


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Preferences of Instructors Who Teach Turkish to Foreigners to Use Measurement and Evaluation Tools

Kübra Şengül
Beyzanur Durmuş Öz

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1166778

Received: 25.08.2022

Revised: 17.01.2023

Accepted: 14.03.2023

Keywords:

Teaching Turkish to Foreigners,

Quantification and Consideration,

Common European Framework of Reference for Languages

Abstract

In this study, the preferences of the instructors who teach Turkish to foreigners to use measurement and evaluation tools were investigated. In the research, in which case study, one of the qualitative research methods, has been used, the opinions of ten instructors who teach Turkish to foreigners have been consulted. The obtained data were analyzed in the Maxqda program according to the descriptive analysis technique. In the research, it was determined that the instructors mostly preferred written exams, questions with matching items and performance assignments; and it has been seen that this is due to the fact that it provides students with the opportunity to use original and various languages. In addition, it has been determined that they prefer to use short-answer and multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps tools, since they provide more opportunity to ask questions and are easily applicable in crowded classrooms. However, it has been determined that the instructors do not prefer to use group assessment, peer assessment, attitude scale and structured grid tools, which are among the alternative assessment and assessment tools, and the reason for this is characterized as low reliability, questionable objectivity and taking time to prepare.

Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Tercihleri

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1166778

Yükleme: 25.08.2022

Düzeltilme: 17.01.2023

Kabul: 14.03.2023

Anahtar Kelimeler:

Yabancılara Türkçe Öğretimi,

Ölçme ve Değerlendirme,

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Öz

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin niteliğini ve niceliğini bildirmenin yanı sıra sonraki öğretim aşaması için öğreticiye ve öğrenciye yol göstermektedir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğreten okutmanların ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada, yabancılara Türkçe öğreten on öğretim elemanının görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine göre Maxqda programında analiz edilmiştir. Araştırmada, öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini tercih ettikleri; bunun da öğrencilere, özgün ve çeşitli dil kullanma olanağı sağlamasına bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra daha çok soru sorma fırsatı vermesi ve kalabalık sınıflarda rahatça uygulanabilir olması nedeniyle kısa cevaplı ve çoktan seçmeli maddeli sınavlar ile öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarını kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından grup değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarını kullanmayı tercih etmedikleri, bunun nedeni olarak da güvenilirliğinin düşük, objektifliği tartışılır ve hazırlanmasının zaman aldığı şeklinde nitelendirildiği tespit edilmiştir.

Sorumlu Yazar : Kübra Şengül, Doçent Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, kubrasengul@nevsehir.edu.tr., ORCID ID: 0000-0002-0307-9805.

Yazar2: Beyzanur Durmuş Öz, Bilim Uzmanı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye, bnurdurmus16@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2352-3192.

Atıf için: Şengül, K., & Durmuş Öz, B. (2023). Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 754-780.

Giriş

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi üzerine toplumlararası olumlu ve güçlü bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu yaklaşım da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini artırmış, öğretim / öğrenim sürecinin niteliğini, ölçme ve değerlendirmede kullanılacak yaklaşım ve tekniklerin de geliştirilmesini sağlamıştır. Dil öğretiminin uzun bir sürece yayıldığı dikkate alındığında Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere öğretiminde başarıya ulaşmak için her aşama doğasına uygun yöntemlerle değerlendirilmelidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme “dil öğretim sürecini oluşturan bütün unsurların etkililiği konusunda öğretmenlere, öğrencilere, programcılara ve diğerlerine yol göstermenin yanı sıra ilgili süreçteki eksikliklerin saptanmasını sağlayan temel öğedir” (Boylu, 2019, s. 522). Bu sebeple ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi yadsınamaz.

Ölçme, herhangi bir nesnenin gözlemler sonucunda, aranan özelliğe sahip olup olmadığını ortaya çıkararak betimleyici bir kavram iken değerlendirme, herhangi bir özelliği ölçülen şey hakkında belli ölçütlere göre yargıya varma işidir (Şengül, 2011). Chapelle, Kremmel ve Brindley (2019) dil öğretimi ve öğrenimi bağlamında, değerlendirmeyi, öğrencinin dili kullanma becerisi hakkında bilgi toplama ve yargıda bulunma eylemi olduğunu belirtir. Dolayısıyla değerlendirmenin ölçme işini yapanlar için tamamlayıcı ve nihayete erdiren bir işlevi bulunmaktadır.

Eğitimde güncel eğilimler, öğretimin salt sonucuna odaklanmanın sürecin analiz edilmesini sekteye uğrattığını savunurken neyin ne kadar kazanıldığından ziyade neyin nasıl kazanıldığına önemine işaret etmektedir. Bu bakış açısı ile öğretmenlerin yaratıcılığına; öğrencilerin üstbilişsel farkındalığına, öğrenme ortamlarının ise esnek ve pratikliğine odaklanılmaktadır. Dolayısıyla günümüzde geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından ziyade alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı dikkat çekmekte ve farklı çeşitlilikteki öğrenme deneyimlerini ölçmede kullanılacak ölçme tekniklerinin kullanımına önem verilmektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, öğrencilerin kazanımları elde edip etmediklerini gösteren sonuç odaklı davranışlara bakılmaktadır. Böylelikle bu yaklaşım ile öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtamadıkları anlarda bile öğrencinin o anki performansına göre ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Yazılı yoklama, kısa cevaplı, doğru yanlış maddeli, çoktan seçmeli ve eşleştirme maddeli ölçme teknikleri geleneksel ölçme teknikleri arasında yer almaktadır. Chapman ve King (2012) geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Uygulanmaları kolaydır.
- Bir puanlama anahtarı kullanılır.
- Değerlendirmesi pratik ve puanlaması basittir.

- Kısa cevap gerektirir.
- Düşük seviyeli düşünme becerilerini kullanır.
- Hatırlama yeteneğini yansıtır (Chapman ve King, 2012, s. 24).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasının ve puanlandırılmasının kolaylığı da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma eğilimlerini doğrudan etkilemektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandıkları, bilgiye nasıl ulaştıkları, öğretim sürecindeki etkinliklerde nasıl rol aldıkları gibi olgular üzerinde duran değerlendirme anlayışına sahiptir. Tan (2014) alternatif ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından ziyade gerçek hayat koşullarındaki performanslarının önemsendiğini belirtir. Bu yaklaşım da dil öğrenenlerin süreçteki performanslarını izlemelerine ve süreci yapılandırmalarına fırsat vermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı Bahar'a (2012) göre daha gerçek hayata ilişkili ve öğrenci merkezlidir. Değerlendirmede, öğrencilerin üst düzey düşünceleri, problem çözme becerileri ve yaratıcılıklarıyla ilgilenilir. Göçer'e (2014) göre bu yaklaşımda öğrencide görülen nitelikler, öğrenci gözlem formuna ya da öğrenci gözlem defterine işlenmekte ve öğrencilerin proje çalışmaları, performans görevlerindeki durumların belirlenmesi için alternatif değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin sadece süreç sonundaki performanslarını değil, onların süreç boyunca öğrenme yaşantılarındaki zorluklarını, eksikliklerini ve güçlü yanlarını ölçüp değerlendirmek önemlidir. Dil öğretiminin uzun soluklu bir süreci beraberinde getirdiği dikkate alındığında ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarının süreç boyunca ölçülüp değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dil öğretim ve öğreniminde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve uluslararası platformda dil öğrenme ve öğretme süreçlerini karşılaştırma ve sürece ilişkin en verimli uygulamaları aktaran Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin de dil öğreniminde ölçme değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşleri önem arz etmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, 1970'lerde ve 1980'lerde Avrupa Konseyi'nin dil eğitimindeki çalışmalarının bir devamı olarak geliştirilmiş ve müfredat, öğretim ve değerlendirme ile kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasında şeffaflık ve tutarlılığı kolaylaştırmayı amaçlamıştır (Common European Framework Reference, 2020). Avrupa Konseyi'ne 8 Ağustos 1949 yılında katılan Türkiye de dil eğitimi çalışmalarına katılan paydaşlardan biri olmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, dilin sosyal, eğitimsel ve profesyonel alanlarda fırsat ve başarı için bir araç olduğu görüşüne dayanmaktadır. Buradaki fikir, gerçek dünyadaki iletişim gereksinimlerine dayalı, gerçek hayattaki görevler etrafında organize edilmiş ve öğrencilere hedefleri ileten performans tanımlayıcıları eşliğinde müfredat ve kurslar tasarlamaktır (CEFR, 2020).

