı, 2016, s.97-98)

Görüldüğü üzere eğitimde değerlendirme türleri çok çeşitlilik göstermektedir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sıkça karşılaşılan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

“Öğrenme-öğretme çalışmalarını verimli kılmak, öğrencilerin belirlenen kazanımları daha kolay edinmelerini sağlamak ve kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyerek sürece yön vermek için etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme çalışmaları yürütmek gerekir” (Göçer, 2007, s. 198).

2.2. Sınıf İçi Değerlendirme

Sınıf içi değerlendirme, öğretmenlere öğrencilerin öğrenmelerini geliştirecek kararları vermede yardımcı olmak için bilgiyi toplama, yorumlama ve kullanma olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde kavramsallaştırıldığında değerlendirme, öğrencilerin nasıl değerlendirildikleriyle ilgili tartışmalarda yaygın şekilde kullanılan tanıdık terimler olan ölçme ve sınamadan daha fazlasıdır. Sınıf içi değerlendirmeyi uygulamada dört gerekli bileşen vardır: amaç, ölçme, yorum ve kullanım. Bu bileşenler Şekil 2.1’de gösterilmiştir (Arı, 2015, s.35).



Şekil 2.1. Sınıf içi değerlendirmenin bileşenleri

Sınıf içi değerlendirme, standartlara dayalı öğrenme hedeflerini ve amacı belirlemeyi, öğrencilerden sistemli bir şekilde bilgi almayı, toplanan bilgileri yorumlamayı ve kullanmayı kapsar (Arı, 2015, s.86).

Sınıf bağlamında, sınıf içi değerlendirme; öğretmenin karar verme sürecini birçok yolla desteklemek amacıyla öğrencilerin öğrenme ve güdülenmeleriyle ilgili kanıtları toplama, yorumlama ve kullanmadır. Öğretmenin başvurabileceği bu yollar;

- öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, yanlış anlamalarını ve öğrenme hatalarını belirleme,
- yeterliliğe doğru ilerleyen öğrenci çaba ve ilerlemesini gözlemleme,
- öğrencilerin öğrenme sürecini belgeleme,
- öğrencilerin öğrenme, güdülenme ve 21. yüzyıl beceri ve eğilimlerini geliştirme,
- notlar verme,
- ebeveynlere dönüt sağlamadır (Arı, 2015, s.30).

Yüksek nitelikli sınıf içi değerlendirmeler, hedef gruptaki öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını destekleyen ve gerçekleştiren sonuçlar sağlamaktadır. Ayrıca, öğretimle ilgili karar verirken bilgi sağlamaktadır (Arı, 2015, s.86).

Son on yılda 21. yüzyıl bilgi, beceri ve özellikleriyle daha iyi uyumlu hale gelebilmek için sınıf içi değerlendirmede bazı açık eğilimler ortaya çıkmıştır. Kurumların yaptığı sınavlara hazırlık amacıyla öğretimin sonunda geleneksel “kazanım” ölçmeye odaklanan köklü gelenekler, önemli çıktılarla daha uyumlu olan diğer değerlendirmelerle destelenmelidir. Bunlara *alternatif değerlendirmeler*

denmektedir (Arı, 2015, s.37-38). Çağdaş eğitim sistemlerinde ve yaşam boyu öğrenme programlarında bireyin durumunun belirlenmesi, performansla “değer biçmek”ten öte bir işlev yüklenmekte ve öğrenmeyi geliştirmeyi öğrenenin zayıf ve güçlü olduğu yönlerini görmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir(Arıca-Akkök ve Bozkurt, 2019, s.419).

“Eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleşme düzeyini tespit etmek ya da öz-değerlendirme yapmak gibi amaçlarla öğretmenler tarafından çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri kullanılmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin geleneksel yöntemlere bağlı olarak devam ettirildiği dönemlerde, ölçme ve değerlendirme yöntemleri de geleneksel çerçevede olmuştur. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımlarla ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacı da değişime uğramış, geleneksel yaklaşımların yerini *süreç temelli-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme* teknikleri almıştır” (Yılmaz, 2018, s.1625). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme sonucunda öğrenciye *değer biçmekten* öte, öğrenme-öğretme çıktılarına göre *dönüt vermeyi* yeğledikleri görülmektedir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında başka dillerin öğretiminde yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılabileceği gibi daha farklı yöntemler de kullanılabilir. Burada önemli olan yeri geldiğinde geleneksel, yeri geldiğinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin amaca yönelik olarak kullanılabilmesi ve kullanılacak test yöntemlerinin birbirlerine alternatif olarak değil de birbirlerini tamamlayıcı olarak düşünülüp uygulanmasıdır. Ayrıca diğer bir önemli husus da öğretim sürecinde ya da sonunda yapılacak ölçme faaliyetleriyle ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirilmesidir. Yabancı dil öğrenirken değerlendirme aşamasında öğrencilerde oluşması muhtemel kaygıların önüne geçmek için yapılacak açıklamalar öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir” (Yılmaz, 2018, s.1625).

Her iki değerlendirmenin de artıları ve eksileri vardır. Geleneksel ve alternatif değerlendirme arasında dengeli yaklaşım çok önemlidir. Öğretim görevlileri hangi değerlendirme stratejisini kullanacağına karar verirken içerik, bağlam ve izleyici gibi konuları değerlendirmelidir. Hedefleri açıkça tanımladıktan sonra, uygun değerlendirme araçlarından faydalanmak gereklidir. Öğrenimin niteliğine bağlı olarak, her iki değerlendirme tekniğinin birleşimini kullanmak yararlı olacaktır (Dikli, 2003, s.18).

2.2.1 Geleneksel değerlendirme

Standart değerlendirme, formal değerlendirme ya da nesnel değerlendirme gibi kavramlarla ifade edilen geleneksel değerlendirme ile yıl boyunca belli zamanlarda birkaç kez uygulanan, zamana dayalı, genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi belli biçimlerde yapılan değerlendirme türüdür (Erdoğan, 2006, s.7).

Geleneksel değerlendirme yöntemleri içerisinde doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli testler, yazılı yoklama, sözlü yoklama ve kısa yanıt sınavları yer almaktadır(Turan, 2010, s.14). Söz konusu yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir(Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s.136).

Geleneksel değerlendirme yöntemlerini Turan(2010, s.14-18) çalışmasında şöyle ele almıştır:

Doğru-Yanlış Testleri: Doğru – yanlış testleri, bazıları doğru, bazıları yanlış olan ifadelerden oluşur. Öğrenciden hangi ifadenin doğru hangisinin yanlış olduğunu belirlemesi istenir. D-Y testlerini hazırlamak genelde çok kolay görülmekle beraber aslında oldukça zordur. Bu tür sorular tahmine dolayısıyla şans faktörüne çok yer verir.

Çoktan Seçmeli Testler: Çoktan seçmeli bir soru, bir problem durumu sunan bir soru kökü ile soru kökünü izleyen dört ya da beş adet seçimlik cevaptan oluşur. Çoktan seçmeli testler, günümüzde en çok kullanılan ölçme aracıdır. Bu türdeki sorularla, bilgi basamağında değerlendirme basamağına kadar çeşitli düzeylerdeki davranışların ölçülmesi mümkündür.

Eşleştirmeli Testler: Eşleştirmeli testler, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini içerir. Eşleştirmeli testlerde, öncüler adındaki ifadeler bir sütunda, cevaplar diğer sütunda yer alır. Öğrencilerden, birinci sütundaki öncülerle diğer sütundaki cevaplardan ilişkili olanı bulup eşleştirmesi istenir.

Sözlü Sınav: Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü sınav denir. Bilinen en eski sınav türlerinden olup, objektif testlerin gelişmesiyle etkisini kaybetmesine rağmen, konuşma becerileri, telaffuz, topluluk önünde sıkılmadan konuşabilme gibi alanlardaki davranışları ölçmedeki üstünlüğü nedeniyle hala geçerliliğini korumaktadır.

Yazılı Sınav: Yazılı sınavlarda, öğrencilere, duruma göre bir ya da birkaç soru sorulur; sorulan soruya ya da sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermeleri istenir. Öğrenci, sorulan sorunun cevabını düşünüp hatırlayacak ve hatırlayıp bulduğu cevabı yazılı olarak ifade edecektir.

Kısa Yanıtlı Sorular: Öğrenciye yöneltilen soruların yanıtları kısa ve belirgindir. Bu nedenle kısa yanıtlı sınavların hazırlanması kolay olup değerlendirilmesi de objektiftir.

2.2.2. Alternatif değerlendirme

Eğitimde çağdaş anlayışın benimsenmesiyle öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenmeye başlanmıştır. İşte bu durum ölçme ve değerlendirme araçlarının da değişmesine öğrenciyi merkeze alan bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Yenilikler, etkinliklerin çoğalmasına imkân sağladığı gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Öğrencinin merkeze alınmasını gerektiren bu yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı eğitim sistemimizde sınıfların gereğinden fazla kalabalık olması tüm öğrencilerin aktif katılımını engellemektedir (Özeren, 2013, s.13).

Ölçme, değerlendirme ve durum belirleme, eğitim sürecinin temel bileşenlerindedir ve bu süreçte öğrenci erişiminin gözlemlenmesi ve erişiyile ilgili karar verilmesi, öğrenmenin sürdürülebilmesi açısından başat bir rol oynar. Çağdaş eğitim sistemlerinde de bir öğrencinin var olan durumunun belirlenmesi, değer biçmekten öte bir işlev yüklenmekte; öğrenmeyi biçimlendirme ve istenilen hedefe ulaşılmasına yardımcı olma görevi görmektedir(Bozkurt, 2017, s.925).

Alternatif ölçme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm

değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecin de değerlendirmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir(Turan, 2010, s.19-20). Özellikle öğrenci değerlendirmeleriyle öğrenen merkezli yapılan değerlendirmeler; öğrencilerin yaparak-yaşayarak doğrudan deneyimler yoluyla öğrenmelerini sağlamakta ve “öğrenme için değerlendirme” anlayışı ön plana çıkmaktadır (Öztürk ve Şahin, 2014, s.1040).

Değerlendirme yaklaşımlarına yönelik alanyazında çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bunlardan yapılış amacına göre değerlendirmeyi öğretimin giriş, süreç ve çıkış aşamasında yapılan değerlendirme olarak üç başlıkta incelenebilir:

- Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme
- Düzey belirlemeye/değer biçmeye yönelik değerlendirme
- Biçimlendirme ve iyileştirmeye dönük değerlendirme

2.2.2.1. Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme

Programa girişte yapılan bu değerlendirme; programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerin tespiti için yapılır (Demirel, 1997, s.178).

Bu değerlendirmedeki temel amaç, önkoşul eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesidir. Eğitim sürecinin başında, süreç öncesinde hazırbulunuşlukların belirlenmesini hedefler. Yabancı dil eğitim programlarına girişte öğrencilerin sınıflarının belirlenmesi için yapılan düzey belirleme sınavları bu değerlendirme çeşitine örnek gösterilebilir. Yapılan sınavların sonuçlarının değerlendirilmesine göre öğrenciler A1, A2, B1, B2, C1 şeklinde sınıflara ayrılır (Gedik, 2017, s.24).

2.2.2.2. Düzey belirlemeye/değer biçmeye yönelik değerlendirme

Programın sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Demirel,1997, s.178). *Sonuç değerlendirme* (summative) de denilen bu değerlendirmenin amacı, öğrencilerin belirli bir zaman diliminde neler öğrendiklerini tespit etmektir. Yalnızca standartlaştırılmış durum testleri ile sınırlı değil, aynı zamanda bölge ve sınıf ilerlemesini de kapsar. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmenin anahtar bir bileşeni, içerik standartlarıyla ilgili olarak öğrencinin öğrenmesini ölçmektir (Nasab, 2015, s.166). Dönem ya da yılsonunda yapılan final veya genel sınavlar bu değerlendirme türüne örnek olarak gösterilebilir. Bu değerlendirmede amaç kazanılan erişî düzeyidir. Başarı testleri ve yeterlilik testleri bu amaçla yapılmaktadır(Özeren, 2013, s.9).

Düzey belirleyici değerlendirme öğrencinin öğrenme düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme hedefe ne kadar ulaşıldığına ve ders başarısının belirlenmesine yardımcı olur. Mesela kur bitirme sınavları düzey belirleyici değerlendirmeye örnektir. Öğrenciler, bir üst kura başlamadan önce, mutlaka bir önceki kurun tüm konularından sınava girerler. Bu sınav sonucunda yapılan değerlendirmeye göre öğrenci bir üst kura geçer veya yetersiz olduğu durumda aynı kura devam eder (Gedik, 2017, s.24).

2.2.2.3. Biçimlendirme ve iyileştirmeye dönük değerlendirme

1980'lerin sonlarında yeni bir değerlendirme olarak *biçimlendirici (süreç temelli)* (formative) değerlendirme ortaya çıkmıştır. Biçimlendirici değerlendirme öğrenme sırasında ortaya çıkan, öğrenmenin altında yatan etkenleri, bir süreç içinde ele alır. Bu değerlendirme yaklaşımı, etkileşimlidir ve sürekli devam eder. Diğer değerlendirme biçimlerinden farklı olarak, yapılması için öğrencilerin etkin katılımına ihtiyaç duyar. Bu değerlendirme, *sonuç değerlendirmedeki* öğrenmenin değerlendirilmesi yerine, öğrenme için değerlendirme yapılmasını gerektirir (Barbosa ve Beserra, 2015, s.102).

Biçimlendirici değerlendirme, süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve eksik öğrenmeler için gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir (Demirel,1997, s.178). Biçimlendirici değerlendirme öğretim esnasında meydana gelir. Bu değerlendirme türü, öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirme, dönüt sağlama ve ilerideki öğretim etkinlikleriyle ilgili karar vermenin bir yoludur (Arı, 2015, s.31).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin mevcut öğrenme seviyesini tanımlamak ve öğrencinin istenilen öğrenme hedefine ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla dersleri düzenlemek için kullanılır. Bu süreçte öğrenciler öğretmenleriyle birlikte etkin katılımcı olup öğrenme hedeflerini paylaşmakta ve öğrenmelerinin nasıl ilerlediği, sonraki adımda neler yapılması gerektiği üzerinde yoğunlaşır (Heritage, 2007, s.1).

Tüm öğretme ve öğrenme etkinliklerini kapsayacak biçimde, öğretmen gözlemi, sınıf tartışması, ödevler ve sınavlar da gibi tüm öğrenci çalışmalarının izlenmesini gerektirir. Değerlendirme, öğretme ve öğrenmeyi, öğrencilerin gereksinimlerine uyarlamak için kullanıldığında biçimlendirici olur. Öğretmenler öğrencilerin nasıl ilerlediğini ve nerede sorun yaşadıklarını bildiklerinde, bu bilgiyi gerekli öğretim planlarını yapmak için kullanarak öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunabilir.

Heritage (2007, s.2) biçimlendirici değerlendirmenin dört ana ögesi olduğunu belirtmiştir:

- 1) eksikliğin belirlenmesi,
- 2) geri bildirim,
- 3) öğrenci katılımı,
- 4) öğrenme ilerlemesi.

Öğretmenlerin bu unsurların her birini net bir şekilde anlamaları gerekir.

Eksikliğin belirlenmesi

Bir öğrencinin mevcut durumu ile hedeflenen eğitim arasındaki fark eksikliği oluşturur. Bu eksiklik öğrenciden öğrenciye değişir. Örneğin eksiklik öğrenci tarafından çok büyük ve ulaşılmaz olarak algılanırsa motivasyon düşüklüğü ve başarısızlıkla sonuçlanır. Benzer şekilde eksiklik çok küçük algılanırsa

tamamlanması için herhangi bir çaba gösterilmez. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme doğru aralığı doğru tanımlamaktan geçen bir süreçtir. Bu noktada öğretmenin görevi bu yapıları tanımlamak, işbirliği ve rehberlik yoluyla bilişsel gelişimi kolaylaştırmaktır.

