



Assessment and Evaluation in the 2019 Turkish Course Curriculum and the Levels of Turkish Teachers in Using the Assessment and Evaluation Tools¹

Bahar DOĞAN KAHTALI², Şeyma ÇELİK³

Abstract

Assessment and evaluation activities are very important since they ensure the diagnosis of the interests, attitudes, ability, knowledge and skills of students, and education and training is planned accordingly. Assessment and evaluation is one of the building blocks of education. In line with the changing interests and needs and developing science and technology, innovation became a requirement in assessment and evaluation as in all areas of education. Since traditional methods are only the results of a result-oriented assessment and evaluation approach, they were determined to be inadequate in evaluating the education process, and therefore, alternative assessment and evaluation methods were adopted and applied. In this study, it was aimed to determine how frequently Turkish Course teachers used the assessment and evaluation tools in the 2019 Turkish Course Curriculum prepared in accordance with the constructivist approach. In this study, the survey model, which is among the quantitative research models, was used, and additionally, the opinions of Turkish teachers were taken with a survey in order to determine the frequency they use the evaluation tools and materials. According to the research findings, it was determined that Turkish teachers do not thoroughly use (supplementary) assessment and evaluation tools based on the student performance, but instead, they prefer the traditional tools more.

Keywords

Turkish Course Curriculum,
Assesment,
Evaluation,

Article Info

Received: 12.16.2019
Accepted: 04.04.2020
Online Published: 08.31.2020

¹ This study is the extended version of the paper presented in the 2th International Elementary Education Congress at Muğla Sıtkı Koçman University on October 23-27, 2019.

² Asst. Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, bahar.dogan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

³ Teacher, Ministry of Education, Turkey, seymacelik043@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6970-520X>

Introduction

It is through the mother tongue that individuals become capable to communicate with others, to express their feelings and thoughts, and to meet their needs. Individuals acquire their native language without a system until they reach the school age. After the school age, systematic, planned, and programmed mother tongue activities start. The main aim of mother tongue education in schools is to improve the comprehension power of students, to gain the ability to explain, to create listening and reading habits, to teach basic grammar rules, to gain language awareness and love of language (Kavcar, Oğuzkan and Sever, 2003). Turkish language education is also done with a systematic program based on understanding and narrative skills. Reading and listening skills comprise the comprehension skill, while speaking and writing constitute the skills of narrative. The necessary curriculums are prepared and implemented for the students to acquire these skills. In this regard, assessment and evaluation applications are carried out in order to determine to what extent the knowledge and skills aimed in the program are acquired.

The 2019 Turkish Course Curriculum emphasizes that assessment and evaluation activities should be continuous and process-oriented. The before-process assessment applied prior to the teaching process provides an information about the level of the student at the start of the process and supports determining the necessary objectives accordingly, while the during-process assessment provides feedbacks to the student and to the teacher, and post-process assessment ensures determining to what extent the objectives are achieved and deciding which changes should be made (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Each skill must be considered and evaluated separately in teaching Turkish, which is a skill course. This requires embracing contemporary, alternative and diagnostic measurement instruments, rather than traditional assessment and evaluation approaches. In the result-oriented approaches, the assessment of student achievement is generally considered separate from the teaching process with a higher emphasis on the product, and in this regard, multiple-choice and short-answer tests and written and oral examinations are prioritized (MEB, 2018). Therefore, new approaches have been developed that measure the process in addition to the result-oriented assessment methods that measure only the product.

Within the scope of the education process, the evaluation efforts are discussed under three headings according to the intended use of the measurement results. These are the *diagnostic evaluation* intending to recognize the student, *formative evaluation* that is conducted during the process in order to reveal the defections in the education process, and to detect the learning deficiencies, and *summative evaluation* conducted at the end of the process in order to make decisions about the student (Kilmen, 2017).

In order to measure high level skills such as problem solving, critical thinking, evaluation, prediction, induction, deduction, and creative thinking, Kutlu, Doğan and Karakaya (2014) suggest performance-oriented assessment, student portfolio and assessment studies under the heading of *new evaluation methods*. Alıcı (2011) names the evaluation of the efforts and activities that students perform through active learning during the process and the products at the end of the process as the *performance evaluation*. Additionally, it was also reported that performance evaluation is named differently such as alternative evaluation, supplementary evaluation, and authentic evaluation in various foreign or domestic sources, stressing that the assessment methods such as multiple choice tests, short answer tests, and long answer exams are classified as traditional assessment tools.

While the written examinations with usually only one correct answer, short-answer questions, true-false questions, multiple-choice tests, and matching questions are classified under traditional assessment techniques, the tools such as grade scoring keys, diagnostic tree, structured grid, word association test, and student portfolio are classified under the supplementary assessment and evaluation methods (Bahar, Nartgün Durmuş and Bıçak, 2015).