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde ölçme ve değerlendirme, dil öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını izleme, yönlendirme ve hedefe ulaşım ulaşılmadığını anlamak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işe koştuğu bir süreç olarak anılmaktadır. Dil öğrenimi ve öğretimi sürecinde izlenmesi muhtemel ölçme ve değerlendirme türleri oldukça zengin bir çeşitlilikte ele alınmış ve öğretmenlere fikir verilmiştir.

Tablo 1. *Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre Ölçme ve Değerlendirme Türleri*

Seviye Belirleme Testi	Dil niteliğini sınama
Norma dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı değerlendirme
Hedefe ulaşan öğrenimde ölçüte dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı devamlı değerlendirme
Devamlı ölçme	Zaman zaman ölçme
Bıçimlendirici ölçme	Toplumsal değerlendirme
Dolaysız ölçme	Dolaylı ölçme
Başarı ölçme	Bilgilerin ölçülmesi
Öznel ölçme	Nesnel ölçme
Bir basamağa göre seviye tespit etme	Kontrol listesi ile seviye tespit etme
İzlenime dayalı ölçme	Yönlendirilmiş karar
Bütünsel ölçme	Analitik ölçme
Bir kategoriye göre ölçme	Birçok kategoriye göre ölçme
Bir başkası tarafından ölçülme	Kendi kendini ölçme

(telc, 2013, s.179)

Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde ölçme ve değerlendirme türlerine ayrılan çeşitlilik dikkate alındığında herhangi bir türe bağlı kalınmadan ancak belli bir ölçme türü de dayatılmadan öğrenciye, amaca, konuya, süreye ve öğreticiye uygun bir ölçme ve değerlendirme anlayışı geliştirildiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmene ve programlara sunulan bu çeşitliliğin alan uygulamalarına nasıl yansıdığı merak edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Dil öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme, Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi'nde geniş bir bakış açısıyla ele alınmış olup, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki deneyimleri değişebileceğinden, kullanılacak ölçme ve değerlendirme türlerinin de farklılık göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının süreçte kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi ve ölçme araçlarında kullanılan çeşitliliğin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri nedir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak oluşturulmuştur. "Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel. 2020, s.23). Çalışmanın bir

mekâna bağlı olarak özelleştirilmiş olması durum çalışması deseninin kullanılmasını gerekli kılmıştır. “Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir.” (Büyüköztürk ve diğerleri., 2020, s.23).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, yabancılara Türkçe öğreten 10 öğretim elemanı oluşturmuştur. Çalışmada farklı kurumlarda görev yapan katılımcılardan alınan yanıtlarla elde edilen çeşitliliğin çalışma verimliliğini artıracığı düşünüldüğünden, yapılandırılmış görüşme formlarını cevaplamak üzere farklı kurumlardan gönüllü katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcıların belirlenmesindeki ölçüt, Türkiye’de devlet üniversitelerinin TÖMER birimlerinde görev yapan öğretim elemanı olmalarıdır. Katılımcıların deşifre olmamaları için çalışma grubunda betimsel bilgilere yer verilmemiştir. Çalışmada katılımcılar kodlanarak belirtilmiştir. K1-K10 arasındaki sayılarla kodlanan katılımcılar için K1, “katılımcı 1” anlamına gelmektedir. Katılımcılar, bilgilendirilmiş onam formunu ve görüşme formunu elektronik posta yoluyla araştırmacılara ulaştırmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yazarlar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.” (Büyüköztürk ve diğerleri., 2020, s.159). Veri toplama aracının geliştirilmesinde şu sıra takip edilmiştir.

- Alan yazınında belirtilen ölçme ve değerlendirme araçları araştırılmıştır.
- Tespit edilen ölçme ve değerlendirme araçları kontrol listesi hâlinde sıralanmıştır.
- Liste hâlinde sunulan ölçme ve değerlendirme araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanım örnekleri araştırılmıştır.
- Belirlenen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim elemanları tarafından tercih edilip edilmediğini ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır.
- Belirlenen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim elemanları tarafından tercih etme nedenleri ile tercih etmeme nedenlerini ortaya çıkaracak sorular hazırlanmıştır.
- Hazırlanan sorular, iki Türkçe eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.
- Son olarak belirlenen sorular elektronik form düzenine getirilerek katılımcılara ulaşılmıştır.

Veri Analizi Süreci

Çalışmanın verileri görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra 2'si Türkçe eğitimi alanında, 2'si eğitim bilimleri alanında olmak üzere 4 doçent unvanlı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından görüşme formu maddelerinde eksiklik veya fazlalık olmamış, yalnızca bazı maddelerde sorular daha açık hale getirilmiştir. Çalışmanın verileri yabancılara Türkçe öğreten 10 öğretim elemanının yanıtları neticesinde toplanmış ve ardından bu veriler Maxqda isimli nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Maxqda programında yanıtların her biri kodlanarak kategorilendirilmiş ve kodlu bölümlerin istatistiği alınarak çalışmada kullanılmak üzere tablolaştırılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.05.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 222

Bulgular

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı en çok tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Yazılı sınavlar	%100	-	Yazılı sınavlar zaman alıcı olsa da özgün ve yaratıcılığı destekleyen nitelikler taşımaktadır. Bu yüzden yazılı sınavları tercih etmekteyim." (K8)	-
Eşleştirme maddeli sınavlar	%100	-	Başlangıç seviyesi için rahatlıkla kullanılabilir. Fakat bu nevi sorularda bir ya da iki fazla eşleştirilmesi kullanılmayan örnek koyulmalıdır." (K4)	-
Performans ödevleri	%100	-	"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme yaparken performans ve proje görevlerini kullanırım. Böylece, öğrencilerin verilen görevleri ne düzeyde gösterdiklerini gözlemleme şansım olur. Ayrıca sundukları performansa göre kendilerini değerlendirebilmem nedeniyle de performans görevlerini kullanırım." (K1)	-