Geri bildirim

Biçimlendirici değerlendirme çoklu geribildirim sağlamak üzere tasarlanmıştır. İlk olarak öğrencinin mevcut seviyesi hakkında öğretmene geri bildirim sağlaması ayrıca bu geri bildirimle öğrenmede sonraki adımların ne olması gerektiğini de bildirmesidir.

Öğretmenlerden etkili geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme ilerlemelerinde nerede olduklarını ve ileriye doğru nasıl ilerleyebileceğini gösteren açık, açıklayıcı, ölçüt temelli bilgi sağlar (Assessment Reform Group,1999).

Öğrenci Katılımı

Biçimlendirici değerlendirme yoluyla öğrenmeyi geliştirme, öğrencilerin kendi değerlendirmelerine aktif katılımını da gerektirir. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrenciler öz ve akran değerlendirme becerilerini geliştirirler, öğretmenleriyle işbirliği yaparlar. Öğrenim durumlarını ve öğrenmelerindeki ilerlemeleri için neler yapmaları gerektiğini öğrenirler. Bunu yaparken üst bilişsel süreçleri kullanırlar. Öğrenmelerini yansıtmakta, bildikleri ve anladıkları şeyleri izlemekte ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirlemektedirler. Ayrıca öz değerlendirme stratejileri belirleyerek öğrenme taktiklerini kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilirler. Bu süreçte öğrenciler öğrenmede her basamak için başarı ölçütleri belirlemek amacıyla öğretmenleriyle işbirliği yapmalıdır.

Öğrenme İlerlemesi

Biçimlendirici değerlendirme öğretmen ve öğrenciye rehberlik edecekse eğer öğrenme ilerlemesiyle bağlantılı olmalıdır. Öğrenme ilerlemesi, nihai hedefe doğru ilerleme oluşturan alt hedefleri açık bir şekilde ifade etmelidir. Birçok devlet standardı, öğrencilerin kendileri istedikleri hedeflere göre nerede olduklarını anlamak için net bir ilerleme sağlamazlar. Aslında, çoğu devlet standardı, öğrenmeden beklendiğini bile net bir şekilde yansıtmamaktadır. Standartlara yönelik öğrenme ilerlemelerini geliştirmek, biçimlendirici değerlendirmenin kritik bir unsurudur. Öğrenme ilerlemesi, öğrenilecek olanın ne olduğunun büyük resmini hazırlar ve öğretmenlerin, ilerlemesini

bekledikleri süreklilik üzerindeki öğrencilerinin mevcut öğrenme durumlarını bulmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin ayrıca, öğrenme sürecinden türetilen ve başarı ölçütleri açısından tanımlanan kısa vadeli hedefleri olmalıdır. Başarı ölçütleri, öğrenci öğrenme görevlerine girerken öğrenme rehberidir. Başarı ölçütleri, biçimlendirici değerlendirmenin yapılacağı çerçeveyi sağlar ve kanıtların yorumlanmasını mümkün kılar (Clarke, 2005, s.65).

Değer biçmeye yönelik ve biçimlendirmeye yönelik yaklaşımların değerlendirme değişkenleri ile ilişkisi aşağıdaki çizelgede görülebilir:

Çizelge 2.2 Değer biçme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler

<i>Değişkenler</i>	<i>Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme</i>	<i>Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme</i>
<i>Değerlendirme Rolü</i>	Öğrencinin bilgi, beceri ve yetenek gibi ölçülebilir yönlerini ölçmek ve belirlemek için öğrenmenin değerlendirilmesi. Genellikle norm-referanslı testlerle, hesap verebilirlik amaçlı kullanılır. Öğrenenin anlık durumunu oluşturur. Bu tür testler genellikle önemli bir etkinlik sonunda yapılır.	Öğrenenin önemli yönlerini karakterize etmek için, öğrenme için değerlendirme. Temel odak noktası öğrencinin gelişmesidir, ölçüt-referanslı testler kullanarak öğrencinin öğrenmesine ve öğretmenin daha iyi öğretmesine yardımcı olmak için kullanılır.
<i>Değerlendirme Sıklığı</i>	Seyrek yapılır, değer biçmeye yönelik standartlaştırılmış testler kullanılır. Ürünü veya çıktıyı (başarı) değerlendirmeye odaklanır.	Sık sık yapılır, biçimlendirmeye yöneliktir. Süreç odaklıdır (sonuçlara ihtiyaç yoktur). Bu tür değerlendirmeler istenilen sıklıkta (aylık, haftalık hatta günlük) uygulanabilir.
<i>Değerlendirme Biçimi</i>	Nesnel değerlendirmeler, genellikle seçilen yanıtları kullanır. Öğrenmeyi destekleme derecesinden çok testin geçerli ve tutarlı olup olmamasına odaklanır.	Özgün bir içerik ve yapıcı yanıtlar birden fazla kaynaktan (kısa sınavlar, portfolyolar, öz-değerlendirme ve sunumlar) toplanır.
<i>Dönüt</i>	Sınavların ve testlerin doğru veya yanlış cevapları ya da sadece toplam puanlarıdır. Öğrenmeyi destekleme amacı yoktur.	Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme yolları için öneriler sağlayan geniş çaplı ve özel tanılardır. Dönüt, yargılamadan ziyade yardımcıdır.

(Shute, 2009; akt. Alır, 2015, s.155)

Özetle sonuç değerlendirme, geleneksel kâğıt ve kurşun kalem sınavlarını kullanır ve geribildirim olmaksızın puanları izler. Öğrenciler zayıf noktalarını açıkça bilmemektedir. Fakat biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin performansı, öğretmenin uygun geri bildirimine bağlıdır. Öğretmenler resmi sınavların olumsuz yıkma etkisini önlemek için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanabilirler.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amacı sadece öğrencilere not vermek veya bir dersten geçip geçmeme durumunu saptamak değil, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeteneklerini ortaya çıkarmak, onları ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre uygun biçimde yönlendirmek, öğrencilerin süreç boyunca karşılaştıkları güçlükleri ve yetersizlikleri belirlemek ve bunları düzeltmeye çalışmak, verilen öğretim hizmetinin niteliğini ortaya koymak vb. olmalıdır (Özdemir, 2010, s.788-789).

2.2.3. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Gelbal (2013, s.79) sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemleri yedi başlık altında ele almıştır:

- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Performans ödevleri ve ölçülmesi
- Projeler
- Gözlem formları
- Kavram haritaları
- Bireysel gelişim dosyası (portfolyo)

2.2.3.1. Öz değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Eğitimde öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine fırsat vermek, öğrenciyi değerlendirme süreci içerisinde tutmak onların güdülenmelerini sağlayabilir. Öz değerlendirme iki türlü yapılabilir.

i) Bunlardan ilki, dersin belirli bir ünitesi veya konu ile ilgili bütün davranışlar listelenerek, bu davranışları gösterip gösteremediğini öğrencinin kendisine sorgulatmaktır.

ii) Öz değerlendirmede ikinci yol, yapılan herhangi bir sınavın puanlamasını öğrencinin kendisine yaptırmaktır. Bu yaptırılırken, önceden hazırlanmış puanlama anahtarı öğrenciye verilir. Öğrencinin kendi cevaplarını puanlaması istenir. Bu, öğrencinin cevaplarını puanlarken aynı zamanda yanlış yaptığı soruların cevabını da görerek eksikliklerini görmesine yardımcı olur. Bu şekilde yaptırılan puanlama öğrencinin kendine olan güveninin geliştirilmesine de yardımcı olabilir (Gelbal, 2013, s.79).

Öz değerlendirmenin amacı öğrencileri kendi öğrenmelerini planlamaları ve başarıyı değerlendirme ölçütlerini özümsemeleri için desteklemektir. Öğrenciler önce değerlendirme için gerekli ölçütleri anlar, sonra belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmada nerede olduklarını ve bu hedeflere ulaşmak için ek olarak ne öğrenmeleri gerektiğini değerlendirirler. Ölçütler açıklanırken de öğrenciler kendilerine anlamlı biçimlendirici geri bildirimler verirler. Bu süreç her öğrenci için farklı gerçekleşebilir, bu yüzden genel olarak tüm sınıfla ilgili bir değerlendirme yerine her bir öğrenciden o öğrenciye özgü bilgi elde etmek amaçlanmalıdır. Değerlendirme hem öğrenme hem de öğretme ile bütünleştirilir. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeye başlaması öğrenmelerinin sorumluluğunu öğretmenden daha çok almaları anlamına gelmektedir (Arı, 2015, s. 366).

Öz değerlendirmenin öğrenme hedefi yönelimi oluşturmada çok önemli olduğu söylenebilir. Bu türlü bir motivasyon sadece başarılı bir öğrenme çıktısından ziyade öğrencilerin bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmelerini vurgulamaktadır. Öğrenme hedefleri belirli bir ölçüde bilginin içsel olarak işlenmesini gerektirirken, performans hedeflerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi dışsaldır. Öz değerlendirme öğrencilerin bilgiyi tam olarak anlamaya yönelik gelişimlerinin farkında olmalarını sağladığı için öğrenme türü motivasyonlarına katkı yapmaktadır (Arı, 2015, s.362-363).

2.2.3.2. Akran değerlendirme

Sınıf içindeki öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyabilirler. Birbirlerinin üstün ve geliştirilmesi gerekli görülen yönlerini daha iyi görebilirler. Bu nedenle öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verilebilir. Akran değerlendirme, öğrencilerin,

arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öz değerlendirmede olduğu gibi akran değerlendirme de nesnel olmayan bir değerlendirme yöntemidir. Bu nedenle yapılan değerlendirme yanlılık içerebilir. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının öğrenme eksikliğini belirleme amacıyla kullanılması durumunda, ölçütler öğrencilere verildiğinde ve daha fazla uygulama yapıldığında öznel değerlendirme azalabilir (Gelbal, 2013, s.82).

Değerlendirme sürecinin sadece öğretmen tarafından yapılması uygun değildir ve bu sürece hedef kitlenin de katılımı sağlanmalıdır. Bu çerçevede, öz değerlendirme ve grup değerlendirme çalışmaları yapmak hedef kitlenin süreci içselleştirmesi bakımından kolaylıklar sağlayabilir. Değerlendirme sonucunda gerekli geri dönütler verilerek hedef kitle, hangi dil becerisine ait kazanımlara ne derece ulaştığına yönelik bilgilendirilmelidir. Dil yeterliliğinin ortaya konulduğu bu süreçte hedef kitlenin etkin durumda rol alması ölçme-değerlendirmede hata riskini azaltacağı gibi sürecin nesnellliğini de arttırmaya yardımcı olabilir (Barın ve Başar, 2016, s.48).

2.2.3.2. Performans ödevleri/görevleri

Performans değerlendirme; öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları uygulamaya dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir (Özbay, 2013, s.167). Öğrenci merkezlidir ve bireyin kendini keşfetmesine olanak sağlar.

Bir öğrencinin herhangi bir soruyu doğru cevaplama, o sorunun ölçtüğü kazanımı başardığını gösterir. Sınıf içi uygulamalarda öğrenciye yöneltilen her türlü soru ve etkinlikler, bazı özelliklerin gösterilip gösterilemeyeceğine yönelik ipuçları verir. Bu sorular, öğrencinin bazı davranışları gerçek hayat koşullarında yapıp yapmayacağı hakkında da bilgi verir. Sınıf içinde kendisine yöneltilen soruya doğru cevap veren bir öğrencinin, gerçek durumda bu soru ile yoklanan özelliği gösterip gösteremeyeceği hakkında kesin bir cevap vermek mümkün değildir. Ancak gerçek durum oluşturulduğunda bireyin bu davranışı sergileyip sergileyemeyeceği kontrol edilebilir (Gelbal, 2013, s.83). Öğretmen performans görevlerini değerlendirirken en uygun ölçütü seçerek süreci tamamlamalıdır.

2.2.3.4. Projeler

Projeler, öğrencilere, bireysel olarak veya grup görevlerinde bilgi ve yeteneklerini gösterme fırsatı verir. Projeler, puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için sorumluluklar getirir (Özbay, 2013, s.165). Projeler öğrenci merkezli uygulamalar içerdiğinden öğrencinin özgüveninin artmasına katkı sağlar. Bu noktada öğretmen öğrenciye zamanında etkili dönütler vermelidir.

2.2.3.5. Gözlem formları

Gözlem formları birer değerlendirme araçlarıdır. Değerlendirilecek özellikler devinişsel beceriler gerektiriyorsa gözlem formlarının kullanılması uygun bir yoldur.

Bazı öğrenci özelliklerinin kâğıt kalem testleri ile ölçülmesi zordur ve bazen de mümkün değildir. Öğrencilerin resim yapma becerilerinin, güzel konuşma becerilerinin, yüksek atlama becerilerinin klasik sınav türleri ile ölçülmesi mümkün değildir. Bu tür becerilerin bir veya birden çok öğretmen tarafından gözlenerek başarı ölçülerine çevrilmesi gerekir. Bu tür özelliklerin ölçülmesinde gözlem formlarının kullanılması, ürün olarak son gösterilen davranış ile birlikte davranışın ilk gösterilmeye başladığı aşamadan son aşamaya kadarki tüm sürecin ölçülmesine fırsat verir (Gelbal, 2013, s.87).

2.2.3.6. Kavram haritaları

Kavram haritaları, bilginin daha uzun süre hatırlanması ve daha verimli bir şekilde kullanılabilmesini sağlar. Kavram haritaları;

- Bir konunun öğretiminde,
- Öğrenmeyi kolaylaştırmada,

- Öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada,
- Değerlendirme yapmada kullanılabilir (Özbay, 2013, s.168-169).

Kavram haritaları, öğrenme-öğretme sürecinde kalıcı bilgi sağlanmasında ve sürecin verimli ilerlemesinde etkilidir. Kelime öğretiminde bağlamla ilişkili etkinlikler oluşturulabilir.

2.2.3.7. Bireysel gelişim dosyası (portfolyo)

Portfolyo, öğrenme hedeflerine erişimdeki gelişimi belgelemek için öğrencinin biçimlendirici ve/veya özetleyici değerlendirmelerinin toplanması ve değerlendirilmesinin amaçlı ve sistematik süreci veya öğrenme hedeflerinin gerçekleştiğinin kanıtını gösterme olarak tanımlanabilir (Arı,2015, s.300).

Bireysel gelişim dosyası, eğitim süreci içinde öğrencinin seçmiş olduğu bir ders kapsamında dersin başından sonuna kadar yapmış olduğu bütün çalışmalarını kapsayan bir dosyadır. Öğrencilerimize daha iyi eğitim hizmeti sunabilmek için, onları daha iyi tanımaya ihtiyaç vardır. Bireysel gelişim dosyası bireyin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenebilmesi açısından oldukça faydalı bir tanıma yöntemidir (Gelbal, 2013, s.90).

Öğrenci ürün dosyasında zaman içinde biriktirilen öğrenci çalışmaları bulunduğundan, odak nokta, bir öğrenciyi diğer öğrencilerle karşılaştırmak yerine öz gelişimi görmektir. Bu odak, önemli olanın bireysel ürün olduğu fikrini vurgular. Öğrenciler kendi öğrenci ürün dosyalarını kendi özgün çalışmalarıyla oluşturduklarında, öğrenme ve değerlendirme bireyselleştirilmiş olur. Böylece öğrenci ürün dosyaları öğrenme amaçları aynı olsa bile öğrenciler arasındaki farklılıkları ortaya koyabilir, öğrencilerin kapasite ve başarılarını gösterebilir (Arı,2015, s.303).

