

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

Rahime Şentürk¹ , Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education,
rahime.senturk@omu.edu.tr

Sevgi Söylemez² , Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education,
soylemezsevgi6@gmail.com

Recommended citation: Şentürk, R. & Söylemez, S. (2026). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 10(2), 77-92.
DOI: <https://doi.org/10.51726/jlr.1849027>

Öz: Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmış ve öğretmenlere konuyla ilgili farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin daha çok kısa cevaplı soru, açık uçlu soru, çoktan seçmeli soru görev biçimlerinden yararlandıkları en az bildikleri ve kullandıkları görev biçimlerinin tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, gereksiz sözcükleri çıkarma, C test ve betiksel boşluk olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin süreç değerlendirmeye önem verdikleri ve öğretimde verimliliği artırmak için gerekli buldukları ancak değerlendirme sürecini bir plan dâhilinde yürütmedikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim önemi ve gerekliliğinin farkında oldukları ve kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak süreç değerlendirme uygulamalarında olduğu gibi geribildirim kullanımında da öğretmenlerin bu süreci belirli bir plana bağlı kalmadan ve temel bir ölçüte dayandırmadan gelişigüzel biçimde yürüttükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dil becerilerini uygun yöntemlerle ölçme konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama konusunda öz yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Dil öğretim sürecinde farklı görev biçimi, süreç değerlendirme yöntem ve teknikleri ile geribildirim türlerinin işlevsel biçimde kullanımını artırabilmek için öğretmenlere workshop düzenlenebilir. Öğretmenlerin görev biçimlerinden yararlanma ve etkili geribildirim kullanma konusunda farkındalıklarının artırılması dil öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesini ve bu süreci nasıl yürütecekleri konusunda yaşadıkları problemlerin giderilmesini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, görev biçimleri, geribildirim, süreç değerlendirme

An Examination of Turkish Language Teachers' Classroom Assessment and Evaluation Practices

Abstract: This study aimed to evaluate the measurement and evaluation practices of Turkish language teachers and to raise their awareness on the subject. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Content analysis method was used to analyze the data. The participants of the study consisted of 25 Turkish language teachers. As a result of the research, it was determined that Turkish language teachers mostly used short-answer questions, open-ended questions, and multiple-choice question task formats, while the least known and used task formats were diagnostic branching tree, structured grid, word removal, C-test, and scripting gaps. It was observed that teachers valued process evaluation and considered it necessary to

¹ ORCID: [0000-0003-3426-3629](https://orcid.org/0000-0003-3426-3629) (Corresponding Author)

² ORCID: [0009-0007-9405-4083](https://orcid.org/0009-0007-9405-4083)

Geliş Tarihi: 25.12.2025

Kabul Tarihi: 02.04.2026



increase efficiency in teaching, but they did not conduct the evaluation process within a plan. It was concluded that Turkish language teachers were aware of the importance and necessity of feedback in the teaching process and used it. However, as with process evaluation practices, it was determined that teachers carried out this process haphazardly without adhering to a specific plan and without basing it on a basic criterion. The lack of knowledge and experience of teachers in measuring language skills with appropriate methods in measurement and evaluation practices came to the fore. Furthermore, it was found that teachers have low self-efficacy in designing various measurement and evaluation activities. Workshops can be organized for teachers to increase the functional use of different task formats, process evaluation methods and techniques, and types of feedback in the language teaching process. Increasing teachers' awareness of how to utilize task formats and use effective feedback will ensure the healthy progress of the language teaching process and help resolve the problems they experience in how to conduct this process.

Keywords: *measurement and evaluation, task formats, feedback, process evaluation*