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular, yazılı sınavlar ile özgün, yaratıcı düşünceyi destekleyen ve üst düzey zihinsel süreçleri gerektiren cevapların elde edilmesinin yanı sıra açık uçlu soruların kullanılmasının kolaylığı sayesinde tercih edilmiştir. Eşleştirme maddeli sınavlar ise, sözcükte anlam, cümlede anlam, diyalog ifadeleri, temel düzeyde sayılar, harfler, günler, haftalar, aylar vb. gibi konuların öğretiminde hem destekleyici hem de değerlendirici bir teknik olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular, performans ödevlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde en çok tercih edilme sebebi olarak öğrencilerin süreç içinde gelişimlerini takip etme, öğrencilerin kendi gelişimlerini daha somut bir şekilde görebilme, dil beceri alanlarının performansına dayalı öğretimini ve değerlendirilmesini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı genellikle tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Kısa cevaplı maddeli sınavlar	%80	%20	Öğrencilerin dikkatini ve hızını ölçmek için Türkçe öğretiminde ölçme yaparken kısa cevaplı soruları kullanırım." (K1) Eğer konu kısa cevap gerektiriyorsa ve seviye başlangıç ise tercih ederim." (K3)	Hayır. Çünkü dil öğretiminde hatırlamaya ve bilgiye dayalı konuların az olduğunu düşünüyorum." (K5) Daha çok dil bilgisi ve sözcük bilgisini ölçmek için kullanılan bir ölçme aracıdır. Bağlamdan uzak olduğu için yaratıcı beceriyi açığa çıkarmaz. Bu yüzden tercih etmemekteyim. Uygulama sorularının yanı sıra güvenilirlik ölçütü bağlamında da sorunlara yol açtığı için çok dikkatli ölçütlerin geliştirilmesi gerekmektedir." (K8)
Çoktan seçmeli maddeli sınavlar	%80	%20	Açık uçlu sorulara nazaran daha çok soru sormamıza ve kalabalık sınıflarda rahat bir şekilde uygulamamıza olanak sağlıyor." (K2) İleri düzeylerde (B2- C1) çok kullanıyorum. TÖMER sonrası süreçte bu tip sorularla karşılaşılacak ve TYS genellikle çoktan seçmeli sorular üzerine kuruludur." (K9)	Yabancı uyruklu öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavlarında işlerine yarayabileceği ve pratik kazanabilecekleri detayları öğretmek ve anlama becerilerini ölçmek açısından kullanılabilir fakat bu ölçme araçlarını şans başarısından dolayı çok fazla kullanmak istemem." (K4)

Tablo 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı genellikle tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Öz değerlendirme formu	%80	%20	“Elimden geldiği kadar yapmaya çalıştığım başka bir uygulama da budur. Çünkü her birey farklı bir dünyadan gelmektedir. Onların üzerinde özel olarak durmak gerekir. Hatta bunu yaparken Gardner’ın çoklu zekâ kuramını göz önünde bulundurarak hareket etmek gerektiğini düşünüyorum.” (K3)	“Hayır. Gerekli bulmuyorum.” (K2)
Kelime ilişkilendirme	%80	%20	“Evet. Öğrenciler tarafından oldukça eğlenceli bulunan bir testtir. Bazı kelimeleri anlayamadıklarında Türk Dil Kurumunun resmi internet sitesinden anlamına bakıyoruz ve ödev olarak anlayamadıkları kelimelerin içinde bulunduğu (internet ve kitaplara bakmadan) “kendilerinin” en az 10 cümle kurmalarını istiyorum ardından cümlelerini kontrol ediyorum.” (K10)	“Hayır. Gerekli bulmuyorum.” (K2)
Kavram haritaları	%80	%20	“Evet. Öğrencinin öğretim sürecinde bazı kavramları ilişkilendirmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.” (K5)	“Sınıf içi etkinliği olarak kullanıyorum ama değerlendirme tekniği olarak kullanmıyorum.” (K8) “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanlarının %80’inin süreç içinde kısa cevaplı maddeli sınavlar, çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının yalnızca %20’si bu ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Kısa cevaplı maddeler, dil öğreniminde başlangıç seviyeleri için uygun görülen, ifade becerisini geliştirmeye yönelik olmayan ancak anlama becerisini net şekilde ölçen bir ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli maddeli sınavların uygulanmasında öğrenciye daha fazla soru sorma imkânı vermesi

açısından bu ölçme aracı öğreticiler tarafından tercih edilmektedir. Üstelik Türkçe eğitimleri sonrasında girecekleri Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) da çoktan seçmeli sorular formatında hazırlandığından, öğrencilerin bu formata uyum sağlamaları da göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak çoktan seçmeli soruların şans başarısı içeren bir ölçme aracı olduğu da unutulmamalıdır. Öz değerlendirme formları, bireysel öğrenmeleri esas alan öğrenci odaklı bir ölçme aracıdır. Kelime ilişkilendirme testleri ise öğrencilere hem eğlenceli gelen hem de onların kelime hazinesini artıran bir ölçme aracı olarak ön plana çıkmaktadır. Kavram haritaları ise bilhassa Web 2.0 araçları ile hazırlandığında oldukça dikkat çekici ve akılda kalıcı olan bir uygulamadır. Öğrenilen yeni bir sözcüğü, ilişkili olduğu ve çağrışım yaptığı diğer kavramlarla birlikte öğrenmek dil öğrenim sürecinde oldukça önemli bir ayrıntıdır.

Tablo 5. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı orta düzeyde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Tanılayıcı dallanmış ağaç	%50	%50	“Evet, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanırım. Çünkü öğrencinin bir konudaki okuduğu bilgiyi, diğer konular ile ilişkilendirip ilişkilendiremediğini merak eder ve sorgulamak isterim.” (K1)	“Hayır, sorunun hazırlanmasındaki zorluk farklı ölçme araçlarına yönlendirdi.” (K6) “Hayır. Bu yöntemi daha önce duymamıştım.” (K2)
Kontrol listesi	%40	%60	“Konuşma becerisinde oldukça uygun bulduğum için kullanırım.” (K4)	“Hayır. A1 Kurundan C1 kuruna kadar “düzenli devam eden öğrenciler” için gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak kurlarımızda bu düzeni sağlamak ne yazık ki çok zor bu yüzden kontrol listesini uzun süreli olarak devam ettiremeyebiliyoruz.” (K10)
Çetele tablosu	%40	%60	“Her beceri için etkin şekilde kullanırım. Performans ve proje ödevlerinin değerlendirilmesinde de etkili bulurum.” (K4) “Evet, daha önce kullandım.” (K3)	“Hayır. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılıyor mu bilmiyorum ancak ben kullanmadım.” (K9) “Hayır. Bu yöntemi daha önce duymamıştım.” (K2)

Tablo 5’e bakıldığında öğretim elemanlarının yarısının tanılayıcı dallanmış ağaç aracını kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencilerin yanlış öğrenmelerini veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarma noktasında faydalı bir ölçme aracıdır. Ancak aynı zamanda hazırlanması zaman ve emek isteyen bir ölçme aracıdır. Öğretim elemanlarının kontrol listesi kullanma tercihlerine bakıldığında %40’ının kontrol listesi kullanmayı tercih ettiği görülmektedir.