Portfolyonun üç ana bölümden oluşması esastır. Bu bölümler giriş, gelişme ve sonuç bölümüdür. Giriş bölümünde bir kapak olmalıdır ve portfolyoyu hazırlayan kişi ile portfolyonun içeriği hakkında bilgi vermelidir. Gelişme bölümünde ise portfolyoya seçilen ürünler yer almalı ve seçiliş nedenleri hakkında kısaca bilgi verilmelidir. Sonuç

bölümünde ise portfolyonun değerlendirme ölçütleri ile öğrencinin bu süreçte neler kazandığının kendi ifadeleri ile anlatımı yer almalıdır (Özenç, 2013, s.40).

Yukarda söz edilen sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araç ve tekniklere ek olarak test türü sınavlardan da söz etmek gerekir. Özbay (2013, s.163) Türkçe öğretiminde test türü sınavların hazırlanması zor olsa da değerlendirilmesinin kolay oluşu sebebiyle yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Ancak bunun hedef kitleye kazandırılmak istenilen becerileri ölçüp ölçmeyeceği konusunda öğretmenler tarafından çok dikkate alınmadığını söylemiştir. Test türü sınavlar Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir. Mesela okuduğunu anlama becerisinin veya diğer becerilerin “bilgi seviyesinde” ölçülmesinde testlerden faydalanmak mümkündür. Ancak doğrudan doğruya becerinin ölçülmesinde kullanılması, hem öğrencilerin yaratıcılık gücünü ortaya koymalarını hem de bu güçlerini geliştirmelerini engelleyebilir. Dil öğretiminde becerilere yönelik ölçme-değerlendirme bu noktada önem kazanmaktadır. Sınıf içinde becerilere uygun ölçme- değerlendirme teknikleri seçimi öğretim süreci içinde önemli bir yere sahiptir.

2.3. Dil Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tercih edilen ölçme-değerlendirme süreçleri ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar becerilere göre başlıklarla ele alınmıştır.

2.3.1. Dinleme becerisinin öğretiminde ölçme-değerlendirme

Dinleme becerisinin ölçülmesi son derece zor ve karmaşık bir süreçtir. Dinleme, sese dayalı bir beceri olduğu için genellikle soyuttur. Bu durum dinlemeyi güçleştiren, eksik ve yanlış dinlemeye yönelten bir faktördür. Dinlemenin soyut bir sürecinin olması, dinlemenin ölçülemez yönünde yanlış yargılara neden olmakta ya da ölçme-değerlendirme çalışmaları, dinleme becerisinin gelişiminin ölçülmesinden ziyade dinlenen metnin anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesiyle sonuçlanmaktadır

(Melanlıoğlu, 2012, s.4). Güneş'e (2014, s.328) göre dil öğretiminde beceriler yazılı sınavla değil, düzenli gözlemlerle saptanmalıdır. Dinleme becerileri için çeşitli etkinliklere, okumayı ölçmek için sesli okuma etkinliklerine ağırlık verilmeli yani söz konusu anlama becerilerinin gelişimi çeşitli sorularla, etkinliklerle ve sorgulamayla ölçülmelidir. Ölçme çalışmalarında öğrencilerin basmakalıp ve ezberlenmiş cümlelerle cevap vermesi değil, kendilerini ifade etme durumlarına dikkat edilmelidir.

Dinlemede öğrencide gözlenebilen kazanım sayısı kısıtlı olduğu için beceriye ilişkin ölçme-değerlendirme çalışmaları öğrenci dönütleriyle yapılmaktadır. Alınan dönütler ise genelde dinletilen metnin anlaşılma düzeyini belirlemek için yöneltilen ve sonucun değerlendirilmesini kapsayan sorulara verilen cevaplardır. Oysa dinleme içsel bir süreci ihtiva eder. Dolayısıyla öğrencinin dinlemede kendi içsel sürecini değerlendirebileceği ölçme-değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Melanlıoğlu, 2012, s.4). Öğrencinin dinleme becerisi ölçülürken titizlikle hareket edilmeli, çok yönlü bir değerlendirme yapılarak süreç devam ettirilmelidir.

Doğan (2011, s.38-39) mevcut olan dinlemeyi ölçme-değerlendirme yöntemlerini şu şekilde sıralamıştır:

a) Kısa cevaplı maddeler: Öğrenciler kısa cevaplı soruları, dinleme sırasında aldıkları notlardan veya dinledikleri metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerden hareketle cevaplayabilirler. Hiç kuşkusuz öğrencilerin not alarak dinleme sırasında neleri not aldıkları önemlidir. Ölçme çalışmalarının ardından öğrencilerin neleri, niçin not aldıkları üzerinde konuşulmalı, sonraki eğitim çalışmalarını planlamada ve uygulamada bu hususlar öğretmen tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

b) Açık uçlu maddeler: Açık uçlu maddeler, başta Türkçe dersleri olmak üzere sözel derslerin pek çoğundaki klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılır. Bu ölçme aracı, okuma anlama çalışmalarında sıkça kullanıldığı gibi dinleme anlama etkinlikleri için de çok uygundur. Yine burada da öğrenciler soruları çoğunlukla, dinleme sırasında aldıkları notların yardımıyla cevaplandırır.

c) Çoktan seçmeli maddeler: Soru kökü ile seçeneklerden oluşan çoktan seçmeli maddeler de dinleme anlama çalışmalarında kullanılabilir. Hazırlaması biraz zaman alan bu tür araçların uygulanması ve değerlendirilmesi kolaydır.

ç) Yazım ve çizim içerikli maddeler: Bu tür araçlar, özellikle yönergeleri takip çalışmalarında kullanılmaktadır. Uygulamalarda, öğrencilerden yönerge cümlelerinde belirtilen bilgileri ilgili yere yazmaları ve yine belirtilen şekilleri ilgili yerlere çizmeleri istenmektedir. Bu çalışmalarda öğrenci bazen istenilen bilgileri yazmakta ve/veya çizimleri yapmakta ancak buna ek olarak kâğıdında fazladan başka çizimlere ve/veya bilgilere yer verebilmektedir. Böyle durumlarda tüm yönergeleri doğru uygulamış bir öğrenci ile yönerge cümlelerindeki istenilenleri tam yapmış ancak buna ek olarak kâğıdında fazladan bazı bilgilere ve çizimlere yer vermiş öğrencinin kâğıdının puanlamasının aynı olmaması gerekmektedir. Bu tip durumlarda düzeltme formülü kullanma yoluna gidilmeli, puanlama yapılırken fazladan yazılan bilgiler ve çizilen şekiller için öğrencinin puanında önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde kesinti yapılmalıdır. Ancak bu şekilde sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme söz konusu olabilir.

d) Diğer araçlar: Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılacak diğer araçlar arasında *eşleştirme maddeleri*, *doğru-yanlış maddeleri*, *öz değerlendirme formu*, *akran değerlendirme formu*, *görüşme*, *tutum ölçeği*, *gözlem formu*, *öğrenci ürün dosyası* sayılabilir.

Yukarıdakilerden değerlendirme formları, görüşme, tutum ölçeği ve gözlem formu dışında kalanlar; dinleme ürününü, dinleme sonucunda öğrenilenleri ölçmeye uygundur. Bu sayılanlar ise bir iletişim becerisi olarak dinleme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak yöntemlerdir (Savaş, 2014, s.44).

Bir plan dâhilinde dinleme becerisini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkat etmeleri gereken temel hususlar şunlardır:

1. Dinleme etkinlikleri sırasında öğrenciler yalnızca dinlemelidirler. Çeşitli nedenlerden dolayı, işitemedikleri, anlayamadıkları noktalarla ilgili soru sormamaları konusunda öğrenciler uyarılmalıdır. Bir öğrencinin konuşması, öğretmene veya bir arkadaşına soru sorması, gürültü yapması diğer öğrencilerin dinlemelerini olumsuz etkileyecektir.
2. Öğrencilere dinleme sırasında bazen dikkatlerinden kaçan noktaların üzerinde fazla durmalarına gerek olmadığı, metnin geri kalan bölümünü dikkatle dinlemelerinin yararlı olacağı söylenmelidir.

3. Öğrencilere; etkinlik öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin tüm uyarılarına uymaları gerektiği belirtilmelidir.

4. Öğrencilere, dinleme sırasında önemli gördükleri hususları not almaları hatırlatılmalı, alınan bu notların sorulan soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olacağı vurgulanmalıdır (Doğan, 2010, s.266-267).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2015, s.158-159) tarafından yayımlanan Yabancılara Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme öğretiminde izlenecek sıra şöyledir:

Dinleme Öncesi Etkinlikler

1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verilir.

2. Kestirme: Öğrencilere dinlenecek konunun başlığı, resim ve diğer ipuçları verilerek dinlenecek metnin ne hakkında olacağını kestirmeleri istenir. Bunda amaç, öğrencilerin dinleyecekleri konu ile hangi mesajın verilmek istendiğini önceden kestirilebilmesidir.

3. Sahnenin oluşturulması: Bu özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için oldukça yararlıdır. Orta ve ileri düzeydeki öğrenciler için de zaman zaman kullanılır. Sahneyi oluşturma dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görsel olarak da görmelerini sağlamak; böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Sahne oluşturulurken kişiler, yer ve zaman görsel ipuçlarıyla ya tahtaya çizilerek ya da figürlerle gösterilir. Konunun özelliğine göre gerçek objeler, modeller, duvar resimleri gibi değişik görsel araçlardan yararlanılır.

4. Yeni Sözcüklerin Öğretimi: Dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni tüme yapıları öğretilir.

5. Genel Soruların Yöneltilmesi: Dinlenecek metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur. Soruların tahtaya yazılması ya da dikte ettirilmesi daha iyi olabilir. Konu, başlangıç düzeyinde üç, orta düzeyde iki ve ileri düzeyde bir kez tümüyle dinletilir ve daha sonra öğrencilerin genel sorulara cevap vermeleri istenir.

Dinleme Sırası Etkinlikleri

1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Varsa teyp ya da kasetçaları kullanır. Radyo, video ya da dil laboratuvarında bu çalışma yapılıyorsa öğrencilerin sadece dinlemeleri istenir.

2. Öğrenciler metni dinlerken kimi sesleri tanımaları istenir.
3. Bu aşamada öğretmen, başlangıç düzeyindeki öğrencilere ders veriyorsa tekrar alıştırmalarına yer verilebilir. Bu çalışmayla daha çok telaffuzun doğru olarak öğrenilmesine yardımcı olur.
4. Orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin dinlerken not almaları istenir. Kitaptaki sorular ya da öğretmen tarafından hazırlanan dinlediğini anlama ile ilgili sorulara cevap verebilmek için not almaları da söylenir.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinlenen metinle ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir.
2. Dinlenen metin sözlü ya da yazılı olarak özeti çıkarılır.
3. Dinlenen metinle ilgili eğitsel oyunlarla, iletişimsel çalışmalara yer verilir.

Bu çalışmalar:

- a) Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmını söyleme ya da yazma,
- b) Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ya da çizgi resimlerle ifade etme,
- c) Dinlenen metinle ilgili resimleri ya da tümceleri olayın oluş sırasına göre düzgün olarak sıraya dizme,
- d) Dinlenenleri yazma ya da dikte etme,
- e) Duyulan eksik bir tümceyi tamamlama,
- f) Dinlenen metne uygun başlık önerme,
- g) Metinde boş bırakılan yerleri doldurma gibi çalışmalarda dinleme becerisinin gelişip gelişmediğini belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye önem verilmelidir.

Gedik (2017, s. 109-110), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ölçülürken dikkat edilmesi gereken bazı temel kurallara değinmiştir:

- Sınavdan önce öğrencilere soruların içeriği açıklanmalıdır.
- Sınav başlamadan önce öğrencilerin soruları incelemesi için zaman verilmelidir.
- Öğrenci soruyu takip edebilmelidir.
- Sorular çok uzun olmamalıdır.
- Soru sıklığı iyi ayarlanmalıdır.

- Sorular daha önceden derste yapılan soru tiplerinden olmalıdır. Öğrenci o soru tipiyle ilk defa sınavda karşılaşmamalıdır.
- Konuşucu öğrencinin dil düzeyine göre konuşma hızını ayarlamalıdır.
- Konuşucunun sesi net olmalıdır.
- Şive ve aksana yer verilmemelidir.
- İki ya da daha fazla konuşmacı olduğunda her konuşmacı ayırt edilebilmelidir. Mümkünse biri kadın sesi, biri erkek sesi tercih edilmelidir.
- Metin öğrencilere iki defa dinletilmelidir ve iki dinleme arasında 3-5 dakika gibi bir süre verilmelidir.
- Dinlemeyi sağlayacak araçlarda sorun bulunmamalıdır.
- Dinleme bitince öğrencilere kontrol için zaman verilmelidir.
- Dinleme kâğıtları değerlendirilirken dil bilgisi, yazım, noktalama hatalarından not kırılmamalıdır.

Dinleme becerisinin ölçümünde, öğrencinin o dil düzeyinde sahip olması beklenen kazanımlar dikkate alınmalıdır. Bu kazanımlara göre metinler seçilmelidir. Ölçülecek kazanıma göre kurma ya da otantik metinler tercih edilebilir (Gedik, 2017, s. 91).

2.3.2. Konuşma öğretiminde ölçme-değerlendirme

Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeyi amaçlayan öğrencilerin temel hedeflerinde Türkçe konuşabilmek yer almaktadır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine ilgili, dikkatli ve sosyal bakış açısında olmaları, konuşmanın bir dili öğrenmede önemli bir yere sahip olduğunu fark etmeleri gerekmektedir (Emiroğlu, 2013, s.277).

Türkçeyi öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için birtakım etkinlikler planlanıp gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinliklerde

hedef kitlenin Türkçeyi etkin kullanarak en azından zorunlu yaşam alanlarında kimseye ihtiyaç duymadan iletişimini sağlayabilecek bir konuşma yeteneği kazandırmak amaçlanmaktadır (Göçer, 2015, s.23). Konuşma eğitiminin önemli sorunlarından biri, bu konudaki yetkinliğin ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu kapsamda konuşma becerisiyle ilgili bir performans düzeyinin ölçülebilmesi, ilgili becerinin her bir alt boyutunun ayrı ayrı betimlenmesini zorunlu kılmaktadır (Bozkurt, 2017, s.925). Konuşma eğitimi sürecinin başında, ortasında ve sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile öğrencilerin bu becerinin gelişimine sağlar. Ayrıca bireye süreç içerisinde dönütler vermek konuşma eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin sosyal ve kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak Türkçe konuşma becerisine yönelik uygulamalarda ilgi alanlarına yönelik etkinliklerin kullanılması öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Konuşma sınavı en az iki hoca tarafından uygulanmalıdır. Her iki hoca da eşit düzeyde etkin olmalı ve sırayla sorular sorulmalıdır (Gedik, 2017, s.72).

2.3.3. Okuma öğretiminde ölçme-değerlendirme

Yabancı dil öğretiminde kullanılan dört temel beceriden biri olan okuma becerisinde öğrenciler dili üretmek durumunda değildir. Yani öğrencilerden beklenen okudukları dili çözümlmeleri ve anlam çıkarmalarıdır. Bu öğrenilmesi güdülenme, sabır ve tekrar gerektiren zorlu, geliştirilmesi vakit alan bir süreçtir. Bireyin okuduğunu anlaması ya da dinlediğini anlaması iletişim için önemlidir. Anlama olmazsa iletişim kurmak mümkün olmaz (Tavil, 2012).