In 2006 Turkish Course Curriculum, a wide coverage was given to assessment and evaluation tools. In the curriculum prepared in 2017, it was stated that assessment and evaluation efforts will be conducted in three ways: diagnosis-oriented, monitoring-oriented and outcome-oriented. The assessment tools specified in the curriculum are short-answer items, multiple-choice items, matching

items, true-false items, open-ended questions, attitude scales, student portfolios, performance tasks, and project assignments. As per the evaluation tools, they are interview, self-evaluation form, listening/watching skills observation form, speaking-skill evaluation form, reading-skill observation form, written narrative evaluation form, reading-skill checklist, student self-evaluation form on the product file, performance and project evaluation forms (MEB, 2017). These assessment and evaluation tools, which focus on the educational process and which considers evaluation of the students through following their development as a part of learning, differ from the result-oriented (summative) assessment tools in many aspects.

Göçer (2014) reports that process evaluation is effective in the development of cognitive, affective and psycho-motor skills of the students, and also in determining their ability to use all these skills complementary to each other. Additionally, it is also reported that product-oriented evaluation is inadequate since the development of language and intelligent skills of the students are evaluated together in language teaching.

Traditional assessment and evaluation activities are the outcomes of an understanding where assessments are made on the student answers during the exam, with an inadequacy in measuring the high-level skills, and mostly based on rote learning. This kind of an assessment approach is partially inadequate in measuring and evaluating high-level cognitive skills since the teacher is in an active role and the student is passive. Furthermore, with the traditional assessment tools, the skills and development potentials of the students in the system cannot be evaluated and recognized together (Sefer, 2006; Baki and Birgin, 2004).

In this respect, the starting point of this study was, on the one hand, an overview of the assessment and evaluation approaches in the curriculum prepared in the light of constructivist educational philosophy, and on the other hand, a determination of the levels of Turkish teachers, who are the practitioners of the program, in using performance-based (supplementary) assessment and evaluation tools in measuring the performances of students in the process. It is thought that determining the levels of the teachers will fill an important gap in the field in order to plan further activities and take necessary measures in education and training. Therefore, the study sought answers to the following questions:

- What are the assessment and evaluation approaches in the Turkish Course Curriculum?
- How often do Turkish teachers use the traditional and supplementary tools specified in the curriculum to measure students' performance in the process?

Method

The study was conducted using quantitative research methods, and the views of Turkish course teachers were taken through a survey to determine their awareness levels and the extent they use the assessment and evaluation tools. “Studies aimed at collecting data to determine specific characteristics of a group are called as *survey studies*.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016: 15). In this study, the survey model was used to determine the extent that Turkish course teachers use the assessment and evaluation tools by taking teacher opinions.

Population and Sample

The accessible population of the study was comprised of Turkish teachers working in Malatya province, and the sample, which was determined through simple random sampling method, consists of voluntary Turkish teachers, who could be reached by the researcher and who were working in secondary schools in Yeşilyurt District of Malatya province. A total of 120 teachers participated in the research. 53 of the participants were men and 67 were women. 80 of the sample are graduates of Department of Turkish Language Teaching, Faculty of Education. The rest of the teachers are either the graduates of the Faculty of Arts and Sciences or graduates of a different branch in the Faculty of Education. Among the teachers, 104 completed bachelors' degrees and 13 completed postgraduate degrees. 3 participant teachers did not provide information about their educational level.

Data Collection Tool

In this study, in order to determine the extent that Turkish teachers use the assessment tools, a survey form was prepared in which the traditional and performance-based (supplementary) measurement tools that were included in the Turkish Course Curriculums of 2017, 2018 and 2019 were listed and which included statements questioning the frequency of using these tools. The content of the form concerning the assessment and evaluation tools in the programs were asked to two field experts in assessment and evaluation field and Turkish language education field through e-mail, and the form was given its final form based on their opinions.

Data Analysis

The form, which was prepared to determine the frequency of teachers in using the supplementary assessment-evaluation tools and traditional assessment-evaluation tools for detecting the performances of students in the process, was implemented on the sample and the outcomes were reported through simple statistical methods such as frequency and percentage.

Findings

Examining the “assessment and evaluation” parts of the MNE 2019 Turkish Course Curriculum, MNE 2018 Turkish Course Curriculum, and MNE 2017 Turkish Course Curriculum, it was determined that the assessment-evaluation practices identified in the program were classified as diagnostic evaluation, formative evaluation, and summative evaluation. As per the assessment and evaluation tools, they are rather supplementary tools for determining student performance than traditional ones. Furthermore, it was determined that certain tools were recommended such as attitude scale, student portfolios, authentic task, project assignments, interview, self-assessment, peer assessment, readiness testing, observation, grade scoring key, structured grid, diagnostic tree, word association test, group evaluation, checklist, and concept map.