Kontrol listesi, öğrenmenin belirli bir sıra ve düzen içerisinde gerçekleşmesini sağlar. Uzun süre zarfında gözlemlenebilecek öğrencilerde kullanıma elverişlidir. Öğretim elemanlarının çetele tablosu kullanma tercihlerine bakıldığında ise %40'ının çeteleme tablosu kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Çetele tablosu, tablolara kertik atarak ilerlenen ve gelişimi gösteren bir araçtır.

Tablo 6. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı nadiren tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular*

Ölçme teknikleri	Tercih etme oranı	Tercih etmeme oranı	Tercih etme nedenleri	Tercih etmeme nedenleri
Grup değerlendirme formu	%30	%70	“Evet. Grup değerlendirme sürecinin önemli olduğunu düşünüyorum. Genel olarak kişisel performanslarını diğer arkadaşlarının performansları ile kıyaslayarak hangi beceri üzerinde ne kadar çalışmalar gerektiğine dair fikir veren bir değerlendirme süreci oluyor. Öğretmenler olarak değerlendirme sürecine katılmadığımız için rahatlıkla değerlendirmeye katılabiliyorlar.” (K10)	“Tercih etmem. Öğrencilerin birbirini değerlendirdikleri ölçme araçlarının objektif ve güvenilir olacağını düşünmüyorum.” (K7) “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)
Akran değerlendirme formu	%30	%70	“Evet. Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin dil öğretimi sürecinde önemli olduğunu düşünüyorum.” (K5)	“Kullanmıyorum. Öğretim içeriği, hedefler ve gelişim süreci konusunda farkındalık geliştirir. Ancak güvenilirliği tartışılır.” (K8)
Tutum ölçeği	%20	%80	“Başlangıçta dile ait tutumlarının ve zorlandıkları noktaların tespiti için kullanırım.” (K4)	“Hayır, ölçme değerlendirme yaparken tutum ölçeği kullanmam.” (K1)
Yapılandırılmış grid	%30	%70	“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme yaparken yapılandırılmış grid kullanırım. Böylece öğrencilerin kavramlar arasında ilişkilendirme ve bağlantı kurma işlemlerini yapıp yapamadıklarını ölçmüş olurum.” (K1) “Zaman zaman kullanırım. Hazırlamaya vaktim olduğunda tercih ederim çünkü gerçekten zaman alıyor.” (K7)	“Sınıf içi değerlendirmede kullanıyorum ancak kur atlama sınavlarında, yeterlik sınavlarında, tanısıl sınavlarda kullanmıyorum.” (K8) “Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok.” (K9)

Tablo 6'ya bakıldığında öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarını kullanmayı tercih etmedikleri görülmüştür. Grup ve akran değerlendirme formları öğrencilerinin birbirlerini değerlendirdiği araçlar olduğundan, öğrenci kendini bu ölçmeye hazırlamak için çaba sarf eder.

Ancak bu ölçme ve değerlendirme araçları öğretim elemanları tarafından tutarsız ve güvenilirliği düşük olabileceği gerekçesiyle tercih edilmemektedir. Tutum ölçekleri, öğrencilerin hedef dile karşı tutumlarını öğretmene gösterebilecek bir araç olması nedeniyle önemlidir. Yapılandırılmış grid ise öğrencilerin bilgilerini ve bilhassa öğrencilerin zihninde bazı kavramlara ait yanlış oluşumları tespit etmeye yarayan bir ölçme değerlendirme aracıdır. Bu yönüyle dil öğrenimindeki kavram yanlışlarını tespit edebilecek bir araç olduğundan, kullanılması önemlidir. Ancak hazırlaması zahmetli ve emek isteyen bir süreç olduğundan öğretim elemanlarınca fazla tercih edilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin etkililiği hakkında ilgililere dönüt vermesi bakımından eğitim sisteminin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Dil öğretiminde de öğretmen ve öğrencilerin her birinin birbirinden farklı sosyokültürel yapıya, dil yeteneğine, dil öğrenme stili ile stratejilerine sahip olmalarının ve değerlendirme yöntemlerine yönelik alışkanlıklarının öğretim sürecinde uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarına farklı yönde duyarlılık veya yatkınlık duymalarını sağlayabilmektedir. Örneğin Furnham, Batey ve Martin (2011) spesifik öğrenme yaklaşımları ile kişilik özelliklerinin değerlendirme tercihleriyle açık bir bağlantı taşıdığını; derin öğrenme stili ile deneyime açıklığın değerlendirme tercihlerinin en tutarlı yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının süreç içinde kullanmayı tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavları, eşleştirme maddeli soruları ve performans ödevlerini tercih ettikleri görülmüştür. Yazılı sınavların özgün ve yaratıcı düşüncelerin üretilmesine fırsat vermesi; öğrencilerin yazılı anlatımlarını organize etme ve analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin kullanılmasına fırsat vermesi gibi nedenlerle tercih edildiği görülmüştür. Benzer bir şekilde Van de Watering, Gijbels, Dochy ve Van der Rijt (2008) yeni bir öğrenme ortamına katılırken, öğrencilerin geleneksel yazılı değerlendirmeyi daha çok tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Eşleştirme maddeli soruların söz varlığı çalışmalarına, dil bilgisi konularının öğretime ve metinden hareketle dinlediğini veya okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik kolaylıkla uygulanabilmesi sebebiyle tercih edildiği tespit edilmiştir. Performans ödevlerinin ise öğrencilere sorumluluk yüklemesi, öğretmenlerin ödev sürecinde öğrencileri daha uzun bir süreçte gözlemleme imkânı vermesi, tercih edilme oranını etkilemiştir.

Bunun yanı sıra araştırmada, kısa cevaplı maddeli sınavlar, çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öz değerlendirme formu, kelime ilişkilendirme ve kavram haritaları araçlarının Türkçe öğrenimi sürecinde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından tercih edildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli maddeli sınavlar, öğretim elemanlarına daha çok soru sorma fırsatı vermesi ve kalabalık sınıflarda rahatça uygulanabilir olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe yeterliğini ölçen TYS'nin de bu formatta hazırlanıyor oluşu, çoktan seçmeli maddeli sınavların tercih