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde başat nitelikli bir beceridir. Bu becerinin öğretiminde öğrencinin gelişimsel özellikleri (temel, orta, ileri), ilgi ve istekleri ve okuma türleri önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin ise öğrencinin derse dikkatini çeken, öğrenciyi güdüleyen, dilsel yapıları özümseyici etkinliklere yer veren ve en önemlisi öğrenciye rehberlik eden bir rolü vardır. Bu rol sayesinde öğrencinin derse olan tutumu değişmekte; okumaya karşı isteği, ilgisi artmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öğretmene önemli bir görev düşmektedir (Yıldırım ve

Tüfekçioğlu, 2016, s.126). Öğretmenin sınıf içinde metne uygun okuma yöntem ve tekniklerini kullanması desteklenmelidir.

2.3.4. Yazma öğretiminde ölçme-değerlendirme

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Öncelikle kişilere yazmanın neden gerekli olduğu açıklanmalıdır. Yazma ile kişilerin becerilerinin ne düzeyde olduğu somut bir biçimde gözlenmektedir. Planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir. Ancak yabancılara bunu kavratılmek için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle öğretmen hitap edeceği hedef kitlenin dil (alfabe, söz dizimi kuralları vb.) ve kültür özellikleri hakkında bilgi edinmelidir (Tiryaki, 2013, s.43). Yazma eğitiminde ilerleyen süreç kelime ve cümle öğretimi olarak devam eder. Sınıf içinde bu süreç ölçme-değerlendirme işleminden geçirilerek gerekli dönütler verilmelidir.

Gedik (2017, s.114), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ölçülürken dikkat edilmesi gereken bazı temel kurallara değinmiştir:

- Sorularda mutlaka yönerge bulunmalıdır.
- Konu anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır.
- Yazma türü (mektup, deneme, rapor, günlük, vb.) belirtilmelidir.
- Öğrenci, yazması istenen metin türüyle ilk defa sınavda karşılaşmamalıdır. İstenen tür derslerde üzerinde çalışılmış bir tür olmalıdır.
- Metin uzunluğu açıklanmalıdır.
- Üzerinde durulması istenen noktalar vurgulanmalıdır.
- Yazılacak konunun içeriği sınırlandırılmalıdır.
- Tek bir konu verilmemeli, öğrenciye birkaç konu içinden seçme hakkı tanınmalıdır.

- Ölçme sonuçlarını değerlendiren en az iki puanlayıcı kişi olmalıdır. İki puanlayıcı arasında beş puandan fazla fark olan durumlarda, kâğıdı üçüncü bir kişi okumalı ve üç puanlayıcının ortalaması alınmalıdır.
- Ayrıntılı puanlamada dil bilgisi, sözcük, noktalama, akıcılık, şekil gibi bölümlere bakılmalıdır.
- Yazma kâğıtlarını okuyacak kişilere mutlaka puanlama cetveli verilmelidir.

Ayrıca Gedik (2017, s.73) yazma sınavını öncelikle bir öğreticinin okumasını ve puanı ayrı bir kâğıda yazmasını ardından ikinci okuma yapıp bu puanlar da ayrı bir öğrenci listesine yazılarak en sonunda bu iki puanlama karşılaştırılmasını önermiştir. Eğer iki öğreticinin puanlaması arasında beş puandan daha büyük bir fark var ise fark olan bu kâğıtlar, üçüncü bir öğretici tarafından puanlanarak ve ortalamalarının alınması gerektiğini ifade etmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Desen

Nitel araştırma yaklaşımı içinde *durum çalışması* (case study) olarak tasarlanan bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkçe hazırlık programlarında kullanılan ve öğretmenler tarafından benimsenen sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının saptanması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda,

- Karabük Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yürütülmekte olan Türkçe hazırlık dersleri gözlemlenmiştir.
- Ayrıca aynı kurumda ders veren öğretim görevlileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.
- Süreç boyunca “araştırmacı notları”yla gözlem ve görüşme verilerini destekleyecek bilgiler elde edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, Karabük Üniversitesi TÖMER’de görev yapan 4’ü erkek, 5’i kadın toplam 9 Türkçe öğreticisidir. Katılımcılar, farklı deneyim yıllarına sahiptir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerin özellikleri Çizelge 1’de görülmektedir:

Çizelge 3.1. Katılımcıların özellikleri

<i>Katılımcı nu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mezun olunan program</i>	<i>Deneyim(ay)</i>	<i>Veri Toplama Süreci</i>
TÖ1	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	42 ay	Görüşme Gözlem
TÖ2	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	11 ay	Görüşme Gözlem
TÖ3	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	18 ay	Görüşme Gözlem
TÖ4	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	48 ay	Görüşme Gözlem
TÖ5	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	24 ay	Görüşme Gözlem
TÖ6	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	24 ay	Görüşme Gözlem
TÖ7	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	6 ay	Görüşme
TÖ8	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	18 ay	Görüşme
TÖ9	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	12 ay	Görüşme

Süreçte, Karabük Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmış olup, kurum yöneticilerinin bilgisi dahilinde gözlem sürecine başlanılmıştır. Kurumda gözlem için 6 öğreticinin sınıfı (A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri) seçilmiştir. A1 sınıfı 3 saat, A2 sınıfı 18 saat, B1 sınıfı 27 saat, B2 sınıfı 3 saat ve C1 sınıfı 3 saat olmak üzere toplamda 54 saat gözlem yapılmıştır.

Kurumda çalışan 9 öğreticiyle de yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Hangi katılımcı ile görüşme; hangisiyle hem görüşme hem de gözlem yapıldığına ilişkin bilgiler yukarıdaki çizelgede ayrıntılı yer almaktadır.

Gözlemlenen sınıflarda öğreticilerin yaş ortalaması 25-35 arası olarak tahmin edilmiştir, bu tahmin öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu doğrulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Gözlem

Verilerinin toplanmasında ilk aşamada, Karabük Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe hazırlık programının dersler gözlenmiştir.

Katılımcı olunmayan yapılandırılmış gözlem tercih edilmiştir. Bu yöntemde gözlemci dışarıdan, hiçbir etki etmeden sadece gözlem yapar. Bu nedenle ders işleyişini etkilememek amacıyla sınıf düzenine göre geri planda kalan oturma düzeni kullanılmıştır.

Gözlemler, 2019 yılında Mart-Mayıs aylarında A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde ders verilen sınıflarda yapılmıştır. A1 sınıfı 3 saat, A2 sınıfı 18 saat, B1 sınıfı 27 saat, B2 sınıfı 3 saat ve C1 sınıfı 3 saat olmak üzere toplamda 54 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem yoğunluğu A2 (18 saat) ve B1 (27 saat) kurları üzerindedir. Bu süreçte söz konusu sınıflarda derse giren 6 öğretici gözlemlenmiştir. TÖ1 kodlu öğretici 30 saat, TÖ2 kodlu öğretici 12 saat, TÖ3 kodlu öğretici 6 saat; TÖ4, TÖ5, TÖ6 kodlu öğretmenler de 3'er saat gözlenmiştir.

Yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin hangi ölçme ve değerlendirme tekniğine ne sıklıkta yer verdikleri; uyguladıkları tekniklerle ilgili aşamaları ve performans göstergelerindeki durumları gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri; sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm etkinlikler ve öğrencilerin verdikleri tepkiler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bu sırada gözlem formu kullanılmıştır (bkz. Ek 3). Veri kaybı olmaması açısından veriler 24 saat içerisinde bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir.

Gözlem formu uzman görüşüyle düzenlenmiş; formun uygulanabilirliğini sınamak ve veri kaybına yol açmaması için, iki gözlem günü ön gözlem yapıp gerekli düzeltmelerden sonra, forma son biçimi verilmiştir. Ön gözlemlerde ders işleyişinin takibinde ders kitaplarının gerekli görülmesi üzerine, kullanılan kitaplar ders öncesinde öğretim görevlileri aracılığı ile sağlanmıştır.

Gözlemler için ilk aşamada belirli bir süre sınırı konulmamış; süreç, veri çeşitliliği bittiğinde ve aynı tür verilerin yinelenmediği anlaşıldığında, yedinci haftada sonlandırılmıştır.

3.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yeğlenmiştir. Bu görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı tasarladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna

karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik alt sorularla görüşmenin derinliğini artırabilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir.

Gözlemlerden sonra, kurumda çalışan 9 öğretim görevlisi ile önceden görüşme zamanı belirlenerek benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğreticilere deneyimleri ve öğrenim bilgileri için dört, ders sürecine yönelik ise dokuz toplamda 13 soru sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren görüşme formu çalışmaya eklenmiştir (bkz. Ek 4).

Görüşmeler sırasında katılımcılara, ses kayıtları alınmadan önce bu verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı, kayıtların başka bir yerde, başka amaçlarla kesinlikle kullanılmayacağı; ad, soyadı, e-posta, telefon gibi özel bilgilerinin gizli kalacağı, katılımcıların çalışmada adları anılmadan kendilerinden “TÖ1”, “TÖ2”, “TÖ3” biçiminde söz edileceği konusunda güvence verilmiştir (TÖ: Türkçe öğretici). Bu nedenle görüşme sorularına verecekleri yanıtarda iğten olmalarının araştırma için çok önemli olduğu açıklanmıştır.

Katılımcılara, yapılan görüşmenin sırasına göre 1’den 9’a kadar katılımcı numarası verilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, doğum tarihi, mesleki deneyim süresi, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, telefon ve e-posta bilgileri alınmıştır.

3.3.3. Araştırmacı notları

Araştırmacı notları ders sırasında, ders aralarında ve ders sonlarında tutulmuştur. Tutulan notlarda etkinliklerle ilgili şu boyutlara odaklanılmıştır:

- Öğreticinin kullandığı sınıf içi değerlendirme etkinliklerin türleri ve sayıları,
- Etkinliğin hangi beceriyle ilgili olduğu,
- Etkinliğin ders kitabı kaynaklı mı öğretmenin hazırladığı bir çalışma mı olduğu.

Araştırmacı notları, gözlem ve görüşme verilerini doğrulamak amacıyla kullanılmış; bulgular bölümünde ayrıca değerlendirilmemiştir. Gözlem notlarından birkaçı çalışmanın sonunda ek olarak sunulmuştur (bkz. Ek 5).

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Gözlemlerden elde edilen veriler, ilk olarak sayısal dağılımları bakımından çözümlenmiş; böylece hangi sınıf için ölçme-değerlendirme etkinliğinin ne sıklıkta kullanıldığı belirlenmiştir.

Gözlemler sırasında tutulan araştırmacı notları, gözlem ve görüşme notları yorumlanırken eklenmiştir

Öğreticilerle görüşmelerden elde edilen veriler ise ilk aşamada araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından tümü okunmuş ve bütüncül bir anlamlandırma sağlandıktan sonra, içerik çözümlemesi ile çözümlenmiştir.

Çözümlemede veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiştir. Bu aşamadan sonra çözümleme ulamları olarak görüşme soruları seçilmiş ve buna göre yeniden düzenlenmiş; raporlaştırma da bu çerçevede yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde öncelikle A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki sınıflarda Türkçe öğreten altı öğreticinin sınıf içi ölçme değerlendirme etkinliklerine gözlem verileri doğrultusunda yer verilecek; ardından Türkçe öğretmenlerinin benimsedikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları, görüşme verileri çerçevesinde ele alınacaktır.

4.1. Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Gözlemler

Araştırmada belirlenen kurumda yapılan 54 ders saati gözlem sonucunda, sınıf içinde kullanılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dağılımı aşağıdaki çizelgede görülmektedir:

Çizelge 4.1. Sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin dağılımı

Metin Oluşturma	2
Çoktan seçmeli sınav (sorular)	0
Boşluk doldurma	12
Soru-yanıt (sözlü)	8
Kapalı uçlu-kısa yanıtli sorular	4
Açık uçlu-uzun yanıtli sorular	4
Eşleştirme soruları	3
Doğru-yanlış soruları	7
Akran değerlendirme	0
Gözlem formuyla beceri değerlendirme	0
Ürün seçki dosyası (portfolyo)	0
Performans değerlendirme	1
Kavram haritaları	0
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0
Yapılandırılmış grid	0
Drama/Gösteri	1
Sözlü Sunum	3
Rubrik ile beceri değerlendirme	0
Cümleyi yeniden yazma	2
Diğer	3*

Çizelge 4.1'den anlaşılacağı gibi, gözlem yapılan süreçte, en sık kullanılan ölçme-değerlendirme etkinliğinin *boşluk doldurma* ve *sözlü soru-yanıt* olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerin çoğunun öğrenciye dönüt verme ya da öğrenciyi süreç içinde izleme amaçlı yapılmadığı gözlenmiştir.

Sınıfta yapılan etkinliklerde, çoğunlukla sürece dayalı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının yeterince benimsenmediği görülmüştür. Diğer yandan öğretmenlerin öğrenciyi izleme odaklı etkinlikleri planlamadığı; daha çok ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmayı seçtikleri gözlenmiştir. Öğrencileri geliştirici etkinlikler tasarlayan öğretmenlerin ise öğrenciyi sınıf içinde etkin kılmaya çabaladıkları görülmüştür; ancak bu etkinliklerde öğrenci gelişiminin izlendiğine ya da raporlaştırıldığına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

4.2. Araştırmacı Notları

Gözlem yapılan sınıflarda sıkça kelime öğretimi üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Özellikle A1 seviyesinde öğretmenlerin hedef dildeki kelimenin anlamını aktarırken kaynak dile göndermeler yaptığı gözlemlenmiştir.

Sınıf mevcudunun öğreticiyi, öğrencileri ve ders işleyişini belirgin olarak etkilediği görülmüştür. Öğreticilerin sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda derse katılımında düşüş görülmüştür.

Gözlemlenen sınıflardaki münazara, tartışma, hazırlıklı konuşma, oyun vb. içerikli uygulamalarda öğrencilerin derse katılımında artış olmuştur. Özellikle grup çalışmalarında öğretmenlerin sık sık belirledikleri “Türkçe düşün, Türkçe konuş” ilkesini hatırlattıkları dikkat çekmiştir.

Dört temel beceriden biri olan dinleme becerisine yönelik etkinliklerde öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Yapılan gözlemler sonucu, bu durumun sebebi dinleme metnlerinin dinlenilme sayısının az olması olduğu söylenebilir. Seviyeye göre metnin dinlenilme sayısının tespit edilip bu doğrultuda hareket edilmesi gerekmektedir.

Gözlem süresince sınıflarda ders akışında bağlamla uyumlu somut materyallerin kullanım sıklığının düşük olması dikkat çekmiştir.

Ders işleyişinde dil bilgisi (gramer) konuları aktarılırken genellikle düz anlatım yönteminin tercih edildiği görülmüştür.

Belirlenen kurumda kullanılan ders kitabında birkaç metin bulunan seviyenin üzerinde kelimeler içerdiği için öğretici tarafından eleştirilmiştir (TÖ1).

Kurumda ilk 4 ünitenin tamamlanmasıyla bir deneme sınavı yapıldığı ve deneme sınavının sonuçlarının öğrencilerle paylaşıldığı söylenmiştir (TÖ7). Deneme sınavlarında puanlama olmayıp doğru ve yanlışların paylaşıldığı ve sınav kâğıtlarının öğrenciye hatalarını tespit etmeleri amacıyla verildiği gözlemlenmiştir. Sonuç değerlendirme türündeki bu değerlendirmede, puanlama kaygısı güdülmemesi ve hataların öğrenci tarafından görülebilir olması, kurum adına olumlu bir özellik olarak düşünülmüştür.

Gözlemlenen bazı sınıflarda yapılan ders içi etkinliklerin öğrenci başarısına göre kur seviyesini yükseltilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan gözlemlerin çoğunda sınıf içi ölçme-değerlendirme kapsamında sonuç odaklı değerlendirme yapıldığı gözlemlenmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ders akışı sağlanmak istenilmiştir ancak dönütler için belirli bir ölçüt kullanımına rastlanmamıştır. Gözlemlenen sınıflarda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanıldığı söylenebilir.