GİRİŞ

Öğretim, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla şekillenmektedir. Dil becerilerinin sağlıklı gelişimi öğretmenlerin bu konudaki yetkinliğine bağlıdır. “Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerde olması gereken önemli bir özellik, yeterli düzeyde ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmak ve bunu uygulayabilmektir” (Gullickson, 1985, s.96; Zhang ve Burry-Stock, 2003, s.336). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, aşamaları ve süreci açısından öğretmenlerin uzmanlıkla yönetmeleri gereken birçok değişkeni içeren bir alandır. McTighe ve O’Connor (2005, s.10) bir öğretimde değerlendirme açısından olması gereken yedi niteliği sınıflandırmıştır. Bunlar; ürün odaklı değerlendirmede bulunmalı, model ve kriterleri önceden göstermeli, öğretimden önce değerlendirmeli, değerlendirmede uygun seçimler sunmalı, sık sık ve erken dönüt sağlamalı, öz değerlendirmeye ve hedef belirlemeye teşvik etmeli, uygulamalarında yeni gelişmelerden yararlanmalıdır. Öğretmenlerden tüm bu yeterliklere sahip olmaları, yeterlikleri uygulayabilmeleri, bu alanda bir beceri geliştirmiş olmaları ve olumlu bir tutum benimsemiş olmaları beklenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sonuçları, eğitim öğretim sürecinde birçok değişken üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu değişkenlerin başında öğrenci başarısı gelmektedir. Gay, (1991, s.12) öğrenci başarılarından sorumlu olan en önemli etkenin öğretmen olduğunu vurgulamıştır. Mertler ve Campbell (2005, s.15) ise yaptıkları çalışmada ölçme ve değerlendirme uygulamalarını amacına uygun bir şekilde kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde olumlu bir etki bıraktıkları yönündedir. Öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri, performanslarını artırabilmeleri ve ölçme değerlendirme sürecini etkin yürütebilmelerinin temel koşulu ise beceri alanına uygun, amaca ve sınıf düzeyine göre doğru seçilmiş, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarını kullanmalarına bağlıdır. Bu da öğretmenin dil öğretiminde kullanılabilir ölçme değerlendirme araçları konusundaki bilgi ve deneyim yeterliliğiyle ilişkilidir. Ölçme değerlendirme sürecinde bu konuda donanımlı olan öğretmenler süreci çok daha kolay yürütebilir, zamanı verimli kullanabilir ve güvenilir sonuçlar elde edebilir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin işlevselliğini ve öğrenci performansını etkilemektedir. Öğretmenin bu süreci doğru biçimde yönetebilmesi öğrenmenin düzeyi hakkında güvenilir bilgi elde etmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda fikir sahibi olmalarına, yeni hedefler belirlemelerine ya da tekrarlama, düzenleme vb. süreçle ilgili karar vermelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken birtakım görev biçimlerinden yararlanmaktadır. Öğretim sürecinin etkileşimli bir yapısı dolayısıyla dil beceri alanlarına göre çeşitli türde görevler uygulanmaktadır. Proje, çoktan seçmeli soru, tanılayıcı dallanmış ağaç, tartışma, yapılandırılmış grid, gösteri vb. bu görevlerden bazılarıdır. Öğretmen bu görevlerden dil beceri alanına, amaca ve düzeye uygun ve işlevsel olanları belirleyerek planlamasına dahil etmektedir. Öğretim sürecinin farklı aşamalarında çeşitli görev türlerine yer veren öğretmen öğrencinin beceri gelişimi konusunda da daha objektif sonuçlar elde etmektedir. Wiggins, (1998, s.16) ölçme ve değerlendirmede görev biçimlerinden işlevsel biçimde yararlanmanın öğretmenin en önemli görevleri arasında yer aldığını vurgulamıştır. Öğretim süreci öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimine dayalı görevlerle şekillenmektedir. Görevler, öğretmene öğrencinin beceri gelişim düzeyini



belirlemede, gelişimine ilişkin yol haritası oluşturmada ve düzeltmelerde bulunmada yardımcı olmaktadır. Öğretim sürecinin her aşaması çeşitli türde ve düzeyde görevlerden oluşmaktadır. Görevlerden işlevsel biçimde yararlanabilen öğretmen öğrencilerin dil beceri gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu noktada öğretmenlerin farklı türde görev biçimleriyle ilgili farkındalıklarını artırmak elzemdir. Araştırmada öğretmenlerin yararlandıkları görev biçimlerini belirlemek ve konuyla ilgili farkındalıklarını artırmak amaçlanmıştır.

Öğretim sürecini ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki uygulamalarını şekillendiren bir diğer etken de yürürlükte olan yaklaşım biçimidir. Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı eğitim anlayışına geçişle birlikte ölçme değerlendirmedeki uygulamalar da farklılaşmıştır. “Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının da kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır” (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2014, s.1023). Öte yandan yaklaşımın üzerinde durduğu bir diğer konu olan biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin birçok araştırmacı bu süreci etkin biçimde yürüten öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme kalitesi ve düzeyini arttırdığını ifade etmiştir (Gallagher, 2000, s.316; Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2002, s.11). Bu bağlamda süreç odaklı değerlendirmenin; öğrencinin yeteneklerini gözlemleme ve destekleme, öğrencinin problemi ortaya koymasına imkân sağlama ve farklı öğrenme durumlarına olanak sağlama gibi birçok avantajı vardır (Shavelson ve Baxter, 1992, s.24; Waters, Smeaton ve Burns, 2004, s.92). Öğretmenlerin de dil öğrenim sürecinde süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerinde yetkin olmaları, bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunları fark edebilmeleri ve bu problemlere çözüm üretebilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın bir diğer amacı ölçme ve değerlendirmenin önemli bir aşaması olan süreç değerlendirmede Türkçe öğretmenlerinin daha çok hangi yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirlemektir.