edilme nedenlerinden biri olmuştur. Furnham ve diğerleri., (2011) de çalışmalarında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme tercihlerinin de çoktan seçmeli değerlendirmelerden yana olduklarını belirlemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sözlü sınavları ve grup çalışmalarını tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bu durumda çalışmada öğretim elemanlarının çoktan seçmeli maddeli sınavları tercih edişinin benzer çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci memnuniyetini de sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının tanılayıcı dallanmış ağaç, kontrol listesi ve çetele tablosu araçlarını orta düzeyde kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Alternatif ölçme araçları grubunda sınıflandırılan bu ölçme araçlarının tercih edilme oranının yüksek olmadığı görülmektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğretim elemanlarının kimileri tarafından oldukça faydalı ve öğretici bulunması, pratik yapmaya elverişli olmasıyla sebebiyle tercih edilirken kimileri tarafından hazırlanma sürecinin güç olması sebebiyle tercih edilmemektedir. Kontrol listeleri ise öğretim elemanlarına öğrencinin gelişim sürecinin takibini düzenli bir şekilde gözlemlemeyi olanaklı kılan bir araç olmasına karşın öğrencilerin başlangıç kurlarından ileri seviye kurlara kadar düzenli katılım sağlamaması öğretim elemanları tarafından kontrol listesinin tercih edilmeme sebebi olmuştur. Çetele tablosunun ise öğretim elemanlarının yarısından çoğu tarafından daha önce duyulmadığı veya hazırlanışı ve uygulanışı hakkında fikir sahibi olunmadığı belirtilmiştir. Ancak Struyven, Dochy ve Janssens (2008) öğretmen adaylarının başlangıçta bilinmeyen değerlendirme yöntemlerine olumsuz tepkiler gösterdiklerini; değerlendirme aracına aşinalık arttıkça, öğretmen adaylarının tercihlerinin olumlu yönde değiştiğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç, yeni ve bilinmeyen ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasına yönelik öğretmen deneyimlerin önemine işaret etmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarından alınan yanıtlar doğrultusunda grup değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, tutum ölçeği ve yapılandırılmış grid araçlarının nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir. Akran ve grup değerlendirme formları öğretim elemanları tarafından güvenilirliği düşük ve objektifliği tartışılır şekilde nitelendirilmiştir. Bu durum, bu iki aracın tercih edilmemesinde büyük rol oynamaktadır. Tutum ölçeklerinin bilhassa Türkçe ile yeni tanışılan başlangıç seviyelerinde hedef dile ait tutumların tespit edilmesi önem arz ettiğinden, başlangıç seviyelerinde az da olsa tercih edildiği görülmektedir. Yapılandırılmış gridler ise hazırlanması zaman aldığından, nadiren tercih edilmiş ve kimi öğretim elemanları tarafından yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmadığı için tercih edilmemiştir.

Bu durumda geleneksel (klasik) ölçme araçlarının öğreticiler tarafından büyük oranda tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu'na (2007) ait olan "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar" isimli çalışmada da öğreticilerin alternatif ölçme araçları konusunda kendilerini daha yetersiz görmeleri sebebiyle geleneksel ölçme araçları kullanmayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu alısmada ulaşılan sonuç da Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) çalışması ile örtüşür niteliktedir.

Geleneksel ölçme araçları ile ilgili görüşlere bakıldığında hiçbir öğreticiden söz konusu ölçme aracıyla ilgili yeterli bilginin bulunmadığı gibi bir yanıt alınmamıştır. Ancak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili görüşlerde 11 alternatif ölçme aracının 9'unda "Bu ölçme aracı ile ilgili fikrim yok." benzeri yanıtlara rastlanmıştır. Şengül'ün (2011) "İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarıyla ilgili çok az bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da alternatif ölçme araçlarıyla ilgili bilgiye sahip olmayan öğretim elemanlarının varlığı, sonuçların Şengül'ün (2011) çalışmasıyla örtüşür nitelikte olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, öğreticilerin geleneksel ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu ancak alternatif ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna benzer olarak Benzer ve Eldem (2012) de çalışmalarında, öğreticilerin ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; Boylu (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin geleneksel ölçme araçlarıyla ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretiminde alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını desteklemekte ve tavsiye etmektedir. Ancak bu çalışmada ulaşılan sonuca göre öğreticiler çeşitli nedenlerle geleneksel ölçme araçlarını kullanmada daha aktiflerdir.

Öneriler

Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihlerini ortaya koyan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretim elemanlarının alternatif ölçme araçlarının hazırlanışı ve uygulanışı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları tespit edildiğinden, öğretim elemanlarına alternatif ölçme araçları seminerleri düzenlenebilir.
- Öğretim elemanları bazı ölçme araçlarını hazırlanışının uzun zaman ve emek istediği için tercih etmediklerini belirttiklerinden, bu araçları daha pratik olarak hazırlayabilecek olan Web 2.0 araçlarını tanıtmaya seminerleri düzenlenebilir.

Öğretim sürecinin önemli bir aşaması olan ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgiye ve uygulama yapmaya yönelik tercih eğilimlerine sahip olmaları öğretim programının hedeflerine ulaşma noktasında öğretmeni, öğrenciyi ve yöneticileri bilgilendirecektir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Today, there is a positive and strong inter-communal approach to learning Turkish as a foreign language. And thus, this approach increased the importance of teaching Turkish as a foreign language, and provided the quality of the teaching / learning process, as well as the development of approaches and techniques to be used in measurement and evaluation. Considering that language teaching spans a long period of time, each stage should be evaluated with methods appropriate to its nature in order to achieve success in teaching Turkish to foreign students. Because measurement and evaluation “is the basic element that provides guidance to teachers, students, programmers, etc. about the effectiveness of all the elements that make up the language teaching process, as well as identifying the deficiencies in the relevant process” (Boylu, 2019, p.522). For this reason, the place and importance of measurement and evaluation in the education system cannot be denied.

While measurement is a descriptive concept that reveals whether an object has the desired feature as a result of observations, evaluation is the task of making judgments about something whose properties are measured according to certain criteria (Şengül, 2011). Chappelle, Kremmel and Brindley (2019) state that in the context of language teaching and learning, assessment is the act of gathering information and making judgments about the student's ability to use language. Therefore, evaluation has a complementary and finalizing function for those who do the measurement work. Current trends in education argue that focusing on the mere outcome of teaching hinders the analysis of the process, while pointing out the importance of what is gained rather than how much is gained. With this perspective, the creativity of teachers; students' metacognitive awareness; the flexibility and practicality of learning environments are focused. Therefore, today, alternative assessment and assessment approaches draw attention rather than traditional assessment and assessment approaches, and importance is given to the use of assessment techniques to be used to measure different learning experiences. In the traditional assessment and evaluation approach, result-oriented behaviors that show whether students have achieved achievements are looked at. Thus, with this approach, even when students cannot reflect their real situations, measurement and evaluation are made according to the current performance of the student. Written examination, short-answer, true-false-item, multiple-

choice and matching-item measurement techniques are among the traditional measurement techniques. Chopman and King (2012) list the features of the traditional assessment and evaluation approach as follows:

- They are easy to apply.
- An answer key is used.
- Its assessment is practical and its scoring is simple.
- Requires short answer.
- Uses low-level thinking skills.
- Reflects the ability to remember. (Chopman and King, 2012).

The ease of applying and scoring traditional assessment and evaluation techniques also directly affects teachers' tendency to use assessment and evaluation tools. Alternative assessment and evaluation approach, on the other hand, has an evaluation approach that focuses on facts such as how students construct knowledge, how they access information, and how they take part in activities in the teaching process. Tan (2014) states that in alternative assessment and evaluation, students' performance in real-life conditions is more important than their performance in exam questions. And so, this approach allows language learners to monitor their performance in the process and to structure the process. Alternative assessment and evaluation approach is more real-life related and student-centered, according to Bahar (2012). Assessment deals with students' higher-order thinking, problem-solving skills, and creativity. According to Göçer (2014), in this approach, the qualities observed in the student are recorded in the student observation form or in the student observation notebook, and alternative assessment tools are used to determine the situations of students in their project work and performance tasks. In the alternative assessment and evaluation approach, it is important to measure and evaluate not only the performance of students at the end of the process, but also their difficulties, deficiencies and strengths in their learning experiences throughout the process. Considering that language teaching brings with it a long-term process, the necessity of measuring and evaluating students' learning experiences throughout the process emerges. The opinions of the Common European Framework of Reference for Languages, which was developed by the Council of Europe in language teaching and learning and which compares language learning and teaching processes on the international platform and conveys the most efficient practices regarding the process, are also important on assessment and evaluation processes in language learning.