Table 1. The levels of Turkish course teachers in using assessment-evaluation tools

Assessment Tools	Frequency and Percentage	I never use it	I rarely use it	I sometimes use it	I often use it	I always use it	Total
Short-answer Items	F %	3 2,5	9 7,5	38 31,6	42 35	25 20,8	118 100
Multiple-Choice Items	F %	1 0,83	3 2,5	17 14,1	59 49,1	39 32,5	119 100
Matching Items	F %	1 0,83	6 5	35 29,2	50 41,6	25 20,8	117 100
True-False Items	F %	2 1,6	5 4,1	34 28,3	57 47,5	20 16,6	118 100
Open Ended Questions	F %	0 0	11 8,3	23 19,1	49 40,8	36 30	119 100
Attitude Scales	F %	19 15,8	38 31,6	37 30,8	20 16,6	5 4,1	119 100
Student Portfolios	F %	18 15	26 21,6	44 36,6	23 19,1	8 6,6	119 100
Authentic Tasks	F %	27 22,5	35 29,1	40 33,3	10 8,3	2 1,6	114 100
Projects	F %	11 9,1	8 6,6	36 30	30 25	33 27,7	118 100
Interview Forms	F %	22 18,3	34 28,3	40 33,3	15 12,5	8 6,6	119 100
Self-Assessment Form	F %	14 11,6	30 25	47 39,1	16 13,3	12 10	119 100

Peer-Assessment Form	F	22	38	40	13	6	119
	%	18,3	31,6	33,3	10,8	5	100
Readiness Tests	F	11	20	43	30	14	118
	%	9,1	16,6	35,8	25	11,6	100
Observation Forms	F	21	19	51	19	8	118
	%	17,5	15,8	42,5	15,8	6,6	100
Grade Scoring Key	F	15	18	33	30	21	117
	%	12,5	15	27,5	25	17,5	100
Structured Grid	F	33	37	26	13	4	113
	%	27,5	30,8	21,6	10,8	3,3	100
Diagnostic Tree	F	33	32	35	9	6	115
	%	27,5	26,6	29,1	7,5	5	100
Word Association Test	F	17	17	37	37	9	117
	%	14,1	14,1	30,8	30,8	7,5	100
Group Evaluation Form	F	28	21	38	22	8	117
	%	23,3	17,5	31,6	18,3	6,6	100
Checklists	F	19	21	32	29	17	118
	%	15,8	17,	26,6	24,1	14,1	100
Concept Maps	F	15	14	33	33	24	119
	%	12,2	11,6	27,5	27,5	20	100

Based on the data in Table 1, it was determined that teachers responded that the most frequently used assessment-evaluation tools were multiple-choice items. Among the participant teachers, 49% reported that they often used multiple-choice items as an assessment tool, and 32,5% always. While 3 teachers reported that they rarely used multiple-choice items, only 1 teacher reported that he/she never used it.

Among the participant teachers, 30% stated that they always used open-ended questions. 78% of the teachers often and always use the open-ended questions. There is no teacher who doesn't use the open-ended question type.

When Table 1 is examined, it is observed that teachers never give up using the true-false items. According to this result, 47,7 % of the Turkish course teachers often, and 16,6 % of them always use true-false items. 2 teachers stated that they never used them.

Among the respondent teachers, 35 % often and 20,8% always use the short-answer items. Similarly, 41,6 % of the teachers often, and 20,8 % always used the matching items, which is among the traditional assessment tools.

31,6% of the participant Turkish teachers stated that they rarely used the attitude scales, which are among the diagnostic evaluation tools, while 30,8% of them stated to use them sometimes. On the other hand, a 4,1 % portion of the participants declared that they never used the attitude scales.

As per the student portfolio, which ensures a systematic monitoring of the student performance during the education process, 36,6% of the teachers mentioned that they sometimes used it. Total percentage of teacher using this method often and always is 25,7%.

Examining Table 1, it is understood that 42,5 % of the teachers often and always use the projects. 30 % of the teachers stated that they sometimes use the projects.

The participant teachers do not prefer using "often" the alternative assessment-evaluation tools such as interview, self-evaluation, peer and group evaluation, authentic tasks, and observation. While 33,3 % of the teachers state that they sometimes use the interview technique, 28,3 % state that they use it rarely. This comprises 61,6 % of the participant teachers in total. The total figure of the percentages of the teachers who sometimes (39,1%) and rarely (25%) use the self-evaluation forms is 64,1%. 33,3 % of the teachers use peer evaluation sometimes, and 31,6 % of them use it rarely. Group evaluation is

used by 31,6 % of the teachers sometimes, and 23,3 % of them never use it. Among the participant Turkish course teachers, 42,5 % reported that they sometimes used the observation forms and 33,3 % stated that they sometimes used the authentic tasks. The total percentage of the teachers who mentioned that they never or rarely used the authentic tasks was 51,6 %.

