

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Değerlendirme: Küçük Ölçekli Bir Durum Çalışması¹

Classroom Assessment in Teaching Turkish as a Foreign Language: A Small-Scale Case Study

Belgizar Ünver² ve B. Ümit Bozkurt³

² Bağımsız Araştırmacı, Ankara, Türkiye, belgizarsarikus@gmail.com

³ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, umitbozkurt@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

01.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

15.05.2021

*Sorumlu Yazar

B. Ümit Bozkurt

Bolu Abant İzzet Baysal
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
Bolu, Türkiye

umitbozkurt@gmail.com

Öz: Dil sınıflarında öğretmenlerin öğrenci gelişimini izlemek ve buna göre öğretme-öğrenme etkinliklerini düzenlemek için bir dizi sınıf içi değerlendirme aracını kullanmaları beklenir. Bu kapsamda çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten katılımcıların hangi sınıf içi ölçme- değerlendirme yollarını ve araçlarını, ne sıklıkta, nasıl kullandıklarını saptamak ve öğrencilerin benimsedikleri değerlendirme yaklaşımını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak yürütülmesi tasarlanan araştırmanın katılımcıları, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde çalışan öğretim görevlileridir. Süreçte iki tür temel veri toplanmıştır. İlk olarak ilgili kurumda 54 ders saati gözlem yapılmıştır. Daha sonra kurumda çalışan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak sınıf içi değerlendirme amaçlı en çok boşluk doldurma ile soru-yanıt tekniğinin kullanıldığı; kurumsal olarak sonuç odaklı değerlendirmeye odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir tamamlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının olmadığı; öğretmenlerin güncel değerlendirme yaklaşımlarına yabancı olduğu, öte yandan bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sınıf içi ölçme-değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, biçimlendirici/süreç değerlendirme, özetleyici/sonuç değerlendirme.

Abstract: In language classrooms, teachers are expected to employ a series of classroom assessment tools to monitor student development and revise teaching and learning activities accordingly. In this context, the study aimed to determine the types of classroom assessment methods and tools used by the participants who taught Turkish as a foreign language, the frequency with which the instructors used them, how they used them, and the assessment approach adopted by the instructors. The study adopted the case study design, and the participants were the instructors working at a Turkish Teaching Research and Applicant Center of a public university in the western Black Sea region in Turkey. Two types of basic data were collected in the process. First, observation was made for 54 lesson hours at the institution in question. Then, semi-structured interviews were held with the instructors working at the institution. It was found that cloze test and question-answer techniques were the most frequently used techniques for classroom assessment purposes, and the institutional focus was on summative assessment without any systematic alternative-formative approach for providing monitoring and feedback about student development, and the instructors were not knowledgeable about current assessment approaches but believed that it would be beneficial to learn and implement them.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, classroom assessment, alternative assessment, formative assessment, summative assessment.

Ünver, B. ve Bozkurt, B. Ü. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi değerlendirme: küçük ölçekli bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 20-30. <https://doi.org/10.17556/erziefd.888454>

Giriş

Değerlendirme, öğrencilerle ilgili bilgi, beceri ya da tutum gibi değişkenlerle ilgili durum belirlemeye yönelik planlı, sistemli bir süreçtir ve birtakım alt işlemleri içerir. Ölçme bu sürecin temel işlemlerinden biridir ve ölçme sonuçlarına göre değerlendirme için karar verilebilmektedir. Bu kavramlar, birbiriyle ilişkili olmakla birlikte işlevi ve sonuçları açısından farklılaşmaktadır.

Ölçme, geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve sonucu sayı ya da sözcüklerle anlatmaktır (Turgut & Baykul, 2012, s.3). Değerlendirme ise çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda varılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşoğlu, 1983, s.10). Öğrencinin öğrenme

yeterliliklerinin gözlemlenmesi, yeri geldiğinde sayısal verilere dönüştürülerek 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 sunan değerlendirme türlerini kapsadığını belirtir.

Değerlendirme, eğitimsel kararların verilebilmesi için yapılan bir dizi işlemi içerir. Bu işlemler genellikle geleneksel kâğıt-kalem ölçümlerine dayanır. Fakat geleneksel ölçümlerle belirlenemeyen bilgi-beceri çeşitliliğini değerlendirebilmek için başka araçlara ve yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2008, s.7), günümüzde çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma gibi geleneksel araçların öğrencilerde gözlenmek istenen

¹ Çalışma, "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları" adlı yüksek lisans tezinin temel bulgularını içermektedir.

okuduğunu anlama, yazılı anlatım, konuşma, araştırma gibi becerileri belirlemede yetersiz kaldığını belirtmektedir. *Erişi* (achievement) türündeki davranışlar daha çok geleneksel değerlendirme yaklaşımlarla belirlenebilirken, beceri ve yetenek türü davranışlar yeni yaklaşımlarla belirlenebilmektedir. Erkuş (2016, s.368) da dil edinim süreçlerinin ve becerilerinin çeşitlilik içerdiğini ve bu becerilerin gerçekleştirilebilirlik gerektirdiğini, bu nedenle de bunları bilgi testleriyle yoklamanın olanaklı olmadığını vurgulamaktadır. Son yıllarda değerlendirme araçlarıyla birlikte değerlendirme sistemlerinin de işlevi çeşitlenmiştir. Popham (2018, s.17-23) geçmişten bu yana *öğrencilerin var olan durumunu belirlemek, ilerlemesini izlemek, öğrencilere not vermek ve öğretim etkililiğini belirlemek* için değerlendirme yapıldığını; bunlara ek olarak günümüzde *eğitimin etkililiğine ilişkin kamuoyu algısını belirlemek, öğretmenleri değerlendirmek ve öğretim amaçlarını açığa çıkarmak* gibi işlevlerin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Alanyazınında yaygın olarak iki değerlendirme türü tanımlanmıştır: *biçimlendirici-süreç odaklı* (formative) ve *özetleyici-sonuç odaklı* (summative). Sınıf içi değerlendirmelerin çoğu biçimlendirici-süreç odaklıdır. Bu tür değerlendirme öğrencilerin yetkinliklerini ve becerilerini "oluşturma" sürecinde işe koşular. Biçimlendirici-süreç odaklı değerlendirmede temel başarı, öğrenmenin sürmesine yönelik başarıya ilişkin uygun geri bildirimlerin verilmesine (öğretmen tarafından) ve bunların içselleştirilmesine (öğrenci tarafından) dayanır. Tüm uygulamaya dönük amaçlar için, hemen hemen her tür resmî olmayan değerlendirme de biçimlendiricidir. Burada birincil odak noktası, öğrencinin dil gelişiminin sürmesidir (Brown, 2004, s.6). Öğretmenler değerlendirmeyi, öğrencilerin ilerlemesini izlemek, öğrenme hedefi için ne kadar geliştiklerini görmek ve daha sonra bu bilgileri gelecekteki öğretim tasarımlarını değiştirmek için kullandıklarında biçimlendirici değerlendirme yapmaktadır. Sınıf içinde yapılan testler ya da kısa sınavlar biçimlendirici değerlendirmenin bir parçasıdır. Bununla birlikte gözlem (örneğin verilen görevlerdeki başarı) ve öğrencilerin çalışmalarından oluşturdukları gelişim dosyalarının incelenmesi de biçimlendirici değerlendirmenin temel araçlarındandır. Ek olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alarak kendi ilerlemelerini izlemeleri ve daha sonra öğrenme hedeflerini yapılandırmaları için özdeğerlendirme yapmaları da bu sürecin önemli bileşenlerindedir (Hughes, 2003, s.5). Cizek (2010, s.8) biçimlendirici değerlendirmenin gereklerini açıklarken; öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını, açık iletişimin ve öğrenme hedeflerinin belirlenmiş olmasını, eğitim çıktılarının uygulanabilir olmasını, öğrencilerin ilerlemelerini kendi kendilerine izlemesinin teşvik edilmesini, öğrenme etkinliklerinin içine yerleştirilerek akran ve özdeğerlendirme dahil olmak üzere sık sık değerlendirme yapılmasını, öğrenciye ürünlerini gözden geçirmesi ve iyileştirmesi için olanak sağlayan geri bildirimlerin olmasını özellikle öne çıkarır.