The Common European Framework of Reference for Languages

The Common European Framework of Reference for Languages was developed in the 1970s and 1980s as a continuation of the work of the Council of Europe in language education and has aimed to facilitate transparency and coherence between curricula, teaching and assessment, and

between institutions, education sectors, regions and countries (The Common European Framework Reference, 2020). Turkey, which joined the Council of Europe on 8 August 1949, has been one of the partners participating in language education studies. The Common European Framework of Reference for Languages is based on the view that language is a tool for opportunity and success in social, educational and professional fields. The idea is to design curricula and courses based on real-world communication needs, organized around real-life tasks, and accompanied by performance descriptors that communicate goals to students (CEFR, 2020). In the Common European Framework of Reference for Languages, assessment and evaluation, monitoring and guiding the learning experiences of language learners and understanding whether the target has been achieved are referred to as a process that both instructors and students employ. The possible types of measurement and evaluation that can be followed in the language learning and teaching process are handled in a very rich variety and ideas are given to the instructors.

Table 1. *Types of Assessment and Evaluation According to the Common European Framework of Reference for Languages*

Leveling test	Testing the language attribute
Norm-based evaluation	Criterion-based evaluation
Criterion-Based Evaluation in Objective Learning	Ongoing Criteria-Based Evaluation
Continuous measurement	Now and then measurement
Formative measuring	Social evaluation
Direct measurement	Indirect measurement
Measuring success	Measuring information
Subjective measurement	Objective measurement
Leveling by a Grade	Leveling with Checklist
Impression based measurement	Directed decision
Holistic measurement	Analytical measurement
Measuring by a Category	Measuring by Many Categories
Being Measured by Someone Else	Self Measurement

(telc, 2013: p.179)

Considering the diversity in the types of assessment and evaluation in the Common European Framework of Reference for Languages, it has been observed that an understanding of assessment and assessment suitable for the student, purpose, subject, duration and instructor has been developed without depending on any type but without imposing a certain type of assessment.

Purpose of the Research

Assessment and evaluation in the language teaching/learning process has been handled with a broad perspective in the Common European Framework of Reference for Languages, and since students' experiences in the language learning process may vary, the measurement and evaluation types to be used are also allowed to be used in a variety of riches. From this point of view, in this study, it is aimed to determine the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language prefer to use in the process and to reveal the diversity used in the measurement tools. For this purpose, an answer to the following question has been sought.

1- What are the preferences of the instructors who teach Turkish to foreigners to use measurement tools?

Method

The study was created by using case study, one of the qualitative research methods. "Case studies are seen as a distinctive approach to seeking answers to scientific questions." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel. 2020: p.23). In the study, answers have been sought to the questions about the measurement and evaluation tools used in teaching Turkish as a foreign language in TÖMER units. The fact that the study has been customized depending on a place necessitated the use of the case study pattern. "According to the author, case studies are research in which an entity is defined and customized based on space and time. A case study is also known as a case study." (Büyüköztürk et. al., 2020: p.23).

Study Group

The study group of the research consisted of 10 instructors who teach Turkish to foreigners. Volunteer participants from different institutions have been reached to answer the structured interview forms, since the diversity obtained from the answers received from the participants working in different institutions in the study has been thought to increase the working efficiency. In the study, the participants were identified by coding. For participants coded with numbers between K1-K10, K1 means "participant 1". Participants have sent the informed consent form and interview form to the researchers via e-mail.

Data Collection Tools

A structured interview form developed by the authors has been used as a data collection tool. "Structured interviews combine both fixed-choice answering and the ability to go deep in the relevant area." (Büyüköztürk et. al., 2020, p.159). The following sequence has been followed in the development of the data collection tool.

- The measurement and evaluation tools specified in the literature have been researched.
- Determined measurement and evaluation tools have been listed as a checklist.
- Examples of use of the measurement and evaluation tools presented in a list in the process of teaching Turkish as a foreign language have been investigated.
- Questions have been prepared to reveal whether the determined measurement and evaluation techniques have been preferred by the instructors.
- Questions have been prepared to reveal the reasons for choosing the determined measurement and evaluation techniques by the instructors and the reasons for not choosing them.
- The prepared questions have been evaluated by two Turkish education experts.

- Finally, the questions determined have been brought to electronic form order and the participants were reached.

Data Analysis Process

The data of the study were collected through the interview form. After the interview form was prepared, the opinions of 4 associate professors, 2 in the field of Turkish education and 2 in the field of educational sciences, were consulted. After the expert opinions, there was no deficiency or excess in the items of the interview form, only in some items the questions were made clearer. The data of the study were collected as a result of the answers of 10 instructors who teach Turkish to foreigners, and then these data were transferred to the qualitative data analysis program called Maxqda. In the Maxqda program, each of the answers was coded and categorized, and the statistics of the coded sections were tabulated to be used in the study.

Ethical Permits of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been realized.

Ethics committee permission information: Name of the committee that has made the ethical evaluation = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu

Date of ethical evaluation decision= 21.05.2021

Ethics evaluation document issue number= 222

Findings

The findings obtained in line with the data collected from the study are as follows:

Table 2. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language most preferred to use in the process

Measurement techniques	Preference rate	Non - preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Written exams	%100	-	Written exams are time-consuming, but they are original and have qualities that support creativity. That's why I prefer written exams." (k8)	-
Matching item exams	%100	-	It can be used easily for beginner level. However, in this kind of questions, one or two non-matching examples should be included." (k4)	-
Performance assignments	%100	-	"I use performance and project tasks when measuring in teaching Turkish as a foreign language. Thus, I have the chance to observe the level at which students demonstrate the given tasks. I also use performance tasks because I can evaluate them based on the performance they deliver." (k1)	-

When Table 2 is examined, it is seen that the instructors who teach Turkish as a foreign language mostly prefer to use written exams, questions with matching items and performance assignments. The findings have been preferred because of the ease of using open-ended questions, as well as obtaining answers that support original, creative thinking and require high-level mental processes through written exams. On the other hand, it has been determined that exams with matching items include meaning in a word, meaning in a sentence, dialogue expressions, basic level numbers, letters, days, weeks, months, etc. and that it is preferred both as a supportive and evaluative technique in teaching such subjects. In addition, the findings revealed that performance assignments facilitate the performance-based teaching and evaluation of language skill areas, following the development of students in the process, seeing their own development more concretely, as the most preferred reason for teaching Turkish to foreigners.