Bu aşamaya kadar öğretmenlerin dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin bileşenlerinden olan görev biçimleri ve süreç değerlendirmeye ilişkin yeterliklerinden söz edilmiştir. Sınıf içi değerlendirmede işlevsel biçimde kullanılması gereken bir diğer bileşen ise geribildirimlerdir. Süreç boyunca kullanılacak geribildirim öğrencinin öğretim sürecindeki başarısını, ilgisini ve dil becerilerine karşı tutumunu doğrudan etkileyebilecek önemli bir etmendir. Lee (2017, s.42) öğrenciye verilen geribildirimlerin öğretimi kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Hattie (1987, s.189) tarafından yapılan çalışmada geribildirim beceri geliştirme konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Borich (2017, s.60) ise öğretimin sağlıklı ilerleyebilmesinin geribildirim kullanma yöntemlerinden etkili biçimde yararlanılmasıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Furtak vd. (2008, s.387) ise süreç değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirmede geribildirim kullanımının öğrenci beceri gelişimi üzerindeki katkısının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Geribildirim öğretimin sürecine etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin geribildirim türleri konusundaki bilgi birikimleri, deneyimleri ve farkındalıklarının öğretim sürecinin işlevselliğini etkilemektedir. Öğretmenlerden hangi geribildirim türlerini, hangi aşamada, ne zaman ve nasıl kullanacağı konularında gerekli ve yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları beklenmektedir. Bu araştırmanın bir diğer amacı, dil öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları geribildirim türlerini belirlemek ve konuyla ilgili farkındalıklarını artırmaktır.

Öğretim sürecinde kaynak olarak daha çok ders kitaplarından yararlanılmaktadır. Öğretmenlerin yetkin olmaları beklenen diğer bir alan ise ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarından etkili biçimde yararlanabilme becerisidir. Eisenkraft (2003, s.56) öğrenciye kazandırılan bilginin pekiştirilmesi için yeteri kadar alıştırmanın yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenme üzerinde etkili olabilmesi, öğrenmenin kalıcılığının artırılması ve kazandırılan bilginin pekiştirilmesi ancak uygulama sürecinin sağlıklı yürütülmesiyle mümkündür. Öğretmenlerin ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının işlevselliğini değerlendirerek uygun olmayanlar için yeniden düzenleme, amaca uygun hale getirme ya da farklı, amaca uygun görevler geliştirerek uygulama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme süreci yürütebilmeleri ve dil gelişimini sağlayabilmeleri için görev biçimlerini tanıma ve uygun olanı belirleme, geribildirim