4.3. Türkçe öğretmenlerin benimsedikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde benimsedikleri ölçme değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulmuştur. Yaklaşımlara yönelik değerlendirmeler görüşme sorularının sırası izlenerek sunulmuştur.

4.3.1. Türkçe derslerinde akış ve ölçme-değerlendirme basamağı

Katılımcı öğretmenlere, “*Dersinizi tasarlarken akışı hangi aşamalara göre planlıyorsunuz? Dikkat çekme, güdüleme, ölçme-değerlendirme aşamalarına derste yer veriyor musunuz?*” sorusu yöneltildiğinde, çoğunun ders akışında ölçme-değerlendirme etkinliklerine bilinçli bir biçimde yer vermedikleri; ancak ders kitabını izlerken kullandıkları etkinliklerin ölçme-değerlendirme boyutlarını farkında olmadan uyguladıkları görülmüştür (n:8). Yapılan gözlemler de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ölçme-değerlendirme etkinliğini göz ardı eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun *dikkat çekme* aşamasını öne çıkardıkları da anlaşılmıştır. Dikkat çekme aşamasında TÖ1 videolardan, TÖ5 şarkılardan, TÖ7 ise örnek olaydan yönteminden faydalandığını belirtmiştir. TÖ7’nin açıklamaları şöyledir:

“Bunları her derste kullanmak zorundayız, dikkat çekme özellikle. Eğer dikkat çekmeyi kullanmazsak öğrencilerden hiçbiri Türkçeyi kullanamadığı için zorluk çekilir. Dikkat çekmede örnek olay kullanıyoruz, mesela eğitim psikolojisinde zaten görmüştünüzdür örnek olay tarzı bir yaklaşımla anlattığımız zaman öğrenci sınıfta gördüğünü hemen görsellik zekâsına kaydediyor. Bu yüzden grameri anlatmadan önce uygulamalı olarak gösteriyorum.”

Görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenler bağlamında, öğrenme-öğretmen sürecinin en temel yapı taşlarından olan öğrenme sürecini izlemeyi kolaylaştıran ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin farkındalığın oluşmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu ölçme-değerlendirmeyi “sonuç değerlendirme” boyutuyla kavramlaştırmaktadır. Katılımcılardan yalnızca biri süreç değerlendirmede küçük sınavların yapıldığından söz etmektedir (TÖ8):

“... ölçme değerlendirmeye aslında ders döneminde gün içinde daima kullanıyoruz fakat ana hatlarıyla ölçmeyi değerlendirmeyi 2 ayda bir yaptığımız kur sınavlarında kullanıyoruz. Ama ders içi ölçme değerlendirmeyi de muhakkak kullanıyoruz zaman zaman küçük sınavlar yapıyoruz, quizler yapıyoruz.”

4.3.2. Öğrenciyi izlemede kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamaları

Türkçe öğretmenlere “*Sınıf içinde öğrencilerinizin beklenen hedefe ulaşip ulaşmadığını hangi yöntem, teknik ya da yaklaşımla belirliyorsunuz? Öğrencilerinizin*

beceri alanlarındaki gelişimini nasıl izliyorsunuz?” soruları sorulduğunda öğretmenlerin çoğu (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9) soru-yanıt tekniğini kullandıklarını söylemiştir.

TÖ 8 ve TÖ9 bu konuda şöyle söylemiştir:

“... sınıf içinde düzeyini zaten bildiğimiz öğrencilere sorduğumuz sorulardan. Çünkü her öğrenciye farklı düzeyde farklı kolaylıkta soru soruyoruz el mecbur. Öğrencinin düzeyine göre aslında bu noktada aldığımız cevaplar öğrencinin bekleneni ne kadar verebildiğini veya bizden ne kadar alabildiğini yahut özeleştirici olarak bizim onlara neyi ne kadar verebildiğimiz gibi soruların cevaplarını veriyor beceri alanlarındaki durumları düzenli olarak her gün takip ediyoruz.” (TÖ8)

“Soru sorma ile belirliyorum. Onlara soru soruyorum cevap verebilirlerse öğrenmişler cevap veremezler size tekrar edilmesi gerektiğini düşünürüm.” (TÖ9)

Öğreticilerin bir kısmı öğrencilerinin beceri alanlarındaki gelişimini yaptıkları deneme sınavları ile izlediklerini belirtmiştir. Yapılan görüşmeler çerçevesinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarında öğrencilerle yapılan uygulamalar hakkında TÖ1 okuma becerisini şöyle izlediğini söylemiştir:

“...kurlarda ara ara testler dağıtıyorum. Cümlede anlam, kelimedede anlam gibi konulardan seçerek aldığım sorulardan dönütlerle anlıyorum okuduklarını anlayıp anlamadıklarını.”

TÖ1 yazma becerisini nasıl izlediğini ise şöyle ifade etmiştir:

“Kendim sınıf içinde yazmalar yaptırıyorum, kontrol ediyorum. Yazdıklarını okumalarını istiyorum ve dönütler alıyorum.”

TÖ3 ise yazma becerisini şöyle izlediğini söylemiştir:

“...onlara bir yazma konusu veriyorum yazıyorlar, topluyorum, kontrol ediyorum; diğer hafta bir yazma daha veriyorum veya aynı konuyu veriyorum bakalım aynı hatayı yapmış mı veya tekrar ediyor mu diye. Düzelttiğim kâğıtları derste veriyorum tekrar alıyorum.”

Dilbilgisi ve konuşma becerisini nasıl izlediğini TÖ6 şöyle anlatmıştır:

“... gramerde 3 cümle kurarak kendilerini ifade etmelerini istiyorum ya da dersimin sonunda 5 buçukta bitiyorsa 5'te dersimi bitiriyorum son yarım saat öğrencilerimle bir ölçme değerlendirme konuşması yapıyorum. Mesela biz o zamana kadar 4 gramer öğrendik şimdiki zamanı anlattım, belirli geçmiş zamanı anlattım ve isim cümlelerini anlattım örnek veriyorum. Bu gramerler üstünde öğrencilerimi konuşturuyorum mesela soru soruyorum “Bir günde neler yapıyorsun?” Öğrencinin verdiği alıp almadığını bu şekilde test ediyorum.”

Katılımcılardan TÖ1 dinleme beceresinin gelişimini izlerken sorun yaşandığını belirtmiştir:

“Dinleme açıkçası en zayıf halka. Kitapta dinleme metinleri oluyor (3 dakikalık), dinletip hızlıca cevaplamalarını istiyoruz. Bu sağlıklı bir uygulama olmuyor. Aynı bir dinleme dersi olmalı. Dinlemelerde genellikle sıkıntı oluyor. Mesela dinleme metinlerinde hem çocuğa yeni kelimeler vermek için hem de o konunun sınırlılığını ortadan kaldırmak için farklı konular olabiliyor. Bilmediği kelimeler de dinlemede geçiyor. Böylece öğrenci sıkıntı yaşıyor. En başından beri gördüğüm bir durum bu.”

4.3.3. Beceri alanlarına göre ölçme değerlendirme uygulamaları

Katılımcılara *“Hangi beceri için hangi ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanırsınız?”* sorusu yöneltildiğinde ortak nokta olarak *soru-cevap* tekniği söylenmiştir (TÖ2, TÖ5, TÖ8). Katılımcılardan TÖ3 dinleme becerisine yönelik *boşluk doldurma* etkinlikleri kullandığını belirtmiştir. TÖ2 ve TÖ4 *çoktan seçmeli sorulardan* faydalandıklarını söylemişlerdir.

TÖ1 öğrencilerine hazırlamış olduğu çalışma kâğıtlarını ve yaptıkları etkinlikleri dosyalamalarını önerdiğini söylemiştir. Buradan söz konusu öğreticinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden *portfolyo (ürün dosyası)* oluşturulmasını istediği anlaşılmıştır. Ancak görüşme sorusuna verdiği yanıtta öğrencilerin bu yöntemi uygulama eğilimlerinin nadir olduğu görülmüştür:

“Okuma için bazen kendim de metin götürüyorum ama öğrenciler kitap odaklı gidiyor. Kitapta ne varsa çocuk onu almak istiyor. Ben bir fotokopi götürüyorum sınıfta uygulamak için öğrenci hızlıca yapıyor. Fotokopiye kitap kadar değer vermiyor ya çöpe atıyor ya da katlayıp kitabın arasına koyuyor. Genelde derse sıkı sıkıya bağlı olanlar dosyalama yöntemine gidiyor. Ben söylüyorum verdiğim fotokopileri dosyalayın, yanınızda bulunsun veya bunu mutlaka evde okuyun diye, ama fotokopiye pek itibar olmuyor.”

Katılımcı Türkçe öğreticilerden TÖ3, TÖ8 ve TÖ9 ölçme değerlendirme uygulamalarını ders kitabı çerçevesinde yaptıklarını söylemişlerdir. Buna ek olarak TÖ3 ve TÖ8 becerilerin ölçülmesinde şiir, şarkı ve filmlerden faydalandıklarından bahsederek etkinlik örnekleri anlatmışlardır:

“Dört temel becerimizde dinleme için kitaptaki dinleme metinlerimiz haricinde şiir dinletiyoruz, müzik dinletiyoruz, dinlediğimiz şarkılarda öz Türkçe

kelimelerin yer almasına dikkat ediyorum çünkü kültür aktarımı da sağlıyoruz bu yönden. Bunun dışında şöyle farklı bir yöntem uyguluyorum dinlemede. Normalde bir metin etrafındaki sorularla ölçme değerlendirme yapıyoruz sınavlarda olan fakat derste daha farklı bir yöntemle herhangi sevdiğim beğendiğim bir öyküden dili kolay olan onların düzeyine uygun olan bir öyküden sesli bir biçimde okuyup ne kadar anladıklarını ve bunu yazmalarını talep ediyorum. Böylece hem aslında ne kadar anladıklarını fark edebiliyorum Hem de ne kadar doğru yazabildiklerini görüyorum yani yazma ve dinlemeyi bir etkinlikte birleştirmiş oluyorum. Konuşma için gün içinde zaten 4 saatlik ders süresi boyunca belirli miktarda soru soruyoruz gün içinde bunun takibini yapabilmek çok mümkün değil. Çünkü öğrencinin okul dışında geçirdiği vakitle alakalı bir mesele.” (TÖ8)

4.3.4. Sınıf içi ölçme değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve yapısı

Katılımcı Türkçe öğretmenlere öncelikle “*Sınıfta yapılabilecek ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl planlıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu “etkinlik” kavramı üzerinden algılayan öğretmenlerden birkaçı (TÖ3, TÖ5 ve TÖ7) planlamada Türkçe öğretimine yönelik eğitim sitelerinden faydalandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca Karabük Üniversitesi TÖMER’e ait internet sayfası olduğunu ve burada kurumda çalışan öğretmenlerin sınıf içi etkinlik paylaşımında bulduklarından bahsedilmiştir. Bu internet sayfası aracılığıyla bir etkinlik havuzu oluşturulduğundan ve her seviyeye uygun etkinliklerin bulunduğundan söz edilmiştir. TÖ7 bu konuda şunları ifade etmiştir:

“Onları planlayabilmemiz için mesela hepturkce.com var. Orası yabancı öğrencilere yönelik bir site, öncelikle bu siteden bir veri taraması yapıyoruz. Gramerimizle yani okuduğumuz kitapla aynı şekilde ve aynı kelimeleri içeriyorsa bu şekilde Türkçeye yönelik eğitim sitelerinden yararlanabiliyoruz ama daha çok bizde soru hazırlama ya da etkinlik alıştırma havuzu var. Deneme sınavlarının etkinliklerin olduğu bir veri sistemimiz var bizim bu üniversiteye özel TÖMER’in. Mesela hocalar burada kendi aralarında paylaşabiliyor.”

Katılımcıların çok azı sınıf içi ölçme değerlendirme etkinliklerini ders öncesinde planlayarak uyguladığını belirtmişlerdir. TÖ2 bu soruyla ilgili şöyle cevap vermiştir:

“Açıkçası derse plansız gelmiyorum evde mutlaka yarın ile ilgili bir planım oluyor. Soruları hep aynı tarzda sormayı sevmiyorum aynı tarzda örnek yapmayı da sevmiyorum. Bazen fiilleri tahtaya yazıp öğrencilerin fiillerle cümleleri eşleştirmelerini istiyorum bazen direkt boşluk doldurma ile

öğrencinin zamanı kendisinin yazmasını istiyorum ya da eşleştirme şeklinde veriyorum... Çeşit çeşit yöntemler üzerinde çalışıyorum. Ve kendimi de bu konuda geliştirmeye çalışıyorum açıkçası. Birçok kitap okuyup daha farklı şekilde anlatmak için.”

Katılımcılara ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl planladıkları sorusu sorulduktan sonra *“Bu etkinlikleri sürece mi (haftalık, aylık vb.) yayıyorsunuz; yoksa her dersin kendi içinde mi değerlendirme yapıyorsunuz? Bunların dışında kendi yönteminiz mi var? Nasıl bir yol izliyorsunuz? Anlatır mısınız?”* soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda çizelge haline getirilmiştir:

Çizelge 4.2. Öğreticilerin ölçme-değerlendirme uygulamaları

	<i>Süreç Odaklı</i>	<i>Sonuç Odaklı</i>	<i>Zaman Aralığı</i>
<i>TÖ1</i>	-	X	Haftalık
<i>TÖ2</i>	X	-	Haftalık
<i>TÖ3</i>	-	X	Kur sonu
<i>TÖ4</i>	X	-	Günlük
<i>TÖ5</i>	X	-	Günlük
<i>TÖ6</i>	X	-	Günlük
<i>TÖ7</i>	-	X	Konu bitimi
<i>TÖ8</i>	X	-	Günlük ve Haftalık
<i>TÖ9</i>	X	-	Günlük ve Haftalık

Yukarıdaki çizelgede görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu süreç odaklı yani ölçme-değerlendirme etkinliklerini yaptıklarını, her dersi kendi içerisinde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların önceki sorulara verdiği yanıtlar ve gözlem verileri düşünüldüğünde yanıtların gerçekte çeliştiği anlaşılmıştır. Örneğin TÖ4’ün sorunun devamına verdiği yanıtlarda sınıf içi uygulamalarının süreç değerlendirmeye yönelik olmayıp sonuç odaklı olduğu görülmektedir:

“A1 de daha çok metinden ziyade soru cevap, boşluk doldurma şeklinde yapıyoruz. Ama işte A2, B1, B2 böyle ilerledikçe daha çok metin üzerinden gidiyoruz. Ama tabii yine gramer soruları koyuyoruz. Eşleştirmedir işte farklı gramer soruları da hazırlıyoruz. Her dersin kendi içerisinde değerlendirmesini yapıyoruz yani hem materyal hazırlıyoruz, hazırladığımız materyallerin dengeli dönüşümünü görüyoruz. Her dersi kendi içinde değerlendiriyoruz.