When Table 3 is examined, it is seen that 80% of the instructors preferred to use short-answer itemized exams, multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps in the process. Only 20% of the instructors stated that they do not prefer to use these measurement and evaluation tools. Short answer items are a measurement tool that is suitable for beginners in language learning, not aimed at improving expression skills, but clearly measuring comprehension skills. This measurement tool is preferred by the instructors in terms of allowing to ask more questions to students in the application of multiple-choice exams. Moreover, since the Turkish Proficiency Exam (TYS), which they will take after their Turkish education, is prepared in the format of multiple choice questions, students' adaptation to this format is also taken into consideration. However, it should not be forgotten that multiple-choice questions are a measurement tool that includes chance success. Self-assessment forms are a student-oriented measurement tool based on individual learning. Word association tests, on the other hand, come to the fore as a measurement tool that is fun for students and increases their vocabulary. Concept maps, on the other hand, are a remarkable and memorable application, especially when prepared with Web 2.0 tools. Learning a new learned word together with other concepts that it is associated and associated with is a very important detail in the language learning process.

Table 3. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors teaching Turkish as a foreign language generally prefer to use in the process

Measurement techniques	Prefer rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for Not Preferring
Short answer itemized exams	%80	%20	In order to measure the attention and speed of the students, I use short-answer questions when measuring in Turkish teaching." (k1) If the subject requires a short answer and the level is beginner, I prefer it." (k3)	No. Because I think that there are few subjects based on memory and knowledge in language teaching." (K5) It is a measurement tool used mostly to measure grammar and vocabulary. Because it is out of context, it does not reveal creative skill. That's why I don't prefer it. As it causes problems in terms of reliability criteria as well as implementation questions, it is necessary to develop criteria very carefully." (K8)
Multiple choice item exams	%80	%20	It allows us to ask more questions than open-ended questions and to practice comfortably in crowded classrooms." (k2) I use it a lot at advanced levels (b2- c1). Such questions will be encountered in the post-tomer process, and this is generally based on multiple-choice questions." (k9)	It can be used to teach details and measure comprehension skills that foreign students can use in the central placement exams and gain practice, but I don't want to use these measurement tools too much because of luck." (K4)
Self evaluation form	%80	%20	"This is another practice that I try to do as best I can. Because each individual comes from a different world. Special attention should be paid to them. In fact, I think it is necessary to act by considering Gardner's theory of multiple intelligences while doing this." (k3)	"No. I don't find it necessary." (K2)
Word association	%80	%20	"Yes. It is a quiz found very entertaining by students. When they can't understand some words, we look at their meanings on the official website of the Turkish language institution and as homework, I want them to make at least 10 sentences (without looking at the internet and books) containing the words they can't understand, then I check their sentences." (k10)	"No. I don't find it necessary." (K2)
Concept maps	%80	%20	"Yes. I think it is important for the student to associate some concepts in the teaching process." (k5) "Yes. Seeing related concepts on a map provides permanence as it appeals to visual memory. There are also nice web 2.0 tools available for making concept maps. In this way, there is no difficulty in preparation." (k7)	"I use it as an in-class activity, but not as an assessment technique." (K8) "I have no idea about this measuring tool." (K9)

Table 4. Findings regarding the measurement and evaluation tools that the instructors who teach Turkish as a foreign language prefer to use at a moderate level in the process

Measurement techniques	Preference rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Diagnostic branched tree	%50	%50	"Yes, I use the diagnostic branched tree technique in teaching Turkish as a foreign language. Because I am curious and want to question whether the student can relate the information he/she has read on a subject with other subjects." (k1)	"No, the difficulty in preparing the question has been led to different measurement tools." (k6) "No. I have never heard of this method before." (k2)
Control list	%40	%60	"I use it because I find it quite appropriate in speaking skill." (k4)	"No. I think it is necessary for "regular students" from A1 to C1 level. However, it is unfortunately very difficult to maintain this order in our classes, so we cannot maintain the checklist for a long time." (k10)
Scoreboard	%40	%60	"I use it effectively for every skill. I also find it effective in the evaluation of performance and project assignments." (K4) "Yes, I've used it before. (K3)	"No. I do not know if it is used in teaching Turkish to foreigners in Turkey, but I did not use it." (K9) "No. I have never heard of this method before." (K2)

Looking at Table 4, it is seen that half of the instructors prefer to use the diagnostic branched tree tool. The diagnostic branched tree is a useful measurement tool in revealing students' mislearning or misinformation. However, it is also a measurement tool that takes time and effort to prepare. When we look at the preferences of the instructors to use a checklist, it is seen that 40% of them prefer to use a checklist. The checklist ensures that learning takes place in a certain order. It is suitable for use in students who can be observed for a long time. When we look at the preferences of the instructors to use the scoreboard, it is seen that 40% of them prefer to use the scoreboard. The scoreboard is a tool that shows progress and progress by notching the tables.

Table 5. Findings regarding the measurement and evaluation tools that instructors teaching Turkish as a foreign language rarely prefer to use in the process.

Measurement techniques	Preference rate	Non-preference rate	Reasons to prefer	Reasons for not preferring
Group evaluation form	%30	%70	"Yes. I think the group evaluation process is important. In general, there is an evaluation process that gives an idea about how much they need to work on which skill by comparing their personal performances with the performances of other friends. As teachers, we do not participate in the evaluation process, so they can easily participate in the evaluation." (k10)	"I would not choose. I do not think that the measurement tools by which students evaluate each other will be objective and reliable." (f7) "I have no idea about this measuring tool." (k9)
Peer evaluation form	%30	%70	"Yes. I think it is important for students to evaluate each other in the language teaching process." (k5)	"I don't use. Instructional content develops awareness about goals and development process. However, its reliability is questionable. (f8)
Attitude scale	%20	%80	"At the beginning, I use it to determine their language attitudes and difficulties." (k4)	"No, I do not use an attitude scale when measuring and evaluating. (k1)
Structured grid	%30	%70	"I use a structured grid when measuring in teaching Turkish as a foreign language. In this way, I can measure whether students can make associations and connections between concepts." (k1) "I use it from time to time. I prefer it when I have time to prepare because it really takes time." (f7)	"I use it in classroom assessment, but I do not use it in class-level exams, proficiency exams, and diagnostic exams." (f8) "I have no idea about this measuring tool." (k9)

Looking at Table 5, it has been seen that the majority of the instructors did not prefer to use the group evaluation form, peer evaluation form, attitude scale and structured grid tools. Since group and peer assessment forms are tools by which students evaluate each other, the student makes an effort to prepare herself/herself for this assessment. However, these measurement and evaluation tools are not preferred by the instructors because of their inconsistency and low reliability. Attitude scales are important because they are a tool that can show the students' attitudes towards the target language to the teacher. The structured grid, on the other hand, is a measurement and evaluation tool that helps to detect students' knowledge and especially misconceptions of some concepts in students' minds. In this respect, it is important to use it, as it is a tool that can detect misconceptions in language

learning. However, it hasn't been preferred much by the instructors as it is a laborious and laborious process to prepare.