Examining the Table 1, it is concluded that the supplementary assessment-evaluation tools measuring the performances of students in the process such as grade scoring key, structured grid, and diagnostic tree are not also being used often by the teachers. 27,5% of the teachers use the grade scoring key sometimes. The total percentage of the teachers, who rarely use (30,8%) and never use (27,5%) structured grid, points that more than half of the participant teachers never or rarely preferred this method. Among the participant teachers, 29,1% state that they sometimes use and 27,5% report that they never use the diagnostic tree.

It was determined that the participant Turkish course teachers use the readiness test, word association test, checklist, and concept map more compared to other supplementary tools. Among the teachers, 35 % use the readiness test sometimes, and 25 % often. The total percentage of the teachers who mentioned that they used the word association test sometimes (30,8%) and often (30,8%) is 61,6 %. The rates of the teachers who mention that they use the checklist sometimes is 26,6% and who use often is 24,4%. The proportion of the teachers who use the concept maps sometimes is 27,5% and who use it often is 27,5%, with a total percentage of 55%.

In general terms, Table 1 points to the fact that the majority of the participant Turkish language teachers are using the traditional assessment-evaluation tools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, which was conducted to determine the level of Turkish teachers in using the assessment-evaluation tools suggested in the 2019 Turkish Course Curriculum designed in accordance with the constructivist approach, participant Turkish language teachers reported that they use the traditional assessment tools (multiple choice items, matching test, short-answer items, true-false type items) more compared to the performance-based (supplementary) assessment-evaluation tools. It was revealed that Turkish teachers mostly use the multiple-choice items among the traditional assessment and evaluation tools. More than half of the teachers use the multiple-choice item type to determine student achievement in a skill course such as Turkish. However, in the Turkish course, the required skills can only be achieved by the development of four learning fields, namely listening, speaking, reading and writing, together. Multiple choice tests can only be used to assess reading ability. In order to assess and evaluate other learning areas, assessment and evaluation tools should be used that are based on learning process.

It was observed that teachers often use the open-ended questions that can be included in the category of supplementary assessment-evaluation tools and that can be used to measure high-level knowledge and skills. It was also determined that certain tools such as concept maps, project studies and word association tests are used at a higher rate compared to other tools aimed at measuring and evaluating students' performance during the education process. One's attitude towards a profession is of significant importance in transforming it into a skill or being successful in that profession. In this respect, that approximately 60% of the teachers rarely or sometimes use measurement tools that measure students' attitudes in Turkish course and in a given learning field points that due diligence is not given to the performance-based (supplementary) assessment and evaluation tools.

Various studies have been conducted about the problems experienced by teachers in using assessment and evaluation tools. Based on these previous studies, the reasons behind the fact that teachers use supplementary assessment tools in a lower rate compared to the traditional methods are insufficient knowledge of the teachers, thinking that these evaluation methods are complicated, insufficient time, negative attitudes of the students, difficulty in applying these methods in crowded classrooms, long time requirement of these evaluation methods, and the negative impacts of test-type examinations (Anıl and Acar, 2008; Duban and Küçükylmaz, 2008; Demir, 2015; Güneş et al., 2010; Sidekli ve Altıntaş, 2018; Şimşek, 2011; Gömleksiz, Yıldırım and Yetkiner, 2011; Çetinkaya and Duran, 2011). The findings of these previous studies are supporting those of this study.

According to the results of this study, Turkish teachers use traditional assessment and evaluation tools, which are easier to evaluate and apply, more often than performance-based supplementary assessment and evaluation tools. The use of traditional assessment and evaluation tools more frequently than supplementary tools is not in line with the assessment and evaluation approach of the MNE 2019 Turkish Course Curriculum.

In line with the results of the research, the following suggestions can be made in order to expand the use of supplementary assessment and evaluation tools for student performance in instructional programs:

In accordance with the constructivist educational approach, it is suggested that teachers should use traditional assessment tools such as multiple-choice tests, true-false tests, short-answer tests, matching tests, as well as projects, student portfolios, grade scoring keys, self and peer evaluation, and observation forms together and more effectively in evaluation of the achievement of the students. Skill assessment should be conducted in the reading, listening, speaking and writing skill fields.

Students and parents should be informed about the assessment and evaluation tools proposed to be used in the program designated in accordance with the constructivist approach and it is needed to make the most effective use of these tools.

The in-service training seminars, which will be planned to increase the levels that teachers use assessment and evaluation tools and to address the problems they face, can be given by scholars practically.