4.3.5. Ölçme aracının amaca uygunluğu

“Amaca uygun ölçme aracı belirlemek sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna karşılık TÖ1 eşleştirme ve doğru-yanlış sorularını amaca uygun bulmadığını çünkü bu sorularda şans etkisinin yüksek olduğunu söylemiştir. Açık uçlu, klasik ve yoruma dayalı soruların amaca ulaşmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Açık uçlu soru tipi ile çoktan seçmeli soru tipini karşılaştırarak açık uçlu soru tipini amaca daha uygun bulduğunu yinelemiştir:

“Eşleştirme ve doğru yanlış sorularını amaca uygun bulmuyorum çünkü çocuk kafasına göre şans eseri tutturabiliyor. Öğrenci o soruları anlayarak cevaplamıyor. Daha çok yazmalı soruların amaca ulaştığını düşünüyorum. Açık uçlu yorum sorularından verim alıyorum. Klasik soruların daha etkili olduğunu düşünüyorum. Şıklı sorularsa anlamayı ölçme %50 ise yoruma dayalı sorularda %70-80. Hatta bazen öyle cümleler geliyor ki tamam bu öğrenci olmuş diyorum.”(TÖ1)

TÖ8, soru çeşitliliğini artırarak amaca ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Süreçte akademik başarısını düşük buldukları öğrencilerin kur sınavında da baraja takıldıklarını söylemiştir. Bu açıklamadan, süreçte bu tür öğrencileri gözledikleri ve başarısız olacaklarını bildikleri halde, destek çalışmaları yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada sonuç odaklı değerlendirme görüşünün egemen olduğu söylenebilir.

“... okuma metninden, eşleştirmeye dağınık kelimelerden kurallı ve düzenli cümleler kurmaya, testlere kadar bir sınavda en az 10 soru tekniği uyguluyoruz. Bunun dönütünü ne kadar alabiliyoruz dersiniz bizim amacımız zaten bu noktada bunu öğretmek ise biz aslında soru çeşitliliğinin fazlalaştırarak amacımıza ulaşmış oluyoruz. Çünkü gerçekten de ders esnasında bu öğrenci muhtemelen başarısız olur diye kafamızda beliren öğrenci bizim sınav esnasında en az 10 yöntem ile hazırladığımız sorularda bir şekilde o baraja takılıyor ve gerçekten başarısız oluyor. Bu noktada derste dikkatimizi çeken öğrenci gerçekten sınavda da kendini belli ediyor. Bu noktada ölçme değerlendirme amacımıza sonuna kadar ulaştırıyor.”(TÖ8)

Sınıf içinde becerilerin ölçülmesi için kullanılan ölçme aracının amaca uygunluğu konusunda TÖ7'nin görüşleri şöyledir:

“Öğrencinin seviyesini test etmek demektir. Yani amacım benim öğrenciye verdiğimi ölçmek ise verdiğim gramer ve kelime dağarcığının doğrultusunda yola çıkarım, ben öğrencime verdiğimden fazlasını o metne yazdıysam öğrencimin seviyesini ölçmem. Haliyle çocuk bir üst seviyede olduğu için kelimeler zorlanacaktır. Bu sebeple amaca uygun olmazsa için ilk önce öğrencinin çevresindeki koşullar yakından uzağa ilkesi öğrenciye verdiğimiz

gramer yapısı üstünden metin hazırlama ve kelime dağarcığı üstünde metin hazırlamak esastır.”

4.3.6. Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi

“Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi ifadesi sizin için ne anlama geliyor?”

sorusuna öğrencilerin çoğu (n:6) dört temel becerinin de öğrencide bulunması biçiminde yanıt vermiştir. Bu konuda TÖ2'nin görüşleri şöyledir:

“Yani öğrencinin bütün becerilere sahip olmasıdır benim için. Bazı öğrencilerin konuşması çok iyi, bazı öğrencilerin yazması, bazılarının okuması... Ama çok yönlü dediğimizde bu hepsini kapsar. Yazma, dinleme, okuma, anlamayorumlama ve ben bu dört aşamaya da dikkat etmeye çalışıyorum çünkü bu öğrenciler Türkçe öğrendikten sonra bölüme gidecekler doğal olarak sadece geçinebilecekleri ya da sokakta anlayabilecekleri kadar Türkçe öğrenmeleri bunlar için yeterli olmaz. O yüzden elimden geldiğince onlara metin verip yorumlamaya dayalı daha çalışmalarını yaptırıyorum çok yönlü olmaları için yani.”

Diğer öğrencilerden farklı olarak TÖ6, çok yönlü değerlendirme ifadesini öğrencinin yabancı ülkeye sosyal uyum sağlayıp sağlayamamasıyla doğru orantılı gördüğünü söylemiştir:

“Öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi öğrencinin yabancı bir ülkede sosyal uyumunun tamamladı mı tamamlamadı mı bunu ifade ediyor benim için. Çünkü bazı öğrenciler çok sakın içine kapamık ve hala kültür şoku yaşıyor. Ama bazı öğrenciler çok aktif diğer öğrencilerle yabancı kültürdeki öğrencilerle diyalog halinde yaşadığı yere topluma daha kolay entegre olabiliyor. Kültür yapısı, kültür yapılarının birbirine benzerliği, uzak kültür yakın kültür etkisi burada çok fazla. Daha uzak kültürden olan öğrencilerimiz Türkiye'de yaşamaya Türkçe öğrenmeye ve Türk toplumuna entegrasyonuna daha uzak ama yakın kültürden olan öğrencilerimiz özellikle biz bunu Uzak Doğu coğrafyası ve Afrika coğrafyası ayrımı ile görebiliyoruz.”

4.3.7 Öğreticinin değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlemesi

Katılımcılara *“Sizce, bir öğreticinin ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlemesi öğrenmeyi nasıl etkiler?”* sorusu yöneltilip gelen yanıtta göre *“Hangi yönlerden, nasıl etkiler? Deneyimlerimize göre düşüncelerinizi*

açıklar mısınız?” sorusu eklenerek sorulduğunda, 6 katılımcı (TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ6, TÖ8 ve TÖ9) öğrenmenin olumlu yönde etkileneceğini, TÖ5 hem olumlu hem de olumsuz yönde etkisi olabileceğini söylemiştir. TÖ4 ise açık bir görüş bildirmeyerek sınıf düzeninden ve seviye tespit sınavlarından bahsetmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda özellikle sınıf mevcudu belirlenirken ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre yapılması gerektiğini ifade eden TÖ7'nin soruya yanıtı şöyledir:

“Bizim sınıflarımız genellikle zamandan tasarruf olması açısından 30-33 kişilik oluyor, benim ilk A1 kurum 32-33 kişiydi ama A2'ye yalnızca 22 kişi geçebildik. Çünkü dil öğretiminde seviye arttıkça sayı düşmek zorunda ne kadar sayı düşmüş olursa öğrencileri o kadar verimli oluyor.

Bu konuda TÖ3'ün görüşleri de TÖ7'yi destekler niteliktedir. TÖ3 bu duruma ek olarak dil öğretimi yapılan sınıflarda farklı ülkeden öğrencilere bir arada öğrenme ortamı sağlanmasının daha etkili olabileceğini söylemiştir:

“Bana göre pozitif yönde etkiler çünkü şöyle bir durum var bu meslekte yabancılara Türkçe öğretiminde bir ortamda aynı ülkeden 15 den fazla öğrenci varsa çok fazla şımarıyorlar çünkü konuştukları dil yine aynı. Sınıfları farklı ayarlamaya çalışıyoruz. Bu daha iyi çünkü hem farklı kültürlerle kaynaşmış oluyorlar hem de konuştukları yabancı dil Türkçe oluyor. Farklı milletlerden olabildiğince öğrencileri yerleştirmek tabii etkiler, olumlu yönde etkiler bana göre ve tabii burada en önemli etkenlerden birisi de sınıf mevcudu. Mesela benim sabahki sınıfın 40 kişi inanılmaz verimsiz geçiyor. Bence 16'yı geçmemeli en fazla 20 diyeyim bu sayıyı geçmemeli sınıf mevcudu, geçtiği zaman öğrenci ile birebir ilgilenmiyorsunuz ödev verdiğinizde bunun takibini yapamıyorsunuz ödevin takibini yapsanız bir buçuk saatinizi alıyor zaten vs.”

Verilen yanıtlardan, öğreticilerin “değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını düzenleme”ye ilişkin bir farkındalık geliştirmedikleri anlaşılmıştır.

4.3.8. Alternatif / süreç temelli / biçimlendirici değerlendirme kavramları

Katılımcı Türkçe öğreticilere, *“Alternatif ölçme değerlendirme, süreç temelli değerlendirme ya da biçimlendirici değerlendirme kavramları hakkında bildiklerinizi anlatır mısınız?”* sorusu yöneltildiğinde öğreticiler söz konusu üç kavramı ayrı ayrı ele almayı tercih etmişlerdir. Üç kavramın aynı durumu ifade ettiğini, yani yalnızca adlandırma farklılığı olduğunu, sonuç olarak üçünün de öğrenciyi öğrenme-öğretme süreci içinde, geliştirme amaçlı değerlendirme olduğunu söyleyen öğretici olmamıştır.

Öğreticilerin çoğunun verilen kavramların çağrışımlarından hareketle soruyu yanıtladıkları görüşmeler sırasında kaydedilmiştir. Öğreticilerden iki tanesi (TÖ8 ve TÖ9) söz konusu kavramlara hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir:

“Alternatif değerlendirme öğrenciyi ölçüp değerlendirirken alternatif olan bir yol mu? Süreç temelli değerlendirme yani vakit veriyorsun öğrencilere bir vakit içinde mi öğrenmeyi anlatıyor? (Öğretici sorular hakkında kendince yorumlar yaptı.) Biçimlendirici değerlendirme onları tek bir kalıba sokmak mı? Bu terimlere gerçekten yabancıyız.”

Öğreticilerden 6’sı (TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ6 ve TÖ7) kavramaları tek tek yorumlamayı tercih etmiştir. Öğreticilerin üç kavrama verdikleri yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Çizelge 4.3. Öğreticilerin alternatif ölçme değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları

Öğretici	Yanıtlar
TÖ1	<i>“Alternatif deyince farklı olan değerlendirme gelir aklıma. Kullandığımız yöntem hitap edeceğimiz kitleye göre değişir.”</i>
TÖ2	<i>“Alternatif ölçme değerlendirme deyince anladığım kadarıyla ekstra bir ölçme-değerlendirme şeklidir bu. Buna yönelik bir çalışma yapıyor muyum şöyle: Aradan zaman geçer ama öğrencilerime bir gün bir ödev veririm ya da bir kâğıtla gelirim ve 5 dakika müsaade ederim yani ekstra onlara öğrendikleri konu ile ilgili yeniden sorgulamak için onların unutmamaları sağlamak için hep akıllarında kalması için bu yöntem izlerim.”</i>
TÖ3	<i>“Alternatif ölçme değerlendirme öğrencilerin dilleri kültürleri her şeyi farklı öğrencinin ders sonucunda bir şey alabilmiş mi öğrenebilmiş mi bunun tespitini yapmak gerçekten zor. İşte alternatif dediğimiz nokta o nokta.”</i>
TÖ6	<i>“Alternatif değerlendirme nedir? İşte bizim sınavlarımız var. Yazılı sınavlarının sözü sınavlarımız dinleme sınavlarımız var bunun yanında ben mesela öğrencilerimi bunlardan ziyade alırım bir parka götürürüm parkta bir mevzu ya da konu açarım serbest bir konuşma ortamı oluştururum. Bu da benim için bir ölçme değerlendirme aracıdır öğrencilerim orada konuşurlar paradan açtın bu çocuklar 18-22 yaş aralığında olduğu için onların ilgi alanına hitap edecek kelimeler ile söze girerim. Çünkü bir bankacılıktan söz açarsam çocuk buna katılmayacak ama markadan siz açarsanız paradan suyla açarsam veya ilgilerini çekebilecek bir konu açıp onun üzerinde konuşuyorum bu seviyede hangi öğrencinin kendini nasıl ifade ettiğini görebiliyorum.”</i>
TÖ7	<i>“Alternatif olarak TÖMER’de sistematik sınıflar kullanılıyor, bizim sınıfta sistem var. Her öğretmenin kartı var o kartla sistemi açılıyor ses sistemi oluyor görüntü sistemi oluyor mesela. Bunlar benim alternatifim, ben bunları bulamadığım zaman öğrenciye nasıl ders anlatabilirim.”</i>
TÖ8	<i>“Alternatif ölçme deyince bizim sabit ölçme değerlendirme metotlarımız dışındaki oyunlar ile dramalar ile vs. yapılabilecek ölçme değerlendirme geliyor aklıma. Kullanımı Tabii ki olumlu buluyoruz.”</i>

Yukarıdaki çizelgede öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme kavramına ilişkin yorumları yer almaktadır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamına yakınının bu kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarından akran değerlendirme, kavram haritaları, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje vd. bahsedilmediği göze çarpmaktadır.

Çizelge 4.4. Öğreticilerin süreç temelli değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları

Öğretici	Yanıtlar
TÖ1	<i>“Süreç değerlendirme hakkında bir şey gelmedi aklıma.”</i>
TÖ2	<i>“Süreç temelli değerlendirme tahmin ettiğim üzere süreye yaymak bunu da aslında öğrenciye birebir iletişime geçtiğimizde süreç temelli olur yani her öğrenci ile her gün konuşuyorsanız onunla ne yaptığını ne yediğini içtiğini konuşuyorsanız süreci takip etmiş olursunuz öğrencinin kendi sürecini diye düşünüyorum.”</i>
TÖ3	<i>“Süreç temelli olarak öğrenciyi bu süreç içerisinde takip etmemiz gerekiyor. Verdiğimiz ödevler ile derste yaptığımız etkinliklerle ders dışında yaptığımız diğer etkinliklerle bunu sürece çok sıkıştırmadan programlı bir şekilde yaymamız gerekiyor.”</i>
TÖ6	<i>“Süreç temelli değerlendirme de bizim 4 tane sınavımız var, bu süreçte bunları sürekli tekrar ederek üstüne de biz koyarak süreci götürmeye çalışıyoruz ama dediğim gibi süreç temelli değerlendirme de en büyük eksiklerimiz yine kültür entegrasyonu. Eğer öğrenci kültürüne entegre olmadıysa süreçte de başarılı olamıyor süreç yavaş ilerliyor ama tabii bizim şu yönde çalışmalarımız da var kültürü ve entegrasyonu kolaylaştırmak. Peki, bu nasıl olabilir? Biz tabii gözlem yapıyoruz özellikle Afrika coğrafyasından gelen öğrencilerimiz ile bizim kültürümüzdeki ortak noktalar nelerdir? Biz nerelerde buluşabiliriz, hangi ortak noktalarda buluşabiliriz? Ve onları kendi içimize nasıl çekebiliriz? Bu şöyle olabiliyor mesela din ortak yönümüz cuma günleri onlar için de çok kutsal bizim için de mesela cuma günleri hoş bir dini sohbet olabiliyor onlar da cumalar nasıl geçer biz de cumalar nasıl geçer ortak bir buluyorum ve çocukları ortak merkezde buluşturuyorum. Böylelikle çocuk şunu görebiliyor “Aaa! Bizde de bu var bizde böyle yapıyoruz, Türklerde bunu yapıyor” ve kendi kültürü ile Türk kültürünü bağdaştırılır ortak bir bağlantı kuruyor ve oradan entegrasyon başlıyor zaten. Böylelikle yabancılik hissinden kurtuluyor.”</i>
TÖ7	<i>“Süreç temelli mesela bizim 7 haftamız var 7 haftanın 1 haftası tekrar oluyor. Ben 6-7 haftalık bir süreç içinde öğrenciye ne kadar verimli olabildin diye düşünür sen şunu planlıyorum, bu öğrenci okumada mı daha iyi yoksa yazma da mı daha iyi düşünürüm cuma günleri mesela okuma ve yazma ağırlıklı çalışıyorum. O zaman bu süre çok ilerliyor “Pazartesi, Salı, Çarşamba” öğrencilerin gelme yoğunluğu çok fazla olur çarşambaya kadar öğrenci çok yoğun geliyor. Ben bunu gözlemledim çarşambaya kadar ben grameri anlattığım zaman öğrenciler grameri anlayabiliyor onlar için şu an önemli olan gramer ve konuşma perşembe ve cuma yazmayı ve dinlemeyi eklediğim zaman daha rahat edebiliyorum ne de süreci hızlandırılmış oluyor.”</i>

TÖ8	<p>“Süreç temelli değerlendirme bu da öğretimin belli bir sürecinin neticesinde yapılan ölçme değerlendirmeyi mi kastediyor (öğretici cevabından emin değil) basit mantıkla gidersek aslında ölçme değerlendirmede muhakkak süreç içerisinde verilen eğitim baz alınması gerektiği için haliyle ölçme değerlendirme yaparken de bir süreç zaman zarfı gözetilmeli budur doğru olan. Bu duruma büyük ve küçük çerçeveden bakmak zorundayız. Bir A1 öğrencisinin kurun sonunda değerlendirip A2ye geçip geçmeyeceğini karar vermek zorundayız. Aslında bu da bir süreç temelli değerlendirme fakat büyük çerçeveden bakarsak 5 kur sonunda C1 bittiğinde bu defa da büyük çerçeveden büyük süreçten bakmış olacağız öğrenciye. Yani aslında çok bir fark yok aslında ama süreç temelli bakmak zorundayız ki öğrencinin gelişimini takip edebilelim.”</p>
-----	--

Çizelge 4.4'te öğretmenlerin süreç temelli değerlendirme kavramına yönelik açıklamaları yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden “süreç temelli” kavramından söz ederken “süre” kavramına işaret ettikleri görülmektedir.