Özetleyici-sonuç odaklı değerlendirme hem grupların hem de bireylerin neyi başardığını ölçmeyi ya da özetlemeyi amaçlar ve bir öğretim biriminin sonunda gerçekleşir. Öğrencinin öğrendiklerinin bir özeti olarak geriye dönüp bakmayı ve hedefleri ne kadar iyi başardığını değerlendirmeyi gerektirir. Ancak gelecekteki ilerlemenin yolunu kesin olarak

göstermez. Bir dersteki dönem sonu sınavları ve genel yeterlilik sınavları, bu tür değerlendirmeye örnektir. Burada, genellikle resmî, kayıtlı sınavlar kullanılır ve bu tür sınavların sonuçlarına tek başına bakılmamalıdır. Nelerin başarıldığının tam bir görünümü, mümkün olduğunca çok kaynaktan gelen bilgileri içermelidir. İdeal bir dünyada, resmî sınavlarla birlikte tüm kaynaklardan gelen farklı bilgi parçaları birbiriyle tutarlı olmalıdır. Değilse bu tutarsızlıkların olası kaynaklarının araştırılması gerekir (Brown, 2004, s.6; Hughes, 2003, s.5).

Biçimlendirici-süreç odaklı ve özetleyici-sonuç odaklı değerlendirme olarak iki tür ve işlev çerçevesinde açıklanan değerlendirme kavramı, alanyazınında farklı sınıflama ve türler kapsamında da ele alınmaktadır. Yukarıda da özetlendiği gibi son yıllardaki eğilimler, tüm bireylerin ve tüm becerilerin geleneksel yaklaşımlarla ölçülemeyeceğine vurgu yapmaktadır. Bunun sonucu olarak *tamamlayıcı* (alternatif) *değerlendirme* olarak adlandırılan kavram ortaya çıkmıştır (Brown & Abeywickrama, 2018, s.16). Bu, genellikle biçimlendirici ve süreç odaklı değerlendirme kavramlarını da kapsayan bir üst kavram olarak düşünülmektedir. Tamamlayıcı değerlendirme öğrencilerin durumlarını belirlemede ek çalışmaları -portfolyolar, günlükler, gözlemler, özdeğerlendirme, akran değerlendirme ve benzeri- öne çıkarmaktadır.

Brown ve Abeywickrama (2018, s.16), Tablo 1'de Armstrong (1994) ve Bailey'den (1998) uyarlayarak geleneksel ve tamamlayıcı değerlendirme arasındaki ayrımları aktarmakta; yine de bunlar arasında açık bir çizgi çekmenin olanaklı olmadığını söylemektedir:

Tablo 1. Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme

Bir kez uygulanan tek tip (standartlaştırılmış) sınavlar	Süreklili, uzun dönemli değerlendirme
Zaman sınırlı, çoktan seçmeli biçim	Zaman sınırı olmayan, serbest yanıtı biçim
Bağımsız test maddeleri	Bağlam temelli iletişim odaklı görevler
Geri bildirim için yeterli puanlar	Bireyselleştirilmiş geri bildirim
Norm temelli puanlar	Ölçüt temelli puanlar
Belirli yanıtla odaklanma	Açık uçlu, yaratıcı yanıtlar
Özetleyici	Biçimlendirici
Ürün (sonuç) odaklı	Süreç odaklı
Etkileşimli olmayan performans	Etkileşimli performans
Dışsal motivasyonu geliştirme	İçsel motivasyonu geliştirme

"Geleneksel" adlandırmasını kullanarak ve "tamamlayıcı (alternatif)" başlığı altındaki çalışmaları olduğu gibi yeniymiş gibi düşünerek yanlış bir kavramlaştırmaya gidilmemesi gerekir. Bu nedenle bu kavramlar kullanılırken açıklama yaparak dikkatli davranmak yerinde olacaktır. Çünkü kimi değerlendirme biçimleri, geleneksel ve tamamlayıcı arasında kalmaktadır. Kimileri ise iki yaklaşımı birleştirebilir. Brown ve Abeywickrama (2018, s.17) da geleneksel olan her şeyin bozuk, yanlış olduğu, alternatiflerin ise dil değerlendirme alanına kurtuluş sunacağı yanlışına düşülmemesi gerektiğini belirtir. Bunun yerine öğretmenlerin geçmişten günümüze değerlendirme sistemlerinin yapıcı yönlerini ele alması ve bunlara sorgulayıcı bir biçimde yaklaşması yerinde olacaktır. Örneğin alternatif uygulamalarda önerilen öğrenciye daha çok