Guidelines with extensive descriptions of assessment and evaluation tools including numerous examples can be prepared for teachers.

References

- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, bildiri kitabı, II*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Duran, A. (2011, 5-7 Mayıs). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: Hatay ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sivas.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri (Cilt-1)* içinde (s. 285-326). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.



2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme ile Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri¹

Bahar DOĞAN KAHTALI², Şeyma ÇELİK³

Öz

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerinin tanınması bu doğrultuda eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanması açısından oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme eğitimin temel yapı taşlarından biridir. Değişen ilgi ve ihtiyaçlar, gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda eğitimin her alanında olduğu gibi ölçme değerlendirmede de yeniliklere gereksinim duyulmuştur. Geleneksel yöntemler sadece sonuç odaklı bir yaklaşımın ürünü olduğu için süreci değerlendirmekte yetersiz kalmış ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsenmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı yapılandırmacılık kapsamında hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanım sıklığını tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme araç ve gereçlerini kullanma sıklıklarını belirlemek üzere hazırlanan bir anket formu ile görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuca göre Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Öğretim Programı,
Ölçme,
Değerlendirme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.12.2019

Kabul Tarihi:04.04.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde yapılan 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş versiyonudur.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bahar.dogan@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6184-2306>

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, seymacelik043@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6970-520X>

Giriş

Bireylerin başkalarıyla iletişim kurabilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ana dili vasıtasıyla gerçekleşir. Bireyler okul çağına gelinceye dek ana dilini sistemsiz bir şekilde edinir. Okul çağından sonra ise sistemli, planlı, programlı ana dili etkinlikleri başlar. Okullarda ana dili eğitiminin temel amacı, öğrencilerde anlama gücünün geliştirilmesi, anlatma becerisinin kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığının oluşturulması, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, dil bilinci ve dil sevgisinin kazandırılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003). Türkçe öğretimi de anlama ve anlatma becerileri üzerine kurulu sistemli bir program ile yapılmaktadır. Okuma ve dinleme, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için gerekli öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Programda kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ne oranda edinildiğini tespit etmek için de ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürekli ve sürece yönelik olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretim öncesinde yapılacak bir değerlendirme, öğrencinin süreç başındaki durumu ile ilgili bilgi edinilmesini ve bu doğrultuda öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene dönüt sağlamasını; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve hangi alanlarda değişiklik yapılması gerektiği hususunda karar vermeyi sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Bir beceri dersi olan Türkçe öğretiminde her bir becerinin ayrı ayrı ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaşıp çağdaş, alternatif, tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesini gerektirmektedir. Sonuç odaklı değerlendirmede öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, sonuç odaklı ölçme yaklaşımlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen değerlendirmenin dışında süreci ölçen yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Eğitim süreci kapsamında ölçme sonuçlarının kullanım amaçlarına göre değerlendirme işlemleri üç başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar öğrenciyi tanımaya yönelik olan tanılayıcı değerlendirme; eğitimin aksayan yönlerini ortaya çıkarmak, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi amaçlarla süreç devam ederken yapılan biçimlendirici değerlendirme ve sürecin sonunda öğrenci hakkında karar almada kullanılan sonuca yönelik değerlendirmedir (Kilmen, 2017).

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme, yordama, tümevarım, tümdengelim, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi için yeni değerlendirme yöntemleri başlığı altında performans dayalı durum belirleme, öğrenci gelişim dosyası (portfolyo) ve durum belirleme çalışmalarını önermektedir. Alıcı (2011) öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesini performans değerlendirme olarak adlandırmaktadır. Ayrıca performans değerlendirmenin yabancı ya da yerli çeşitli kaynaklarda alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, otantik değerlendirme gibi farklı isimlerle adlandırıldığını; çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, uzun cevaplı sınavlar gibi ölçme araçlarının ise geleneksel ölçme yöntemleri olarak sınıflandırıldığını belirtmektedir.

Genellikle tek bir doğru cevabın bulunduğu yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli testler ve eşleştirme sorularını geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri başlığı altında sınıflandırılırken öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yönelik puanlama anahtarları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, portfolyo gibi araçları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sınıflandırılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015).

2006 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme araçlarına geniş yer verilmiştir. 2017 yılında hazırlanan programda da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç şekilde yapılacağı belirtilmiştir. Programda yer alan ölçme araçları; kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri,

açık uçlu sorular, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, proje ödevi şeklindedir. Değerlendirme araçları ise görüşme, öz değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, performans ve proje değerlendirme formu şeklindedir (MEB, 2017). Eğitim süreci üzerine odaklanmış ve öğrencilerin gelişimini izleyerek değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören bu ölçme ve değerlendirme araçları sonuç odaklı değerlendirme araçlarından pek çok yönüyle ayrılmaktadır.