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin yanıtları

Öğretici	Yanıtlar
TÖ1	<p>“Biçimlendirici değerlendirmede öğrenciye anında dönüt verilmeli. Örneğin yazma ödevleri verdiğimde öğrencinin başarısını atasözünü verip açıkla şeklinde değil de bir onu verip öğrencinin bunun üzerinde çalışmasını istiyorum çünkü bilgi birikimi, kelime hazinesi buna hazır değildir. Öğrencilerden fotokopiyi alıp yanıtları kırmızı kalemle düzelttiğimde öğrenci bunu mutlaka okuyor ve buna puan koyarsanız çocuk aldığı kâğıtla bir sonraki kâğıda bakıyor o düzeltmelerle yazıyor. Yani biçimlendirici değerlendirme olmasıyla dönüt veriliyor faydalı oluyor.”</p>
TÖ2	<p>“Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik bir şey yapmıyorum.”</p>
TÖ3	<p>“Biçimlendirici değerlendirme anladığım kadarıyla öğrenci üzerinde olumlu şeyler oluşturmaktır. Öğrenci buraya gelmeden önce Türkiye hakkında farklı düşünüyordu ama buraya geldikten sonra düşünceleri tamamen değişebiliyor olumlu ya da olumsuz bunun etkisi en başta öğretilmekte bitiyor çünkü öğrencinin burada tek güvendiği Türk sizsiniz size farklı bir gözle bakıyorlar, ilk başta sizi arkadaş olarak görüyor bu noktada. Sizin öğrencinin üzerine olabildiğince yapılandırıcı bir şekilde yüklemeniz gerekiyor çünkü o an boş aç hem kültüre hem dili onu pozitif olumlu bir şekilde doldurmanız gerekiyor ki hem öğrenci derse devamlılığını sürdürebilsin çünkü devamlılık çok önemli Biz de aynı şekilde derste oda dağılmasın dikkate dağılmasın vs.”</p>
TÖ6	<p>“Biçimlendirici değerlendirme yani şekillendirici değerlendirme diyoruz biz buna. Her çocuğun zekâ şekli farklı duymaya yönelik, görmeye yönelik, işitme yönelik. Kimisi dinleme ile öğreniyor, kimisi görerek öğreniyor, kimisi yazarak öğreniyor. Biz biçimlendirici öğrenmeyi değerlendirirken zekâ türlerine göre hareket etmek zorundayız mesela görerek öğrenmek isteyen çocuklar da burası bir tiyatro sahnesi biz kelimeyi verirken kelimelerinin gramer yönünden ziyade anlam yönü ile ilgileniyoruz. Jest ve mimiklerle, hareketlerle bir şekilde o kelimenin manasını eyleme dökerek çocuklara veriyoruz, kalıcı oluyor ve çocuk unutmuyor. Dinlemeye yönelik sesin vurgusuna dikkat ederek bunu çocuğa vermeye çalışıyoruz. Yazmaya yönelikse gramerimizi hiçbir zaman tek anlatma ile bırakmıyoruz, bol örnek yapıyoruz. Mesela bir derste tamamladığınız grameri ertesi gün tekrar anlatmak ve</p>

TÖ8	<p>yeni örnekler yazmak kaydıyla pekiştiriyoruz bu şekilde biçimlendirici değerlendirmeyi öğrencinin zekâ türüne göre tamamlıyoruz.”</p> <p>“Biçimlendirici değerlendirme. Bu da zannediyorum öğrencinin eksik olduğu unsurların üzerine gidilmesi ile alakalı. Bu noktada şöyle bir şey söylenebilir: Okuması, yazması, dinlemesi çok iyi fakat konuşamayan neredeyse hiç konuşamayan öğrencilerimiz oluyor. Bu noktada aslında ölçme değerlendirme ile onun bu yönünü tespit edip bunun yeniden biçimlendirilmesi ile alakalı farklı etkinliklere gidilebilir fakat biçimlendirici değerlendirme ile 4 unsurun birlikte değerlendirilmesi bu kapağa mı çıkıyor tam olarak emin değilim.”</p>
-----	--

Yukarıdaki çizelgede ise öğretmenleri biçimlendirici değerlendirme kavramı hakkındaki yorumları yer almaktadır. Öğreticilerde TÖ1 biçimlendirici değerlendirmede öğrenciye dönüt verilmesi gerektiğine değinmiştir.

Öğreticilerin *alternatif ölçme değerlendirme, süreç temelli değerlendirme ya da biçimlendirici değerlendirme kavramları* hakkındaki yanıtları incelendiğinde, çoğunun söz konusu kavramlar hakkında yeterli bilgisi olmadığı, daha çok yoruma dayalı tanımlamalar yaptıkları çıkarımında bulunulabilir.

4.3.9. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının kullanılabilirliği

Katılımcılara görüşme sorularının sırasına göre bir önceki soruya olumlu yanıt vermeleri durumunda “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımının kullanılabilirliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 7’si kullanılması gerektiğini ve kullanımının öğretimi olumlu yönde etkileyeceği yönünde cevap vermiştir. 1 katılımcı (TÖ7) kısmen kullanılabilir bulmuştur. 1 katılımcıya (TÖ9) ise görüşme sorularında bağlantılı soruya olumsuz yanıt vermesi sebebiyle bu soru sorulmamıştır.

TÖ2, sürece dayalı izlemeyi önemli bulduğunu söylemiştir:

“*Tabii ki kullanılabilir. Açıkçası az önce de söylemişim, Türkçe öğretmek dışarıdan kolay gibi görünse de aslında kolay bir iş değil. Bir öğrencinin Türkçeyi tam anlamıyla öğrenebilmesi için biz süreci çok iyi izlemeliyiz. Yani işi savsaklamadan gerçekten öğrenci ile her zaman, her gün, her saniye iletişime geçerek süreci takip etmeliyiz.*”

TÖ4 sonuç odaklı düşünmektedir:

“Kullanılması gerekir çünkü ölçme değerlendirme beklediğimizi alıp alamadığımızı görmemiz lazım gördüğümüzü de belgelendirmemiz lazım. Mesela öğrenci diyor ki hocam benim Türkçem çok iyi ben niye kaldım diyor. Çok oluyor böyle ama bakıyorsun çocukta gramer yok, okuma yok, yazma hiç yok, dinleme yok. İşte bu yüzden ölçme değerlendirmenin de Türkçe öğretiminde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Tamam, okuma iyi ama bunun bir ölçümü de olması lazım.”

Öğreticilerin alternatif, süreç temelli ya da biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşina olmadığı, ancak bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları görülmektedir.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenin, öğrenci, öğretim ve ölçme-değerlendirme ile ilgili değerlendirmeleri yapabilmesi için ölçme ve değerlendirme konularında yetişmiş olması gerekir; bu nedenle ölçme ve değerlendirme konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçasıdır. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme adıyla bilinen alanın bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır. Ölçme ve değerlendirme alanının bilgi, beceri ve tutumlarının öğretmenler tarafından kazanılması ve bu alandaki uzmanların yetişmesi için gerekli eğitim, kazanılamayacak kadar kapsamlı ve zor değildir; fakat sınav – yanıt yoluyla kazanılabilecek kadar kolay veya bir folklor olmaktan ileri geçmeyen geleneksel uygulamaların öğrenilmesi ve onların gerektirdiği becerilerin kazanılmasıyla yetinebilecek kadar da dar değildir (Turgut ve Baykul, 2012, s.4). Çalışmaya katılan öğreticilerin öğrenim bilgilerine bakıldığında hiçbirinin eğitim fakültesi mezunu olmadığı dikkat çekmektedir. Ölçme-değerlendirme konuları öğretmenlik programlarında ders olarak okutulmaktadır. Görüşmeler sırasında ölçme-değerlendirme ile ilgili kavramlar sorulduğunda verilen cevaplardan bu durum anlaşılmaktadır.

Türkçe öğrenilen sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda en çok kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri *boşluk doldurma* ve *soru-yanıt* olarak izlenmiştir. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bu noktada alternatif araçların kullanımının önemini Özeren (2013, s.12) şöyle özetlemiştir:

“Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları daha zor hazırlanmaktadır ve uygulanmaktadır. Kalabalık sınıflarda özellikle değerlendirmesi zordur. Çünkü alternatif anlayışla birlikte her öğrenciyle birebir ilgilenmek gerekmektedir. Bu

nedenden dolayı öğretmenler zaman kaybına neden olduğu için alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etmemiş, kullanımı kolay olan klasik değerlendirme araçlarına yönelmiştir. Bu olumsuzluklara karşın bizi alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışına yönelten, eğitimin merkezinde öğrencinin yer almasıdır. Gerçekleştirilecek etkinliklerin öğrenci tarafından belirlenmesi, çalışmaların odağında öğrencinin yer alması, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamıştır. Bu durum da alternatif araçların kullanılmasını zorunlu kılmıştır.”

Görüldüğü üzere alternatif araçların uygulamasının klasik araçlara göre zor olması, sınıf mevcudunun alternatif araçların uygulanmasının zorlaştırması bu araçların kullanımına engel olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda gerek ders anlatımı gerek sınıf hâkimiyeti gerekse ölçme-değerlendirme uygulamalarının sağlıklı yürütülmesi konusunda zorlandıkları söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007, s.135) öğretmenler ile yapılmış çalışmalarında ise, öğretmenlerin kullandıkları ölçme yöntemlerinde karşılaştıkları sorunların başında, sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve değerlendirmenin zor olması gelmesi olarak ifade edilmiştir.

Öğreticiler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının faydalı olacağını söylemişlerdir. Ancak yapılan gözlemlerde bu araçları kullanımına yönelik uygulamalara rastlanmamıştır. Öğreticilerin dersleri öğrenci merkezli bir şekilde yürütmek amaçlı uygulamaları vardır ancak bu uygulamaların süreçte öğrenciyi izleme amaçlı yapıldığına dair bir bulgu yoktur.

Benzer ve Eldem'in (2012, s.649) yapmış oldukları çalışmada Türkçe öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullanmaları gereken ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ve bu araçları kullanma düzeyleri sorgulanmış ve araştırmanın sonucunda her iki branşın öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu düzeyin yükseltilmesi adına alana özgü ölçme-değerlendirme kılavuz kitaplarının hazırlanması önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş

olup Türkçe öğreticilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır.

Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğreticilerin etkinlikleri daha çok ders kitabına göre takip ettikleri görülmüştür. Ders kitabında yer alan etkinlikler dışında şarkı dinleme, film izleme, münazara yapma vb. uygulamaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Üstüner ve Şengül'ün (2004, s.205) çalışmalarında sürecin sadece ders kitabıyla izlenmesini ve etkilerini şöyle ifade etmişleridir:

“Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı, sadece ders kitaplarına bağlı kalarak öğretim yapmaktadır. Bu durum, bu uygulamanın öğretmenlerin kolayına gelmesi, dersin işlenişi açısından öğretmenler arasında tutarlılık sağlanması ve teftiş gereklerini yerine getirme titizliği gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Türkçe ders kitapları incelendiğinde, kitaplarda yer alan metinlerin hemen hepsinin sonunda okuduğunu anlama becerisini ölçmeye dayalı davranışlarla ilgili sorular bulunduğu görülmektedir. Bir okuma parçası işlenirken, çoğu kez, bu sorulara göre bir yol izlenmekte; ölçme durumlarında da yine bu sorular sorularak ilgili davranışlar yoklanmaktadır. Bu tür uygulamaların dışında, yazılı anlatım becerilerinin ölçümüne yönelik çalışmalara ise çok az yer verilmektedir.”

Sonuç olarak belirlenen kurumda sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının geleneksel bakış açısıyla ve kısıtlı yöntem- teknikler etrafında yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi ölçme değerlendirme amaçlı en çok *boşluk doldurmanın* etkinlikleri ve *soru-yanıtın* yönteminin kullanıldığı; kurumsal olarak *sonuç odaklı değerlendirmeye* odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir alternatif değerlendirme yaklaşımının benimsenmediği; öğreticilerin alternatif, süreç temelli ya da biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşına olmadığı, ancak bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilere, süreç değerlendirme uygulamalarını yeterli aralıklarla doğru ve etkili kullanabilmeleri için, alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik eğitim verilmesi önerilmektedir. Diğer yandan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapıldığı farklı kurumların da gözlenmesiyle bütüncül bir betimleme yapılması sağlanabilir. Bu

bağlamda araştırmacılara farklı kurumlardaki işleyişe yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Alır, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin web tabanlı biçimlendirici değerlendirme sistemini kabul yapılarının ve sistemdeki dönütlerle etkileşimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıncı, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim*, 3, 175-200.
- Arı, A. (2015). Sınıf İçi Değerlendirme. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Arıca-Akkök, E. ve Bozkurt, B. Ü. (2019) Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*. 18(1), 416-436.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme süreci: Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) İran örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(2), 45-56.
- Barbosa, M. A. and Beserra, L. S.(2015). Formative Assessment in the foreign language classroom. *Porto Alegre* 6(1), 100-109.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2), 649-664).
- Binbaşoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Clarke, S.(2005). *Formative Assessment in the secondary classroom*. London: Hodder Murray.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- Çakır, M. ve Özenç, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğrenimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 239-265.
- Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara, Şafak Matbaacılık.
- Dikli, S.(2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 13-19.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyaya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Emiroğlu, S. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33, 135-145.
- Göçer, A.(2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145.
- ISSA Education in Turkey. (2018, 15 Kasım) Erişim adresi <http://issa.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/TR-EDUCATION-IN-TURKEY.pdf>

- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarının madde yazımı bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ketabi, S. (2014). Classroom and formative assessment in second/foreign language teaching and learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 435-440.
- Kuran, K, ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 209-234).
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Nasab, F.G.(2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 2(6), 165-178.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özbay, M. ve Birol, C. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özdemir, S. M (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). *Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. Journal of Theory and Practice in Education, 10(4), 1022-1046.*
- Sağlam, F. (2011). *Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(21), 149-168.*
- Turan, N. (2010). *Alternatif değerlendirme tekniklerinden kavram haritası ve dallanmış ağaç ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarıları açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Tavil, M. (2012). *Dil becerileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 38-44.*
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), 197-208.*
- Yıldırım, A. (2012). *İngilizce dil becerilerinin öğretimi ve değerlendirilme durumları arasındaki tutarlılığın öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.

Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.

Yücel, E. Yılmaz, H. ve Öztürk, S.(2016). *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış*. Konya: Çizgi Kitabevi.