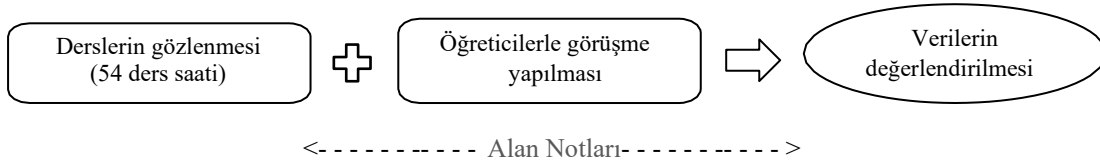
geri bildirim sunma, değerlendirmeyi daha çok bireyselleştirme ve daha çok etkileşim; daha çok zaman ve daha yüksek kurumsal bütçe gerektirmektedir. Eleştirel bir bakış açısı ile öğretmenler sınıfları için en yararlı, kullanışlı ve özgün yaklaşımı oluşturmalarıdır. Gelbal (2013, s.79) da dil öğretimi sınıflarında öğretmenlerin seçtikleri değerlendirme yollarının duruma, öğrenci özelliklerine ve öğretim amaçlarına uygun olması gerektiğini söyler. Öğretim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla sürecin izlenmesi amaçlanıyorsa, öğretim sürecini sorgulayan değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulabilir. Sınıf içinde bağlama uygun tekniklerin seçilmesi öğretimin niteliğini artıracak ve olumlu dönütler sağlayacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (TYDÖ), genel ya da özel uygulamalarda, sınıf içi değerlendirmenin belirli bir çerçevesi bulunmamaktadır. Türkiye bağlamında, Türkçe öğreten kurumların kur sonu ve genel yeterlik sınavlarında sonuç odaklı değerlendirme yaptıkları bilinmektedir. Ancak bu kurumlarda süreç değerlendirme uygulamalarına, kurumların ve öğrencilerin sınıf içi resmî ve resmî olmayan değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir belirleme bulunmamaktadır. Dolaylı olarak öğretici yeterlikleri ve tutumlarına yönelik çalışmaların (Boylu, 2021; Çocuk ve Şahbaz, 2020; Özyalçın, 2019; Yıldız ve Tepeli, 2014) ise bir alt konu olarak sınıf içi değerlendirme konusunu ele aldığı söylenebilir. Boylu (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, *mesleki deneyim ile dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme eğitimi alma* değişkenlerinin etkilediğini belirlemiştir. Çocuk ve Şahbaz (2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarını etkileyen değişkenleri araştırmış; *akademik yayın takip etme ve ders işleme yöntemindeki farklılaşma* ile öğretim güdülenmesi arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özyalçın (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin metin altı soru hazırlama yeterliklerini

Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirmiş; anımsama ve anlama basamaklarında hazırlanan soru sayılarının daha çok olduğunu; az sayıdaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların ise genellikle hatalı olduğunu belirlemiştir. Yıldız ve Tepeli (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin öğrenme gelişimini izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik yeterliklerini, yabancı öğrencilerin algıları üzerinden araştırmıştır. Çalışmada *dönüt verme, ölçme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerini yeniden yapılandırma, farklı ölçme tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme ve çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerini bilme* gibi yeterlikler öne çıkmıştır. Bu çalışma ise bir kurum ölçeğinde tasarlanmış; Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir hazırlık kurumunda sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin kendi uygulamalarına bakış açılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çerçevede; 1) *Türkçe hazırlık derslerinde hangi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır?* 2) *Bu kurumdaki öğrencilerin sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin seçimleri ve bakış açıları nasıldır?* sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Nitel yaklaşım içinde durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, Türkçe hazırlık sınıflarında kullanılan ve öğrenciler tarafından benimsenen sınıf içi değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örnek bir durum çerçevesinde sınırlandırılmış; Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde TÖMER'de yürütülmekte olan Türkçe hazırlık dersleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ders veren öğretim görevlileri ile görüşmeler yapılmış, süreç boyunca gözlem ve görüşme verilerini desteklemek üzere alan notları tutulmuştur.



Şekil 1. Araştırma süreci

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, TÖMER'de görev yapan dokuz öğretim görevlisidir. Katılımcılar, farklı deneyim yıllarına sahiptir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Tablo 2. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun olunan program	Deneyim	Veri Toplama Süreci
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 ilgili kurumdan gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmış ve dokuz öğreticiyle yüz yüze

görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu kurumda öğrencilerin art alanı, ağırlıklı olarak Türk dili ve edebiyatıdır ve görüşme yapılan katılımcıların tamamı, çalıştıkları kurumun bağlı olduğu üniversitenin Türk dili ve edebiyatı lisans programından mezundur. Başka bir deyişle söz konusu Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, öğretici kadrosunu kendi kurumundan seçmektedir. Üstelik öğretmenler, sahip oldukları sertifikayı da kendi kurumlarından almışlardır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini oluşturan kurumun öğretim kadrosu açısından içe dönük bir anlayış geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırma sürecinde ilk önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (26/03/2019-2019/02). Çalışmada veri çeşitlenmesi amacıyla gözlem ve görüşme yoluyla veri toplanması tasarlanmıştır.

Yapılandırılmış gözlemler

Verilerinin toplanmasında ilk aşamada, ilgili Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde derslerin gözlenmesi tasarlanmıştır. Gözlem türü olarak *katılımcı olunmayan yapılandırılmış gözlem* kullanılmıştır. Bu yöntemde gözlemci dışarıdan, hiçbir etkide bulunmadan yalnızca gözlem yapar. Bu nedenle ders işleyişini etkilememek amacıyla sınıf düzenine göre geri planda kalan oturma düzeni kullanılmıştır.

Süreçte kullanılan *gözlem formu* uzman görüşüyle düzenlenmiş; formun uygulanabilirliğini sınamak ve veri kaybını engellemek için iki gün ön gözlem yapıp gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son biçimi verilmiştir (bk. Ek 1). Ön gözlemlerde ders işleyişinin ardından ders kitaplarının gerekli görülmesi üzerine kullanılan kitaplar edinilmiştir.