Göçer (2014) süreç değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde ve bu beceri alanlarının birbirini tamamlayarak bütünlük içinde kullanabilme yeterliliğinin belirlenmesinde etkili olduğunu ve dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin sınav esnasında verdikleri cevaplar göz önüne alınarak yapılan, üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalan ve çoğunlukla ezber dayalı bir anlayışın ürünü olan etkinliklerdir. Bu tarz bir ölçme değerlendirme yaklaşımı öğretmenin aktif öğrencinin pasif konumda olması nedeniyle üst düzey bilişsel becerilerin ölçülüp değerlendirilmesinde kısmen yetersiz kalmaktadır. Ayrıca geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla sistem içerisindeki öğrencilerin sahip oldukları yetenekler ile gelişme potansiyelleri birlikte değerlendirilememekte ve tanınmamaktadır (Sefer, 2006; Baki ve Birgin, 2004).

Bu doğrultuda bu çalışmanın çıkış noktasını hem yapılandırmacı eğitim felsefesi ışığında hazırlanmış öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış hem de programın uygulayıcısı durumunda olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını ölçmeye yarayan performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin bilgi edinmek oluşturmuştur. Öğretmenlerin bulunduğu noktayı belirlemenin daha sonra yapılacak etkinlikleri planlamak, eğitim ve öğretim adına önlemler alabilmek için alandaki önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri programda belirtilen geleneksel ve öğrencilerin süreç içerisindeki performansını ölçmeye yarayan tamamlayıcı araçları hangi sıklıkla kullanmaktadır?

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama kullanılarak yapılmış ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla anket yoluyla görüşleri alınmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir.” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 15). Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Malatya ilindeki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen örnekleme ise Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan araştırmacının ulaşabildiği ve çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 120 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 53’ü erkek, 67’si kadındır. Örneklem 80’i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği mezunudur. Geri kalan öğretmenler ise Fen Edebiyat Fakültesi veya Eğitim Fakültesinin farklı bir branşından mezundur. 104 öğretmen lisans eğitimi, 13’ü lisansüstü eğitim almıştır. Çalışmaya katılan 3 öğretmen ise eğitim düzeyi hakkında bilgi vermemiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyini tespit etmek amacıyla 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan geleneksel ve performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme araçlarının maddeler halinde yazıldığı ve bunların kullanım

sıklığını belirten ifadelerin yer aldığı bir anket formu hazırlanmıştır. Söz konusu formun programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını içerme durumu ölçme ve değerlendirme alanı ile Türkçe eğitimi alanında iki alan uzmanına e-posta ile sorularak onların görüşleri dikkate alınmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin süreç içerisindeki performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla hazırlanan form örnekleme uygulanmış ve elde edilen bulgular frekans ve yüzde gibi basit istatistik yöntemleriyle raporlaştırılmıştır.

Bulgular

MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, MEB 2018 Türkçe Dersi Öğretim programını ve MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Ölçme ve Değerlendirme" başlıklarının incelenmesi sonucunda programda yapılacak ölçme-değerlendirme uygulamalarının tanıma, izleme/biçimlendirme, sonuç (ürün) odaklı uygulamalar şeklinde belirtildiği tespit edilmiştir. Ölçme- değerlendirme araçları ise geleneksel araçlardan çok öğrenci performansını belirlemeye yönelik tamamlayıcı araçlardır. Tutum ölçeği, öğrenci ürün dosyası, otantik görev, proje, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, hazır bulunuşluk testi, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, grup değerlendirme, kontrol listesi, kavram haritası gibi araçların tavsiye edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri

Ölçme araçları	Frekans ve Yüzde	Hiçbir zaman kullanmıyorum	Nadiren Kullanıyorum	Bazen Kullanıyorum	Sık Sık Kullanıyorum	Her zaman Kullanıyorum	Toplam
Kısa Cevaplı Maddeleri	F %	3 2,5	9 7,5	38 31,6	42 35	25 20,8	118 100
Çoktan Seçmeli Maddeleri	F %	1 0,83	3 2,5	17 14,1	59 49,1	39 32,5	119 100
Eşleştirme Maddelerini	F %	1 0,83	6 5	35 29,2	50 41,6	25 20,8	117 100
Doğru-Yanlış Maddelerini	F %	2 1,6	5 4,1	34 28,3	57 47,5	20 16,6	118 100
Açık Uçlu Soruları	F %	0 0	11 8,3	23 19,1	49 40,8	36 30	119 100
Tutum Ölçeklerini	F %	19 15,8	38 31,6	37 30,8	20 16,6	5 4,1	119 100
Öğrenci Ürün Dosyasını	F %	18 15	26 21,6	44 36,6	23 19,1	8 6,6	119 100
Otantik Görevleri	F %	27 22,5	35 29,1	40 33,3	10 8,3	2 1,6	114 100
Proje Ödevi	F %	11 9,1	8 6,6	36 30	30 25	33 27,7	118 100
Görüşme Formlarını	F %	22 18,3	34 28,3	40 33,3	15 12,5	8 6,6	119 100
Öz Değerlendirme Formunu	F %	14 11,6	30 25	47 39,1	16 13,3	12 10	119 100
Akran Değerlendirme Formunu	F %	22 18,3	38 31,6	40 33,3	13 10,8	6 5	119 100