EKLER LİSTESİ

- 1- Etik Kurul Onay Belgesi
- 2- Araştırma İzin Belgesi
- 3- Gözlem Formu
- 4- Görüşme Formu
- 5-Araştırmacı Gözlem Notları



Ek 1- Etik Kurul Onay Belgesi



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Belgizar ÜNVER

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD

Sayın **Belgizar ÜNVER**,

"Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Gözlemler" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/42) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYIĞIT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek 2- Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2019-6598



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Araştırma İzni (Belgizar ÜNVER)

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Balıklakayası Mevkii PK: 78050 Merkez/KARABÜK

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 22/03/2019 tarih ve 19247 sayılı Araştırma İzin İstemi (Belgizar ÜNVER) konulu yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Belgizar ÜNVER'in "Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Gözlemler" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yürütülen derslerde gözlem yapma ve ders veren öğretim görevlileriyle görüşme yapma talebi ile ilgili, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ve ekleri ilişktedir.

İlgili çalışmanın yapılması için gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol AYAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (9 sayfa)

Ek 3- Gözlem Formu

Kurumu: Tarih:/...../..... Saat (ve gözlem süresi) : Düzey: Öğretici No: Derse katılan öğrenci sayısı:

Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme - Gözlem Formu

Ölçme-Değerlendirme Tekniği, Türü ya da Yaklaşımı	<input type="checkbox"/> Metin Oluşturma <input type="checkbox"/> Eşleştirme Soruları <input type="checkbox"/> Boşluk Doldurma <input type="checkbox"/> Kapalı uçlu-kısa yanıt sorular <input type="checkbox"/> Açık uçlu-uzun yanıt sorular	<input type="checkbox"/> Çoktan Seçmeli sınav(Sorular) <input type="checkbox"/> Doğru-yanlış soruları <input type="checkbox"/> Akran değerlendirme soruları <input type="checkbox"/> Soru-Yanıt(Sözlü) <input type="checkbox"/> Sözlü Sunum	<input type="checkbox"/> Gözlem formuyla beceri değerlendirme <input type="checkbox"/> Performans değerlendirme <input type="checkbox"/> Kavram Haritaları <input type="checkbox"/> Tanılayıcı dallanmış ağaç <input type="checkbox"/> Yapılandırılmış grid	<input type="checkbox"/> Ürün seçki dosyası(portfolyo) <input type="checkbox"/> Rubrik ile beceri değerlendirme <input type="checkbox"/> Drama/Gösteri <input type="checkbox"/> Yeniden Yazma <input type="checkbox"/> Diğer:	
	Etkinliğin Kaynağı				
Beceri	<input type="checkbox"/> OKUMA	<input type="checkbox"/> DİNLEME	<input type="checkbox"/> KONUŞMA	<input type="checkbox"/> YAZMA	<input type="checkbox"/> DİL BİLGİSİ
Notlar (Uygulamanın içeriğiyle ilgili notlar)					
Ek Açıklamalar (Yaklaşım ile ilgili açıklamalar)					
Görüş ve Öneriler					

Ek 4- Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU****Görüşmeci:****Görüşme tarihi:**

Merhaba,

Bu araştırmayı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını belirlemek üzere yapıyorum. Bu süreçte öğretici olarak sizin de görüşlerinize başvurmak istedim. Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Gizli kalmak koşuluyla birtakım kişisel bilgilerinizi kaydetmek istiyorum. Ayrıca görüşme boyunca ses kayıt aracı kullanmak istiyorum. Onayınız varsa devam edelim.

Katılımcı Bilgileri:

<i>Ad-Soyad:</i>	
<i>Cinsiyet:</i>	
<i>Doğum Tarihi:</i>	
<i>Telefon:</i>	
<i>e-posta Adresi:</i>	
<i>Mezun Olunan Üniversite ve Program:</i>	

Giriş Soruları

1. Kaç yıldır yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?
2. Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz?
3. Yabancılara Türkçe öğretmek ek eğitim ya da sertifika aldınız mı?
4. Hangi düzeylerde Türkçe öğretiyorsunuz?

Ders Sürecine Yönelik Sorular

5. Dersinizi tasarlarken akışı hangi aşamalara göre planlıyorsunuz? Dikkat çekme, güdüleme, ölçme-değerlendirme aşamalarına her derste yer veriyor musunuz?

6. Sınıf içinde öğrencilerinizin beklenen hedefe ulaşip ulaşmadığını hangi yöntem, teknik ya da yaklaşımla belirliyorsunuz? Öğrencilerinizin beceri alanlarındaki gelişimini nasıl izliyorsunuz?

7. Hangi beceri için hangi ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanırsınız?

8. Sınıfta yapılabilecek ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl planlıyorsunuz? (Örneğin metin oluşturma, boşluk doldurma, okuduğunu anlama soruları vb.).

Bu etkinlikleri sürece mi (haftalık, aylık vb.) yayıyorsunuz; yoksa her dersin kendi içinde mi değerlendirme yapıyorsunuz? Bunların dışında kendi yönteminiz mi var? Nasıl bir yol izliyorsunuz? Anlatır mısınız?

9. “Amaca uygun ölçme aracı belirlemek” sizin için ne ifade ediyor?

10. Peki, “öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesi” ifadesi sizin için ne anlama geliyor?

11. Sizce, bir öğreticinin ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenlemesi öğrenmeyi nasıl etkiler?

(Olumlu yanıt vermesi durumunda)

- Nasıl? Deneyimlerinize göre düşüncelerinizi açıklar mısınız?

- Hangi yönlerden, nasıl etkiler?

- Gelecekteki derslerin nasıl planlanacağını etkiler mi?

12. Alternatif ölçme değerlendirme, süreç temelli değerlendirme ya da biçimlendirici değerlendirme kavramları hakkında bildiklerinizi anlatır mısınız?

(12. soruya yanıt olumluysa)

13. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliği hakkında düşünceleriniz neler?

Ek 5- Örnek Gözlem Notları

GÖZLEM NOTLARI 1

Tarih : 28.03.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzy : B1

Öğretici No : TÖ-01

Araştırma alanım gereği Karabük Üniversitesi TÖMER’de gözlem yapmaya başladım. İlk gözlemim B1 düzeyindeki sınıfta oldu. Hazırlamış olduğum gözlem formumu ve not defterimi yanıma alarak sınıfa girdim. Sınıf ders işleyişini etkilememek için arka sıraya oturdum. Sınıfı gözlemlemeye başladım. Gözlem formumun varsa eksiklerini görmek ve derse gelirken yanımda getirmem gerekenleri öğrenmek için ilk iki gün ön gözlem yapmaya karar verdim. Derste kelime öğretimine önem verildiği gözlemledim. Ders işleyişini takip etmek için kullanılan kitaplara ihtiyacım vardı. Gözlemlerim sırasında derste kullanılan kitapları edinmemin faydalı olacağını öngörerek ders sonu öğreticiden örnek kitap istedim.

GÖZLEM NOTLARI 3

Tarih : 03.04.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzy : A2

Öğretici No : TÖ-02

Sıfat fiiller (-an/-en) dilbilgisi konusu ile ilgili öğretici tarafından örnekler yazıldı(boşluk doldurma).

Örnek: Yürü... merdivenlerden yukarı çıkıyor.

- Öğretici kullanılan ders kitabı hariç iki adet farklı kaynak kitaptan faydandı.
- Tahtaya yazılan örnek sayısı 35 adettir.
- Öğrenciler tahtaya yazıla örnekleri defterlerine yazdılar ve teker teker tahtaya çıkarak boşlukları doldurdular.

- Sıfat fiil eki olan –an/-en ekinin olumsuz örneklerine de dikkat çekildi.
- Öğrenciler ödevlendirildi.
- Hikâye oluşturma: Tahtaya bir cümle yazıldı ve öğrencilerden her biri birer cümle yazarak hikâyeyi devam ettirdiler.
- Yazım ve noktalama kurallarına dikkat edildi. Yanlışlar düzeltildi.
- Yazılan cümlelerin birbiri ile ilişkili yani bağlama uygun olması gerektiği söylendi.
- Bazı öğrenciler derse ilgisizdi.
- Ders sonuna gelindiği için hikâyenin evde tamamlanması istendi. Tamamlanan hikâyenin A4 kâğıda yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak temize çekilmesi sınıfa getirilmesi söylendi.
- İşlenen konu ile ilgili öğrenciler ayrıca ödevlendirildi.
- Sınıf mevcudunun öğreticiyi, öğrencileri ve ders işleyişini belirgin olarak etkilediği görülmüştür. Öğreticilerin sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda zorlandıkları gözlemlenmiştir.

GÖZLEM NOTLARI 4

Tarih : 04.04.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzyey : B1

Öğretici No : TÖ-01

Öğretici sınıf içi tartışma uygulaması yapacağını söyledi (münazara). Sınıf eşit olarak ikiye bölündü. Grup çalışması yöntemi olduğu belirtildi. Tahtaya münazara konusu yazıldı. “Aşk mı daha önemli para mı?” Gruplardan birisine aşkı savunması diğereine ise parayı savunması söylendi. Verilen konu ile ilgili fikirlerin ortaya konulacağı belirtildi. Ödül olarak yenilen grup kazanan gruba çay ismarlayacaktı. Gruplara isim konuldu. Öğretici münazara tekniğinin özelliklerini sezdirirdi ancak münazaa kelimesini kullanmadı.

- Grup üyeleri kendi aralarında tartıştılar. Konularını ispatlayacak cümleleri not ettiler. “Türkçe düşün Türkçe konuş” ilkesi hatırlatıldı.

- Öğrenciler telefonlarındaki çeviri programlarından ve internetten faydalandılar.
- Yazı tura atılarak savunmasına ilk başlayacak grup seçildi.
- Her bir öğrencinin düşüncesi önemsendi.
- Karşılıklı tartışma ortamı oluşturuldu.
- Konu öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikteydi.
- Öğretici tartışmayı ikisinin de önemli olduğunu söyleyerek sonuçlandırdı.
- Savunulan fikirlerin doğru olduğu belirtildi. Ödül olarak grupların birbirine çay ısmarlaması söylendi.
- Öğrenciler ders sonunda “çok keyifli bir dersti.” dediler.
- Ders sonu bağlama uygun olarak “para para para” adlı şarkının sözleri tahtaya yansıtılarak birlikte söylenildi. Ayrıca aşk konulu şarkıda açılarak eşlik edildi.
- “Para para para” şarkısının ezberlenilmesi ödev oldu.
- Diğer ders film izlendi.

GÖZLEM NOTLARI 7

Tarih : 10.04.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzyey : A2

Öğretici No : TÖ-02

- Önceki derste öğrencilere hazırlıklı konuşma konuları verilmişti. Her gün belirli sayıda öğrenci konusuna hazırlanıp sunum yapıyor.
- Bu derste hazırlıklı konuşma yapıldı. İlk çıkan öğrenci “Ev alma komşu al” atasözü hakkında konuştu.
- İkinci öğrencinin konusu “Gün doğmadan neler doğar” idi. Öğrenci heyecanlandı ve konuşma yapmak istemedi. Öğretici onu motive etmek istedi ve ertesi gün hazırlıklı konuşmasını yapması gerektiğini belirtti.
- Üçüncü öğrencinin konusu “Hatasız kul olmaz” idi. Öğrenci ara sesleri çok fazla kullandı. Öğretici uyardı. Ara ara öğretici konu ile ilgili soru sordu.
- Dördüncü öğrenci “Ev alma komşu al” sözü üzerine sunum yaptı. Önceden hazırlamış olduğu sunuyu tahtaya yansıttı. Sunuda görsellerden

faydalanılmıştı. Sunumlarda öğrencilerin kelimeleri telaffuz ederken zorlandıkları gözlemlendi bu sebeple sık sık ara seslere (ııı...) başvurmuş oldukları söylenebilir. Sunumu hazırlayan öğrenci konu bağlamında çeşitli atasözleri ve hadislere değindi. Öğretici sunuma yeterince hazırlanılmamış olduğunu söyledi. Öğrenci ise heyecandan okuma ve anlatma gücünü yitirdiğini ifade etti. Sunum sonunda bu şekilde sunuma yeterince hazırlanmamış öğrencilere düşük puan vereceğini belirtti.

- Öğretici hazırlıklı konuşma yapmayanların bir üst kura geçemeyecekleri söylendi.
- Ödev olarak öğrencilerden whatsapp uygulaması aracılığı ile gönderilen dinleme metninin (3 dakikalık) dinlenilip soru oluşturulması istenildi (5 soru). Hazırlanan soruların cevaplarının not edilmesi söylendi. Ayrıca 5 tane de doğru yanlış sorusunun oluşturulması istenildi.
- Öğrencilerin kur sonu sınavlarının (19 Nisan) yaklaştığı hatırlatıldı ve verilen ödevlerin sınava hazırlayıcı nitelikte olduğu belirtildi. Ödevlerin özenli bir şekilde yapılması için uyarıda bulunuldu ve ödev kontrolü yapılacağı söylendi.
- Ders sonu “Neden okula geliyorsun ve neden Türkiye’de bulunuyorsun?” sorusu yöneltildi. Öğrenciler soruyu kendilerince cevapladı bazı cevaplar öğreticiyi duygulandırdı.

NOT: Ders kitabı bitirilmiş olup konular tekrar edilmektedir.

GÖZLEM NOTLARI 9

Tarih : 18.04.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzye : B1

Öğretici No : TÖ-01

- “Dilek-şart Kipi” dil bilgisi konusu ile ilgili öğrencilere yazma ödevi verilmişti. Öğrenciler dileklerini ve pişmanlıklarını yazıp getirmişlerdir. Öğretici yanışları renkli kalemle düzeltip geri vermiştir.
- Ders kitabından 88. ve 92. sayfa yapıldı. Atasözleri ve resimler eşleştirildi.

- Sayfa 93'teki metnin sessiz okunması istendi. Bilinmeyen kelimelerin altı çizildi.
- Metin cümle cümle sesli okundu. Her cümlede bilinmeyen kelimeler açıklandı. Tahtaya yazıldı. Yazılan kelimelerin eş anlamlıları veya Arapça kökenli karşılıkları verilmeye çalışıldı.
- Öğretici sesli okuyan öğrenciye okumasının gelişmesi için evde bol bol okuma yapmasını önerdi.
- Okuma metni öğretici tarafından seviyeye uygun bulunmadı. Kelimeler seviyeye uygun değildi ve metin altı sorular bu nedenlerden cevaplanmadan geçildi.
- “Dilek kipi” dil bilgisi konusunun dil bilgisi kalını yazıldı ve örneklendirildi.
- Zamanlara göre çekimleri yazılarak örneklendirildi.

GÖZLEM NOTLARI 10

Tarih : 29.04.2019

Kurum : KBÜ TÖMER

Düzey : A2

Öğretici No : TÖ-08

- Sınıf mevcudu 15 kişidir.
- Konu: Geniş Zaman
- Düz anlatım
- Kurallara dayalı öğretim
- Örneklendirme
- Kurallara uymayan istisnalar tahtaya yazıldı.
- Kız öğrenciler derste daha pasif. Tahtaya kalmak istemiyorlar. Ancak öğretici kız öğrencilerin de soruları tahtada cevaplamasını istedi.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad: Belgizar ÜNVER

Doğum Tarihi: 26.02.1994

Doğum Yeri: Ankara

Medeni Durumu: Evli

İletişim Bilgileri

E-Posta: belgizarunver@gmail.com

Eğitim Bilgileri

2016-2019 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

2012-2016 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

2008-2012 Şereflikoçhisar Anadolu Öğretmen Lisesi

İş Deneyimi

2016-2018 Eğitim-Öğretim Yılları Arası MEB Öğretmenlik-Ankara/Şereflikoçhisar

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yıllı MEB Öğretmenlik-Karabük/Safranbolu