Gözlemler, 2019 yılında Mart, Nisan, Mayıs aylarında A1, A2, B1, B2 ve C1 sınıflarında toplam 54 ders saati yapılmıştır. Gözlem süreci, A2 (18 saat) ve B1 (27 saat) kurları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu süreçte söz konusu sınıflarda derse giren 6 öğretici gözlemlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin hangi ölçme-değerlendirme tekniğine ne sıklıkta yer verdikleri, uyguladıkları tekniklerle ilgili aşamaları ve performans göstergelerindeki durumları gerçekleştirip gerçekleştirmediikleri ve sınıf içinde yapılan ölçme-değerlendirmeyle ilgili tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından not edilmiştir. Gözlemler için ilk aşamada belirli bir süre sınırı konulmamış, aynı tür verilerin yinlendiği anlaşıldığında, yedinci haftada sonlandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Gözlemlerden sonra, kurumda çalışan 9 öğreticiyle önceden görüşme zamanı belirlenerek sınıf içi uygulamalarını, bakış açılarını, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yeğlenmiştir. Giriş soruları dışında 8 temel soru hazırlanmış; katılımcıların olası yanıtlarına göre sorulabilecek ek sorular ya da eklenebilecek bilgiler belirlenmiştir. Görüşme soruları bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilerek dil ve içerik açısından düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içeren görüşme formu ekte sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında katılımcılara, ses kayıtları alınmadan önce bu verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve özel bilgilerinin gizli kalacağı; çalışmada kendilerinden "TÖ1", "TÖ2", "TÖ3" biçiminde söz edileceği konusunda güvence verilmiştir (TÖ: Türkçe Öğreticisi). Görüşme sorularına verecekleri yanıtlarda içten olmalarının araştırma için çok önemli olduğu açıklanmıştır. Katılımcılarla rahat ettikleri bir yerde ve kendi belirledikleri gün ve saatlerde görüşme yapılmıştır.

Alan notları

Bir veri doğrulama ve çeşitleme stratejisi olarak süreçte alan notları tutulmuştur. Araştırma bağlamının anlaşılabilmesine katkı sağlayan bu notlar, ders sırasında, ders aralarında ve görüşmelerden sonra tutulmuştur. Alan notları, gözlem ve görüşme verilerini doğrulamak amacıyla kullanılmış; Bulgular bölümünde ayrıca değerlendirilmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Yapılandırılmış gözlemlerden elde edilen veriler, durumun genel görünümünü anlamak açısından sayısal dağılımları bakımından çözümlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, ilk aşamada araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış; ardından tümü okunmuştur. Bütüncül bir anlamlandırma sağlandıktan sonra özetleyici içerik çözümlemesi yoluyla ulamlar çıkarılmıştır. Söz konusu ulamlar, genel olarak görüşme sorularına göre biçimlendirilmiştir. Çözümlemede güvenilirliğin sağlanması için süreci iki araştırmacı yürütmüştür. Elde edilen çözümleme ulamları Şekil 2'dedir:



Şekil 2. Çözümleme ulamları

Son olarak alan notları, gözlem ve görüşme verileri yorumlanırken anlamlandırma sürecinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Genel Görünüm

54 ders saati gözlem sonucunda sınıf içinde kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının dağılımına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının dağılımı

Uygulama	f
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 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

Gözlem yapılan sürede en sık kullanılan ölçme-değerlendirme uygulamasının boşluk doldurma ve sözlü soru-yanıt olduğu görülmüştür. Sınıfta yapılan çalışmalarda çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının öğrenciyi izleme amaçlı kullanılmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan öğreticilerin ders akışında genellikle sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışması planlamadığı; daha çok ders kitabında yer alan etkinlikleri yapmayı seçtiği gözlenmiştir. Öğrencileri geliştirici etkinlikler tasarlayan kimi öğreticilerin ise öğrenciyi sınıf içinde etkin kılmaya çabaladıkları görülmüş fakat bunlarda öğrenci gelişiminin izlenip belgelendiğine ilişkin bir davranış gözlenmemiştir.

Beceri bakımından değerlendirildiğinde gözlem yapılan sınıflarda sıkça sözcük öğretimi üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. Özellikle A1 düzeyinde öğreticiler, hedef dildeki sözcüğün anlamını aktarırken kaynak dile göndermeler yapmaktadır.

Sınıftaki öğrenci sayısının öğreticiyi, öğrencileri ve ders işleyişini belirgin olarak etkilediği görülmüş; öğreticilerin öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda zorlandıkları ve bu sınıflarda derse katılımında düşüş olduğu izlenmiştir. Öte yandan münazara, tartışma, hazırlıklı konuşma, oyun gibi uygulamalarda öğrencilerin derse katılımında artış olmasına rağmen dilbilgisi öğretiminde genellikle düz anlatım yönteminin yeğlendiği belirlenmiştir.

Belirlenen kurumda ilk dört ünitenin tamamlanmasıyla bir deneme sınavı yapılmaktadır. Deneme sınavlarında puanlama yapılmamakta ve sınav kâğıtları, hatalarını görmeleri amacıyla öğrenciye verilmektedir. Sonuç değerlendirme türündeki bu uygulamada, puanlama kaygısı güdülmemesi ve hataların öğrenci tarafından görülebilir olması, kurum adına olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak sınıflarda yapılan kimi ders içi etkinliklerin, öğrencilerin kur düzeyinin yükseltilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Özetle yapılan gözlemlerde öğrencilerin değerlendirilmesinde sonuç odaklı yöntemlerin sıkça kullanıldığı söylenebilir.

Ders Akışında Ölçme-Değerlendirme ve Planlama

Öğreticilere, dersleri nasıl planladıkları sorulduğunda çoğunun ders akışında ölçme- değerlendirme çalışmalarına bilinçli ve planlı olarak yer vermedikleri, ders kitabındaki akışı izledikleri, dolayısıyla sınıf içinde ders kitabındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarını uyguladıkları anlaşılmıştır (n=8). Yapılan gözlemler ve alan notları da bu bulguyu desteklemiştir.

Sınıf içi ölçme-değerlendirme çalışmasını göz ardı eden öğreticilerin büyük çoğunluğunun *dikkat çekme* aşamasını öne çıkardıkları anlaşılmıştır. Dikkat çekme aşamasında TÖ1 videolardan, TÖ5 şarkılardan, TÖ7 ise örnek olay yönteminden yararlandığını belirtmiştir. Katılımcı Türkçe öğreticilerinin çoğu ölçme-değerlendirmeyi “sonuç değerlendirme” boyutuyla kavramlaştırmaktadır. Katılımcılardan yalnızca biri süreç içinde 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.”

Katılımcı Türkçe öğreticilerine “*Sınıfta yapılabilecek ölçme-değerlendirme etkinliklerini nasıl planlıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Soruyu “etkinlik” kavramı üzerinden algılayan öğreticilerden birkaçı (TÖ3, TÖ5 ve TÖ7) planlamada Türkçe öğretimine yönelik eğitim sitelerini kullandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca kurumlarına bağlı bir etkinlik havuzu oluşturulduğundan ve her düzeye uygun etkinliklerin bulunduğundan söz edilmiştir.

Katılımcıların çok azı sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerini ders öncesinde planlayarak uyguladığını belirtmiştir. 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.”