Hazır	F	11	20	43	30	14	118
Bulunmuşluk	%	9,1	16,6	35,8	25	11,6	100
Testlerini							
Gözlem	F	21	19	51	19	8	118
Formlarını	%	17,5	15,8	42,5	15,8	6,6	100
Dereceli	F	15	18	33	30	21	117
Puanlama	%	12,5	15	27,5	25	17,5	100
Anahtarını							
Yapılandırılmış	F	33	37	26	13	4	113
Gridi	%	27,5	30,8	21,6	10,8	3,3	100
Tanılayıcı	F	33	32	35	9	6	115
Dallanmış Ağacı	%	27,5	26,6	29,1	7,5	5	100
Kelime	F	17	17	37	37	9	117
İlişkilendirme	%	14,1	14,1	30,8	30,8	7,5	100
Testini							
Grup	F	28	21	38	22	8	117
Değerlendirme	%	23,3	17,5	31,6	18,3	6,6	100
Formunu							
Kontrol Listesini	F	19	21	32	29	17	118
	%	15,8	17,	26,6	24,1	14,1	100
Kavram	F	15	14	33	33	24	119
Haritalarını	%	12,2	11,6	27,5	27,5	20	100

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandıklarını belirttikleri ölçme-değerlendirme araçları çoktan seçmeli maddelerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,1'i sıklıkla; %32,5'i her zaman ölçme aracı olarak çoktan seçmeli maddelerden yararlandığını belirtmiştir. 3 öğretmen çoktan seçmeli maddeleri nadiren kullandığını belirtirken yalnızca 1 öğretmen hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u açık uçlu soruları her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %78'i açık uçlu soru tiplerini sıklıkla ve her zaman kullanmaktadır. Açık uçlu soru tipini kullanmayan öğretmen ise yoktur.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin doğru-yanlış maddelerinden vazgeçmediği görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %47,7'si sıklıkla, %16,6'sı her zaman doğru-yanlış maddelerini kullanmaktadır. 2 öğretmen ise bu maddeleri hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Araştırma sorularını cevaplayan öğretmenlerin kısa cevaplı maddeleri kullanma düzeyi ise %35'i sık sık, %20,8'i ise her zaman kullanmaktadır. Yine geleneksel ölçme araçlarından biri olan eşleştirme maddelerini öğretmenlerin %41,6'sı sıklıkla, %20,8'i ise her zaman kullandığını ifade etmiştir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından olan tutum ölçeklerini araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %31,6'sı nadiren, %30,8'i ise bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. %4,1'lik bir kısım ise tutum ölçeğini hiç kullanmadığını söylemektedir.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki performanslarını sistemli bir şekilde takip etmeye yarayan öğrenci ürün dosyalarını ise öğretmenlerin %36,6 ile bazen kullandıkları görülmektedir. Sıklıkla ve her zaman kullanma seçeneğinin toplamı ise %25,7'dir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin proje çalışmalarını %42,5 bir oranla sıklıkla ve her zaman kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %30'u da proje çalışmasını bazen kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, otantik görevler ve gözlem türü alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü görüşme tekniğini bazen kullandığını söylerken %28,3'ü nadiren kullandığını belirtmiştir. Bu toplamda araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,6'sını oluşturmaktadır. Öz değerlendirme formlarını bazen (%39,1) ile nadiren (%25) kullananların toplamı %64,1'dir. Öğretmenlerin %33,3'ü akran değerlendirmesini bazen, %31,6'sı ise nadiren kullanmaktadır. Grup değerlendirmesini öğretmenlerin %31,6'sı bazen kullanırken %23,3'ü hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %42,5 ile gözlem formlarını; %33,3 ile otantik görevleri bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Otantik görevleri hiç kullanmayan veya nadiren kullanan öğretmenlerin toplam yüzdesi ise %51,6'dır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin süreç performansını ölçmeye yönelik tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından dereceli puanlama anahtarı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın da öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmadığı sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin %27,5'i dereceli puanlama anahtarını bazen kullanmaktadır. Yapılandırılmış gridi nadiren kullanan öğretmenlerin (%30,8) ve hiç kullanmayan öğretmenlerin (%27,5) toplam yüzdesi bu aracın öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından hiç tercih edilmediği veya nadiren tercih edildiği sonucunu vermektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %29,1'i tanılayıcı dallanmış ağacı bazen kullandığını söylerken %27,5'i hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hazır bulunuşluk testi, kelime ilişkilendirme testi, kontrol listesi ve kavram haritasını diğer tamamlayıcı araçlara göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk testini %35'i bazen kullanırken, %25'i sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Kelime ilişkilendirme testini bazen (%30,8) ve sıklıkla (%30,8) kullananların toplam oranı %61,6'dır. Kontrol listesini bazen kullananların oranı %26,6 ve sıklıkla kullananların oranı %24,4'tür. Kavram haritalarını bazen kullananların oranı %27,5 ve sıklıkla kullananların oranı ise %27,5 ile toplamda kullananların oranı %55'tir.