Conclusion and Discussion

Measurement and evaluation constitute an important stage of the education system in terms of giving feedback to the relevant people about the effectiveness of the teaching process. In language teaching, it is possible for teachers and students to have different socio-cultural structures, language skills, language learning styles and strategies, and their habits towards assessment methods to have different sensitivity or inclination towards the assessment and evaluation tools applied in the teaching process. For example, Furnham, Batey, and Martin (2011) stated that specific learning approaches and personality traits have a clear link with assessment preferences, and they found that deep learning style and openness to experience were the most consistent predictors of assessment preferences. In this study, which has been conducted to determine the measurement and evaluation tools that the instructors who teach Turkish as a foreign language prefer to use in the process, it has been seen that the instructors mostly has preferred written exams, questions with matching items and performance assignments. Written exams give the opportunity to produce original and creative ideas, and It has been seen that they are preferred for reasons such as organizing students' written expressions and allowing the use of mental processes such as analysis, synthesis and evaluation. Similarly, Van de Watering, Gijbels, Dochy, and Van der Rijt (2008) found that students preferred traditional written assessment more when participating in a new learning environment. It has been determined that questions with matching items are preferred because they can be easily applied to vocabulary studies, teaching grammar subjects, and listening or reading comprehension studies based on the text. On the other hand, the fact that performance assignments impose responsibility on students and that they allow teachers to observe students for a longer period of time during homework has affected the rate of preference. In addition, in the research, it is seen that the short-answer itemized exams, multiple-choice exams, self-assessment form, word association and concept maps are preferred by the majority of the instructors in the process of learning Turkish. Multiple-choice exams have been preferred because they allow the instructors to ask more questions and are easily applicable in crowded classrooms. In addition, the fact that the TYS, which measures students' Turkish proficiency, is prepared in this format, has been one of the reasons why multiple-choice exams are preferred. Furnham et. al., (2011) also determined in their study that students' assessment and evaluation preferences are in favor of multiple-choice assessments. In addition, in the study, it was determined that the students did not prefer oral exams and group work. In this case, it is thought that the preference of the instructors for multiple choice exams in our study also provides student satisfaction when similar studies are taken into account. In our study, it is determined that the instructors have preferred to use the diagnostic branched tree, checklist and scoreboard tools at a moderate level. It is seen that the rate of preference of these measurement tools, which are classified in the alternative

measurement tools group, is not high. While the diagnostic branched tree is preferred by some of the instructors because it is very useful and instructive and convenient for practice, it is not preferred by some because the preparation process is difficult. Although the checklists are a tool that allows the instructors to monitor the student's development process on a regular basis, the fact that the students do not participate regularly from the beginner level to the advanced level is the reason why the checklist is not preferred by the instructors. It was stated that the scoreboard table had not been heard by more than half of the instructors before or had no idea about its preparation and application. However, Struyven, Dochy, and Janssens (2008) stated that pre-service teachers initially showed negative reactions to unknown assessment methods, and they found that as the familiarity with the assessment tool increased, the preferences of the pre-service teachers changed positively. This result points to the importance of teacher experiences in the application of new and unknown measurement and evaluation tools.

In our study, it is determined that group evaluation form, peer evaluation form, attitude scale and structured grid tools has been rarely used in line with the answers received from the instructors. Peer and group evaluation forms have been characterized by instructors as having low reliability and questionable objectivity. This situation plays a major role in not preferring these two vehicles. Since it is important to determine the attitudes of the target language, especially at the beginner levels who are newly introduced to Turkish, it is seen that the attitude scales are preferred at the beginning levels, albeit a little. Structured grids, on the other hand, have rarely been preferred because they take time to prepare and have not been preferred by some instructors because they don't have sufficient knowledge. In this case, it is concluded that traditional (classical) measurement tools are mostly preferred by the instructors. In the study of Gelbal and Kelecioğlu (2007) titled "Teachers' Perceptions of Efficiency in Measurement and Evaluation Methods and the Problems They Encounter", it has been concluded that the instructors has preferred to use traditional measurement tools because they see themselves as inadequate in terms of alternative measurement tools. The result reached in our study is also consistent with the study of Gelbal and Kelecioğlu (2007).

Considering the opinions about traditional measurement tools, no answer has been received from any of the instructors that there hasn't been enough information about the said measurement tool. However, in opinions about alternative measurement tools, 9 out of 11 alternative measurement tools has said, "I have no idea about this measurement tool." similar responses have been found. In Şengül's (2011) doctoral thesis titled "In Primary Education II. Class Turkish Education Evaluation of the Effectiveness of Teaching and Assessment and Assessment Approaches for Writing Skills", it has been concluded that teachers have very little knowledge about alternative assessment tools. The presence of instructors who do not have knowledge about alternative measurement tools in our study shows that our study is in line with Şengül's study. In their study titled "Turkish and Literature Teachers' Knowledge of Measurement and Evaluation Tools", Benzer and Eldem (2012) concluded

that the instructors do not have sufficient knowledge about measurement and evaluation tools. Although there are instructors who do not have knowledge about some alternative measurement tools in our study, the information about traditional measurement tools is sufficient. However, information about alternative measurement tools is not sufficient. Our study coincides with the study of Benzer and Eldem in terms of the results reached regarding alternative measurement tools. Our study coincides with Boylu's (2019) study titled "Assessment and Evaluation Practices in Teaching Turkish to Foreigners and Setting a Standard" in terms of views on traditional measurement tools, in which the instructors' knowledge of measurement tools in teaching Turkish to foreigners is at a sufficient level. Because in our study, while the knowledge level of the instructors about traditional measurement tools is sufficient, the information they have about alternative measurement tools is considered insufficient. The Council of Europe Common Reference for Foreign Languages supports and recommends the use of alternative assessment tools in foreign language teaching. However, according to the result reached in our study, instructors are more active in using traditional measurement tools for various reasons.

Suggestions

With the thought that our study will benefit the instructors teaching Turkish as a foreign language, some suggestions that can be given in the light of the data conveyed by the study are as follows:

- Since it has been determined that the instructors do not have sufficient knowledge about the preparation and application of alternative measurement tools, alternative measurement tools seminars can be organized for the instructors.
- Since the instructors stated that they do not prefer some measurement tools because it takes a long time and effort to prepare them, seminars can be organized to introduce Web 2.0 tools, which can prepare these tools more practically.

In the measurement and evaluation process, which is an important stage of the teaching process, teachers' knowledge of measurement and evaluation techniques and their preference tendencies towards practice will inform the teacher, student and administrators at the point of reaching the goals of the curriculum.

Kaynakça

- Benzer, A. & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(21), 649-664.
- Boylu, (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Chapelle, C. A., Kremmel, B., & Brindley, G. (2019). Assessment. *In An introduction to applied linguistics* (pp. 294-316). Routledge.
- Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assessment strategies: one tool doesn't fit all*. thousand oak, ca: corwin.
- Concil of Europe. (2020). Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. www.coe.int/lang-cefr
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretmenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayısı)*, 31, 3-16.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Erkuş, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Furnham, A., Batey, M., & Martin, N. (2011). How would you like to be evaluated? The correlates of students' preferences for assessment methods. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 259-263
- Gedik, E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik alguları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, (139), 36-47.

- Nartgün, Z. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. İçinde M. Bahar (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss. 355-415). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pullu, S. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları (Elâzığ ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2008). The effects of hands-on experience on students' preferences for assessment methods. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 69-88.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M., & Meydan, A. (2012). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında kullanılan ölçme araçları üzerine bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 23-33.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- telc (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. telc GmbH, Frankfurt/Main.
- Türnüklü, E. (2001). Değerlendirme sürecinde yeni gelişmeler ve değişen yaklaşımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 18(71), 34-39.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658.
- Yavuz, E. K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ceceli Yayınları.