Öğreticilerin çoğunun sınıf içi uygulamalarının 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 değerlendirilmesini yapıyoruz yani hem materyal hazırlıyoruz, hazırladığımız materyallerin dengeli dönüşümünü görüyoruz. Her dersi kendi içinde değerlendiriyoruz.”

İzleme Amaçlı Değerlendirme ve Becerilerdeki Gelişimin İzlenmesi

Öğreticilere *sınıf içinde beklenen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını hangi yöntem, teknik ya da yaklaşımla belirledikleri* sorulduğunda çoğu (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9) *soru-yanıt* tekniğini kullandığını 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.” (TÖ8)

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

Soru-yanıt tekniği, öğrenmenin ölçüldüğü temel ölçme-değerlendirme çalışması olarak görülmektedir. Oysa öğrenme karmaşık bir süreçtir ve öğrenmenin gözlemlenebileceği çeşitli yollar vardır. Özellikle dil sınıflarında performans dayalı izleme çalışmalarının yapılması zorunluluktur.

Becerilerin izlenmesinde ise öğreticilerin birbirinden farklı uygulamaları olduğu görülmüştür. TÖ3 dinleme becerisine yönelik *boşluk doldurma* türü çalışmalarını kullandığını, TÖ2 ve TÖ4 *çoktan seçmeli sorulardan* yararlandıklarını söylemişlerdir. Öğreticilerin bir bölümü, öğrencilerinin beceri

alanlarındaki gelişimini yaptıkları deneme sınavları ve çoktan seçmeli sınavlarla izlediklerini belirtmiştir.

Yazma becerisine yönelik olarak sınıf içinde yazma görevlerinin verildiğinden söz edilmektedir; ancak söz konusu görevleri değerlendirmede bir araç kullanılmadığı; genel olarak yazım ve noktalama düzeyinde dönütler verildiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak beceri değerlendirmede dilbilgisel doğruluğun temel alındığı ve yine bir değerlendirme aracı kullanılmadığı görülmüştür. Örneğin TÖ6 konuşma becerisini nasıl izlediğini şöyle anlatmıştır:

“... 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 verdiğimi alıp almadığını bu şekilde test ediyorum.”

TÖ1 dinleme becerisinin gelişimini izlerken sorun yaşadığını belirtmiştir:

“Dinleme açıkçası en zayıf halka. Kitapta dinleme metinleri oluyor (3 dakikalık), dinletip hızlıca cevaplamalarını istiyoruz. Bu sağlıklı bir uygulama olmuyor. Ayrı bir dinleme dersi olmalı. Dinlemelerde genellikle sıkıntı oluyor. ... En başından beri gördüğüm bir durum bu.”

Bunlara ek olarak TÖ8 kimi becerilerin ölçülmesinde özetlemeyi kullandığını söylemiştir:

“Normalde bir metin etrafındaki sorularla ölçme-değerlendirme yapıyoruz. ... bir öyküyü 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 oluyoruz.”

Öğretici dinlediğini özetleme çalışmasıyla iki beceriyi birlikte değerlendirmeyi hedeflemektedir. Becerilerin bütünlük ölçülmesi dil sınıfları için temel ilkelerden biri olduğu için bu yaklaşımın yararlı olduğu açıktır. Ancak özet metinlerin değerlendirilmesiyle ilgili ölçütler ve bir değerlendirme aracı kullanılmadığı anlaşılmıştır.

Çok Yönlü Değerlendirme

Öğrenme sürecinde öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine ilişkin anlayış, öğretmenlerin çoğunda dört temel becerinin birlikte geliştirilmesi olarak dile getirilmiştir. TÖ2;

“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. ... O yüzden elimden geldiğince onlara metin verip yorumlamaya dayalı çalışmalarını yaptırıyorum çok yönlü olmaları için” demektedir.

Kimi katılımcılar, öğrencinin olumlu ilerlediği ya da yeteneğinin olduğu yöne odaklandığını belirtmiştir. Böylece zayıf yönlerdeki sorunu, gelişmiş yönleriyle kapattığından söz etmiştir. Bu durum, işlevsel görünmektedir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmesi, süreç içinde zayıf yönlerine ilişkin dönütler verilerek gelişimin izlenmesi önemlidir.

Çok yönlülüğü daha geniş çerçevede değerlendiren TÖ9, dil yeteneğine sahip olmayan öğrencileri, futbol gibi alanlara yönlendirdiğinden söz etmiştir:

“Öğrenciyi sadece ders olarak değerlendirmiyoruz. Bazı öğrencilerde dil kabiliyeti yok. ... O zaman çocukları alakaları olan alanı yönlendiriyorum. Mesela bende birkaç tane öğrenci vardı, onlar dil algılarında, öğrenmede gerçekten problem yaşıyorlardı. Sabahtan akşama kadar çalışıyorlardı ama öğrenmede sıkıntı oluyordu.”

Öğrencilerin farklı ilgi alanları açısından gözlenmesi ve bu alanlara yönlendirilmeleri olumlu görünmekle birlikte, dil yetenekleri olmaması biçiminde sonuç/ürün odaklı değerlendirilmiş olmaları, gelişimin önüne konulan bir engel olabilmektedir.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak TÖ6, çok yönlü değerlendirmeyi öğrencinin yabancı ülkeye sosyal uyum sağlayıp sağlayamayısıyla doğru orantılı gördüğünü söylemiştir:

“Öğrencinin yabancı bir ülkede sosyal uyumunu tamamladı mı tamamlamadı mı bunu ifade ediyor benim için. Çünkü bazı öğrenciler çok sakin içine kapanık 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.”

Öğrenme Ortamının Yeniden Düzenlenmesi

Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamının yeniden düzenlenmesi konusu, çoğu katılımcı tarafından sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması ile öğrencilerin anadili açısından ayrıışık olması çerçevesinde yorumlanmıştır. Kimi öğretmenler ise öğrenme ortamı kavramını yalnızca fiziksel koşullar bağlamında değerlendirmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının ölçme- değerlendirme sonuçlarına göre belirlenmesi gerektiğini ifade eden TÖ7'nin 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.”

TÖ3 sınıflarda değişik ülkelerden öğrencilerin bir arada olduğu bir öğrenme ortamı sağlanmasının daha etkili olabileceğini söylemekte, ayrıca sayının öğrencileri birebir izlemenin belirleyicisi olduğunu belirtmektedir:

“... bir ortamda aynı ülkeden 15'ten 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.”