Genel olarak Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarını (çoktan seçmeli madde, eşleştirme testi, kısa cevaplı madde, doğru yanlış tipi madde) performans dayalı (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe dersi gibi bir beceri dersinde öğrenci başarısını belirlemek üzere çoktan seçmeli madde tipini kullanmaktadır. Oysaki Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanının beraber gelişimiyle ancak istenilen beceriye ulaşılabilir. Çoktan seçmeli testler sadece okuma becerisini değerlendirmede kullanılabilir. Diğer öğrenme alanlarını ölçme ve değerlendirme için öğrenme sürecini de dikkate alan ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları kategorisine alınabilecek, üst düzey bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılabilecek açık uçlu soruların öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında araçlardan kavram haritalarının, proje çalışmalarının ve kelime ilişkilendirme testlerinin öğrencilerin eğitim süreci boyunca gösterdikleri performansları ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan diğer araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bir işi beceriye dönüştürme ya da o işte başarılı olmada kişinin o işe olan tutumu oldukça önemlidir. Bu doğrultuda genel olarak Türkçe dersinde ve öğrenme alanlarının her birinde öğrencilerin tutumlarını ölçen ölçme araçlarının öğretmenlerin yaklaşık %60'ı tarafından nadiren ya da bazen kullanılması performans dayalı (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarına gereken önemin verilmediğini gözler önüne sürmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan hareketle öğretmenlerin tamamlayıcı araçları geleneksel araçlara oranla daha az kullanmasının sebepleri öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından karmaşık bulunması, zaman yetersizliği, öğrencilerin negatif tutumu, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması, değerlendirmenin uzun zaman alması ve test tipi sınavların olumsuz etkisidir (Anıl ve Acar, 2008; Duban ve Küçüküylmaz, 2008; Demir, 2015; Sidekli ve Altıntaş, 2018; Güneş vd., 2010; Şimşek, 2011; Gömleksiz, Yıldırım ve

Yetkiner, 2011; Çetinkaya ve Duran, 2011). Yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre de Türkçe öğretmenleri uygulaması, değerlendirmesi daha kolay olan geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını performansa dayalı tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına oranla daha sık kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının tamamlayıcı araçlardan daha sık kullanılması ise kullanımı MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun değildir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretim programlarında yer alan öğrenci performansına yönelik tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

Yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını değerlendirirken, geleneksel ölçme araçlarından olan çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, kısa cevaplı testler, eşleştirme testlerinin yanında projeler, öğrenci ürün dosyaları, dereceli puanlama anahtarları, öz ve akran değerlendirme, gözlem formları gibi ölçme- değerlendirme araçlarını daha etkin bir şekilde birlikte kullanması önerilmektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarında beceri değerlendirmesi yapılmalıdır.

Öğrencilerin ve velilerin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş programda kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme araçları konusunda bilgilendirilerek, bu araçlardan en etkili şekilde faydalanılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım düzeylerini artırmak ve karşılaştıkları sorunları gidermek için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin akademisyenler tarafından verilmesi ve uygulamalı olması sağlanabilir.

Öğretmenler için ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili geniş açıklamaların ve çokça örneğin yer aldığı kılavuzlar hazırlanabilir.

Kaynakça

- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi, bildiri kitabı, II*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetinkaya, S. ve Duran, A. (2011, 5-7 Mayıs). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler: Hatay ili örneği. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sivas.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 823-840.

- Güneş, T., Dilek, N. Ő., Hoplan, M., Őelikođlu, M. ve Demir, E. S. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunuldu, Antalya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R.N. Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) içinde (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2017). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, S. (2018). Ölçme ve değerlendirme. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri (Cilt-1)* içinde (s. 285-326). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.