TÖ8, ölçme-değerlendirme sonuçlarının gelecekteki derslerin planlanmasını büyük oranda etkileyeceğini; çünkü hataların belirlenerek ileriki derslerin biçimlenmesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. TÖ2 ise hataların geriye dönük olarak birebir öğrencilere gösterilmesinin güdülenmeyi artıracığından söz etmektedir. Diğer yandan sürece ürün ve sonuç odaklı bakmaktadır:

“Açıkçası öğretirken de öğreniyorsunuz; bazen bazı şeyleri çok zor öğrettiğimi, zamanla daha kolay yolu bulduğumu görüyorum. Mesela şimdiki aklım olsaydı bu öğrencilerime A1’den beri ayrı bir kelime defteri tutturdum. Yani bir öğrencimin toplamda ne kadar kelime ile mezun olduğunu görmek isterdim.”

Değerlendirmede Yeni Kavramlara İlişkin Farkındalık

Katılımcılara *süreç değerlendirme*, *biçimlendirici değerlendirme* ve *tamamlayıcı (alternatif) değerlendirme kavramları* sorulduğunda çoğunun verilen kavramların çağrışımlarından hareketle soruyu yanıtladıkları kaydedilmiştir. Öğreticilerden bir kısmı söz konusu kavramlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Diğerleri çıkarım yapmaya çalışmıştır.

Katılımcılar, süreç odaklı değerlendirmeyi, “öğrenciyle iletişim içinde olmak”, “programı sürece yaymak”, “kur sonlarında sınav yapmak ve başarıyı belirlemek”, “kültür uyumunu sağlamak”, “haftalık programı öğrenci devamına göre dengelemek” yanıtlarını vermişlerdir. Katılımcıların yanıtları genellikle kur süreleri ve ders programları üzerinde yoğunlaşmıştır. “Biçimlendirici değerlendirme”yi ise “dönüt vermek”, “öğrencinin kültürel ve sosyal uyumunun sağlanması”, “derse devamın sağlanması”, “dersleri zekâ türlerine göre düzenleme”, “eksikleri tamamlama” kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu yanıtlar biçimlendirici değerlendirmenin kimi tamamlayıcı özellikleriyle ilişkilidir. Örneğin TÖ1, dönütün önemine değinmektedir:

“Biçimlendirici değerlendirmede öğrenciye anında dönüt verilmeli. Örneğin yazma ödevleri verdiğimde öğrencinin başarısını atasözü verip açıkla şeklinde değil de bir onu verip öğrencinin bunun üzerinde çalışmasını istiyorum çünkü bilgi birikimi, kelime hazinesi buna hazır değildir. Öğrencilerden fotokopiyi alıp yanlışları 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.”

TÖ6, öğrenmeyi zekâ türlerine göre pekiştirme üzerinde durmaktadır:

“Her çocuğun zekâ şekli farklı; duymaya yönelik, görmeye yönelik, işitmeye yönelik. Kimisi dinleme ile öğreniyor, kimisi görerek öğreniyor, kimisi yazarak öğreniyor. Biz biçimlendirici öğrenmeyi değerlendirirken zekâ türlerine göre hareket etmek zorundayız.”

TÖ8 ise öğrencilerin eksiklerini tamamlamakla ilişkilendirmiştir.

“Zannediyorum öğrencinin eksik olduğu unsurların üzerine gidilmesi ile alakalı. 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.”

Öğreticiler, açıklamalarında bireysel olarak bir ölçüde biçimlendirici değerlendirmeyle ilişkili kavramlardan söz etmişlerdir. Buna karşın kurumsal olarak ya da sistemli bir biçimde biçimlendirici değerlendirmenin benimsenmediği ve buna ilişkin farkındalığın gelişmemiş olduğu gözlem ve görüşmeler sırasında görülmüştür. Katılımcıların *başarı ölçütlerinin belirlenmiş olması*, *sorgulama*, *özdeğerlendirme*, *öğrenme sorumluluğunu alma* gibi biçimlendirici değerlendirmenin temel bileşenlerinden ve temel değerlendirme araçlarından (*kavram haritaları*, *öğrenci ürün dosyası*, *dereceli puanlama anahtarları* vb.) söz etmedikleri de göze çarpmıştır.

Son olarak katılımcılara yeni değerlendirme yaklaşımlarının TYDÖ’de kullanılabilirliği sorulduğunda 7’si kullanılması gerektiğini ve kullanımının öğretimi olumlu yönde etkileyeceğini 1’i kısmen kullanılabileceğini söylemiştir. Süreç odaklı, biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşina olmadıkları anlaşılan öğretmenler, bunu öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

TYDÖ’de sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarını bir kurum ölçeğinde ele alan bu çalışmada, gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan bulgular değerlendirilmiş; sonuç değerlendirme odaklı kur sınavlarının dışında süreç odaklı sınıf içi değerlendirme yaklaşımının kurumsal ya da bireysel olarak benimsenmediği ve belirli bir sınıf içi değerlendirme sisteminin bulunmadığı; derslerde daha çok ders kitaplarında yer alan çalışmaların izlendiği belirlenmiştir. Söz konusu kurumda çok sayıda öğretici bulunmakla birlikte bunların %10’undan daha azının üniversite kadrosunda olduğu ve büyük çoğunluğunun ders ücreti karşılığı çalıştığı da belirlenmiştir. Ayrıca neredeyse tüm öğretmenlerin kurumun bağlı olduğu üniversitenin edebiyat fakültesinin Türk dili ve edebiyatı lisans programından mezun olduğu; eğitim fakültesi mezunu bir öğreticinin bulunmadığı görülmüştür.

Sınıfta en çok kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmasının *boşluk doldurma* ve *soru-yanıt* olduğu gözlenmiş; gözlem süresince süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına ilişkin bir çalışmayla karşılaşılmaştır. Süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına göre daha çok zaman ve emek gerektirdiği için, öğretmenler bu uygulamalara uzak kalabilmektedir. Özeren (2013, s.12), biçimlendirici ölçme-değerlendirme araçlarının daha zor hazırlandığını ve uygulandığını, kalabalık sınıflarda özellikle her öğrenciyle bire bir ilgilenmek gerektiğinden dolayı zor olduğunu, bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme araçlarını seçmediğini, kullanımı kolay olan geleneksel değerlendirme araçlarına yöneldiklerini belirtmektedir.

Alternatif araçların uygulamasının klasik araçlara göre zor olması, sınıftaki öğrenci sayısının bu araçların uygulanmasını zorlaştırması, bu araçların kullanımına engel olarak yorumlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kalabalık sınıflarda gerek ders anlatımı gerek sınıf yönetimi gerekse ölçme-değerlendirme uygulamalarının sağlıklı yürütülmesi konusunda zorlandıkları anlaşılmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu’nun (2007, s.135) öğretmenlerin

kullandıkları ölçme yöntemlerinde karşılaştıkları sorunların başında, sınıfların kalabalık oluşunun, zaman yetersizliğinin ve değerlendirmenin zor oluşunun geldiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin her bir öğrenciyi bireysel olarak izlemesi, gelişimi büyük oranda destekleyeceğinden (Berberoğlu, 2006, s.37) zaman yetersizliği ve öğrenci sayısı gibi sorunlarla baş edilmeye çalışılması önemli görülmektedir.

Katılımcılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda tamamlayıcı değerlendirme araçlarının kullanılmasının yararlı olacağını söylemişlerse de yapılan gözlemlerde bu araçların kullanımına yönelik uygulamalarla karşılaşmamıştır. Öğreticilerin dersleri öğrenci odaklı yürütmeye dönük uygulamaları bulunsa da bu uygulamaların süreçte öğrenciyi izleme amaçlı yapıldığına ilişkin bir bulgu elde edilememiştir. Oysa süreç odaklı-biçimlendirici değerlendirme araçlarının dil sınıflarındaki olumlu etkileri bilinmektedir. Örneğin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci gelişim dosyasının öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin olduğu ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda daha çok sorumluluk aldıkları (Erdoğan, 2006); akran değerlendirmenin yazma kaygısını azalttığı ve yazılı anlatım sürecini genel olarak olumlu etkilediği (Karateke-Bayat, 2008); akran geri bildirimlerinin yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceği (Hamzadayı, 2015); tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, sözcük ilişkilendirme testi, ürün dosyası, performans görevi, kavram haritası, proje görevi ve grup değerlendirme vb.) deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı (Yılmaz, 2018) bildirilmektedir.

Çalışmada Türkçe öğreticilerin tamamlayıcı, süreç odaklı ya da biçimlendirici değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Benzer ve Eldem'in (2012, s.649) çalışmasında 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 öğretmenlerin de ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), çeşitli alanlardan 242 katılımcı yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri seçtiklerini; hiç kullanmadıkları yöntemlerin başında özdeğerlendirmeye yönelik yöntemlerin bulunduğunu; öğretmenlerin kendilerini en çok klasik sınav türlerinde yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Yıldız ve Tepeli (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin çağdaş değerlendirme yöntemlerini bilme ve uygulama yeterliliğinin yanında, sonuçlar ışığında öğrenme-öğretme ortamını yeniden yapılandırma yetisine de sahip olmasının önem kazandığını; değerlendirmeye boyutunun Türkçe öğretimi sürecinde göz ardı edilmiş olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğreticilerin "değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ortamını düzenleme"ye ilişkin bir farkındalık geliştiremedikleri anlaşılmıştır. Öğreticilerin eğitimsel arka planları bu durumun nedeni olabilir. Boylu (2021) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının *dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme eğitimi alma* değişkeni ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Turgut ve Baykul (2012, s.4), ölçme-değerlendirme alanının bilgi, beceri

ve tutumlarının öğretmenler tarafından kazanılması ve bu alandaki uzmanların yetişmesi için gerekli eğitimin kazanılamayacak kadar kapsamlı ve zor olmadığını; fakat sınav-yanılma yoluyla kazanılabilecek kadar kolay ya da geleneksel uygulamaların öğrenilmesi ve onların gerektirdiği becerilerin kazanılmasıyla yetinebilecek kadar da dar olmadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak belirlenen kurumda sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarının geleneksel bakış açısıyla ve kısıtlı yöntem-teknikler etrafında yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi ölçme- değerlendirmeye ilişkin en çok boşluk doldurma ve soru-yanıtın kullanıldığı; kurumsal olarak sonuç odaklı değerlendirmeye odaklanıldığı ve öğrencilerin gelişimini izleme-dönüt verme amaçlı sistematik bir tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımının benimsenmediği; öğreticilerin tamamlayıcı, süreç odaklı ya da biçimlendirici değerlendirme kavramlarına aşina olmadığı ancak bunları öğrenmenin ve uygulamaya yansıtmanın olumlu olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada süreç değerlendirme uygulamalarını doğru ve etkili kullanabilmeleri için Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin art alanlarının geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Boylu (2021) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının "üst" düzeyde olmasına rağmen, %46'sının bu alanda kendisini kısmen yeterli gördüğünü belirlemiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ile *aynı alanda eğitim alma* arasında anlamlı bir fark olduğunu ve *deneyim arttıkça* tutumda da artış olduğunu göstermiştir. Çakır ve Özenç'in (2015) de belirttiği gibi, ne zaman hangi çalışmanın yapılacağına planlanması, sonuçta elde edilen verilerin nasıl kullanılacağına belirlenmesi ve bu çalışmalara öğrencilerin katılımının sağlanması, öğretmenlerin denetimindedir. Yoklamalar, değerlendirme araçları kendi başına ne iyi ne de kötüdür. Bunlar basit araçlardır. Öğretmenlerin değerlendirmelerde tamamlayıcı olarak tüm bu araçlara eleştirel gözlerle bakması (Brown & Hudson, 1998, s. 672) ve bunları öğrenciye, öğretim amaçlarına ve duruma göre gözden geçirerek ele alması, işlevsel bir yaklaşım olabilecektir. Bunu yapabilmeleri için öğreticilerin sınıf içi ölçme-değerlendirme konusunda art alanlarının geliştirilmesi ve kurumsal bir özdeğerlendirme yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 26/03/2019 tarih ve 2019/02 no'lu toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Yazar Katkı Oranı

Sorunsalın belirlenmesi, alan yazınının taranması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi aşamalarında birinci ve ikinci yazar birlikte çalışmıştır. Veri toplama sürecini birinci yazar yürütmüştür. Akademik metinleştirme ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Çatışma Beyanı

İkinci yazar, birinci yazarın tez danışmanıdır.

Kaynaklar

Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında

- bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664).
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Boylu, E. (2021). Turkish as a Foreign Language Teachers' Attitudes Towards Assessment and Evaluation. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 72-85.
- Brown, J.D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL quarterly*, 32(4), 653-675.
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. NY: Longman/Pearson Education.
- Brown, H.D. & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd edition). NY: Pearson Education.
- Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Çakır, M. & Özenç, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Çocuk, H. E., & Şahbaz, N. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. İçinde D. Demirbulak ve M. Yiğit (Eds), *Educational Sciences 49* (ss. 193-212). Lyon: Livre de Lyon.
- Erdoğan, T. (2006) yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 367-390). Pegem Akademi.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *ZfWT*, 7(2), 287-289.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. UK: Cambridge University Press.
- Karateke-Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özyalçın, E. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know (Eighth edition)*. Pearson.
- Turgut, M.F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2016). *Using the formative assessment rubrics, reflection and observation tools to support professional reflection on practice* (Revised). Formative Assessment for Students and Teachers.
- Yıldız, Ü. & Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılar Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1623-1641.

Extended Summary

Introduction

Assessment consists of a series of actions for making educational decisions. These actions are generally based on traditional paper-and-pen evaluations. Other tools and approaches are needed to assess the information and skill diversity that cannot be determined through traditional assessment. As traditional or summative assessment falls short of determining certain skills such as reading comprehension, written expression, and speaking, it is stressed that these skills should be determined using new assessment approaches. Because in performance-based skills, sub-skills must be defined one by one, and these sub-skills can be realized in a process.

Two functions are commonly identified in the literature: formative and summative assessment. Most classroom assessment is *formative assessment*: evaluating students in the process of "forming" their competencies and skills with the goal of helping them to continue that growth process. The key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future, continuation (or formation) of learning. The *summative assessment* aims to measure or summarize, what a student has grasped, and typically occurs at the end of a course or unit of instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives but does not necessarily point the way to future progress. Final exams in a course and general proficiency exams are examples of summative assessment. (Brown, 2004, s.6).

In teaching Turkish as a foreign language (TTFL), there is no specific framework for classroom assessment methods and techniques in general or specific applications. In addition, it is known that Turkish teaching institutions in Turkey focus on general proficiency tests. However, the assessment applications at these institutions as well as the assessment approaches adopted by these institutions and their instructors are not defined. For this reason, this study has been conducted to identify the institutional approach, classroom assessment, evaluation applications and perspectives of instructors at a preparatory institution that teaches Turkish as a foreign language.

Method

The study was designed with a case study pattern, one of the qualitative research approaches, and it was limited to a case. The participants of the study were nine Turkish language instructors working at a Turkish Teaching Research and Applicant Center of a public university in the western Black Sea region in Turkey. In the process, Turkish preparatory lessons were observed, and interviews were made at the specified institution. In addition, field notes were kept by the researcher throughout the process. Thus, it was aimed to make data triangulation.

Non-participant structured observation was used as an observation approach, and the types of assessment and evaluation methods and techniques used by instructors as well as the frequency with which they used them were noted. To this end, an observation form developed by the researchers was

used. At the end of 54 hours of observation, semi-structured interviews were held with nine instructors working at the institution. These interviews aimed at determining the perspectives of the instructors, their level of knowledge about the topic, and the assessment activities they chose to use in the classroom. Field notes were also kept as a data verification and triangulation strategy. These notes that contributed to the understanding of the research context were taken during and between the lessons.

The observation data were analyzed using the frequency analysis while the interview data were analyzed using the summative content analysis. As a result, the following categories were obtained using the inductive method: *lesson flow and planning/monitoring skills development/multidimensional assessment/new concepts in classroom assessment/redesign of learning environment*.

Findings, Discussion and Results

In this study, classroom assessment practices were handled on an institutional scale. In the institution examined. It was determined that the process-driven classroom assessment approach was not adopted institutionally or individually, and there was no specific in-class evaluation system.

It was found that classroom assessment and evaluation applications were conducted with a traditional perspective and used limited methods and techniques at the designated institution. It was determined that cloze test and question-answer techniques were the most frequently used techniques, and the institutional focus was on summative assessment without any systematic alternative approach for providing monitoring and feedback about student development, and the instructors were not familiar with process or formative assessment concepts but believed that it would be beneficial to learn and implement them.

The study of Boylu (2021) also showed similar results. Although attitudes of teachers towards assessment and evaluation are found at a "high" level in the research, there are many deficiencies in terms of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language.

Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes. (Wylie, & Lyon, 2016). In this respect in the learning process, instructors plan the timing of jobs as well as how to use the data obtained. Thereby, it is crucial to improve the background of instruction for the correct and effective use of alternative assessment applications.

Teachers must look with clear eyes at all of the tools as alternatives in assessments. They are by no means magical, but they are alternatives that teachers should consider within an overall framework of responsible assessment and decision making (Brown & Hudson, 1998, s. 672). Performance assessment is one of the most basic strategies in classroom assessment. Whereas educators have less experience in using (and improving) performance assessments and portfolio assessments and there isn't really an improvement program available for those assessment strategies. On the other hand, very few teachers spend any time trying to improve their classroom assessments (Popham, 2018, s.271).

As seen in this study, most teachers do not have the knowledge and the training to develop classroom assessment tools. In addition, the perspective of teachers about improving and evaluating previously developed assessment tools has not

developed. Therefore, it is suggested that instructors who teach Turkish as a foreign language should be given in-service training on alternative assessment and an institutional self-assessment should be performed.

Ek 1- Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme-Gözlem Formu

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

Değerlendirme Tekniği, Türü ya da Aracı	<input type="checkbox"/> Metin oluşturma <input type="checkbox"/> Eşleştirme soruları <input type="checkbox"/> Boşluk doldurma <input type="checkbox"/> Çoktan seçmeli sınav <input type="checkbox"/> Doğru-yanlış soruları	<input type="checkbox"/> Akran değerlendirme <input type="checkbox"/> Özdeğerlendirme <input type="checkbox"/> Soru-yanıt (sözlü) <input type="checkbox"/> Sözlü Sunum <input type="checkbox"/> Ürün seçki dosyası (portfolyo)	<input type="checkbox"/> Gözlem formları <input type="checkbox"/> Dereceli puanlama anahtarları <input type="checkbox"/> Kavram haritaları <input type="checkbox"/> Tanılayıcı dallanmış ağaç <input type="checkbox"/> Yapılandırılmış grid	<input type="checkbox"/> Drama/gösteri <input type="checkbox"/> Yeniden yazma <input type="checkbox"/> Kapalı uçlu sorular <input type="checkbox"/> Açık uçlu sorular	
Etkinliğin Kaynağı					
Beceri	<input type="checkbox"/> Okuma	<input type="checkbox"/> Dinleme	<input type="checkbox"/> Konuşma	<input type="checkbox"/> Yazma	<input type="checkbox"/> Dil Bilgisi
Notlar (Uygulamanın içeriğiyle ilgili notlar)					
Ek Açıklamalar (Yaklaşım ile ilgili açıklamalar)					
Görüş ve Öneriler					