türlerinden yararlanabilme, süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine hâkim olma, ders kitaplarını işlevsel kullanabilme ve farklı görevler oluşturabilme gibi yetkinliklere sahip olmaları önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde düzeye uygun olmayan, amaca ulaştırmayan etkinliklere devam etmek yerine kendilerine özgü etkinlikler oluşturabilmeleri veya var olanı uyarlayabilmeleri konuyla ilgili yetkinliklerini göstermektedir. Ancak Stiggins (2004, s.27) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sürecinde sürekli aynı yollara başvurdıklarını belirtmiştir. Schafer ve Lissitz (1987, s.61) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede herhangi bir hazırlık yapmadıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki uygulamalar haricinde kendilerinin düzeye, ilgi ve ihtiyaca göre oluşturdukları görevlerin olması bireysel farklılığa ve hedef kitleye uygun öğretim ortamı sunar ve öğrenmenin etkisini artırır. Bu araştırmada öğretmenlerin ders kitabındaki etkinlikler haricinde kendilerinin oluşturup uyguladıkları herhangi bir görev olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı ölçme ve değerlendirmenin bileşenlerinden olan görev biçimleri, geri bildirimler ve süreç değerlendirme konusunda öğretmenlerin mevcut uygulamalarını incelenmektir. Bununla birlikte ders kitabındaki etkinliklerden nasıl yararlandıklarını ve ders kitabı haricinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının olup olmadığını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken hangi görev biçimlerinden yararlanmaktadır? Kullanmadıkları görev biçimleri varsa bunların kullanılmamasının nedenlerini nelerdir?
2. Öğretmenler öğrencilerin performansını dönem içinde nasıl değerlendirmektedir? Öğretmenlerin süreç değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
3. Öğretmenler daha çok hangi durumlarda geribildirim kullanmaktadır ve hangi tür geribildirimlerden yararlanmaktadır?
4. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin dil beceri alanlarını ölçme ve değerlendirme yeterliğini nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmenlerin ders kitabında yer alan etkinlikler haricinde kendilerinin oluşturup kullandıkları uygulamalar var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin dil öğretim sürecindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını; görev biçimi, geribildirim, süreç değerlendirmeden yararlanma durumları ve ders kitaplarına ek etkinlik oluşturma açısından dört alt başlık altında ele alan bu araştırmada öğretmen görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Konuyla ilgili alanda açıklık getirmeye gereksinim duyulan sorular, detaylı alanyazın araştırması ile birlikte uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Veriler oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, konuyla ilgili detaylı bilgi elde edebilmek amacıyla soruların eklenebildiği, çıkartılabildiği veya sıralamasının değiştirilebildiği verilerin yüz yüze toplandığı görüşme türüdür (Dömbekçi ve Erişen, 2022, s. 145). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, uygulama süreci ve analizine ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu görev yapmakta olan gönüllü 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan bilgi bakımından zengin durumlara odaklanır (Yıldız, 2017). Araştırmanın amacına uygun olarak istenilen özelliklere sahip örneklerin belirlenmesidir (Tajik Golzar ve Noor, 2024). Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla araştırmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Öğretmenlerin Türkçe Eğitimi alanında lisans eğitimi almış olmaları ve mesleki hizmet dönemi açısından deneyime sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. 2023- 2024 eğitim öğretim



döneminde Karadeniz bölgesinde yer alan bir ildeki devlet okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine araştırmanın içeriği ile ilgili bilgi verilmiş, bireysel olarak katılıp katılmayacakları konusunda onay alınmıştır. Çalışma grubunun tamamı araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda konuyla ilgili alanyazın taranmış ve araştırmanın amacına en uygun veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğuna karar verilmiştir. “Belirlenmiş özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksik ya da açık değilse tekrar sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından, görüşme yöntemi avantajlı bir yöntemdir” (Çepni, 2009). Öğretmenlerden konuyla ilgili daha detaylı bilgiye ulaşmak ve görüşme sırasında herhangi bir konudan ayrılma durumunda konuya sınırlandırma getirmek açısından araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılması uygun görülmüştür. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında; “dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme”, “görev biçimleri”, “süreç değerlendirme”, “geribildirim” başlıklarında alan taraması yapılmış, alanda yapılan benzer çalışmalar incelenmiş ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yeterliklerini belirlemek amacıyla altı soru oluşturulmuştur. Belirlenen sorular, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmış ve iki tane soru bütünleştirilerek soru sayısı beşe düşürülmüştür. Görüşme formundaki soruların tüm kontrolleri tamamlandıktan ve anlaşılabilirliği netleştirildikten sonra görüşme formu son şeklini almıştır. Ön uygulama olarak araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenler haricinde Türkçe branşından on öğretmene görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Ön uygulamayla birlikte soruların anlaşılabilirliği, süre, açıklama gerektiren durumlarla ilgili notlar alınmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri için kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	n
Cinsiyet	Kadın
	15
	Erkek
	10
Yaş	30-35
	3
	36-40
	6
	41-45
	8
	46-50
	8
Okul	Devlet
	25
Mesleki kıdem	1-3
	5
	3-7
	8
	7-10+
	12
Toplam	25

Araştırmaya 15’i kadın 10’u erkek toplam 25 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu 40 yaş ve üzeridir. Katılımcıların hepsi devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden çoğunun mesleki kıdem olarak 7 ve üzeri yıl görev yapmakta olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulama yeterlilikleri yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmenlerin görev biçimlerini uygulama düzeylerini, süreç değerlendirmeyi uygulama becerilerine yönelik yeterliklerini, geribildirimler konusundaki bilgi ve uygulamalarına ilişkin yeterliklerini, ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını uygulayabilme yeterliklerini, öğrencilerin dil becerilerin belirli ölçütlerden oluşan değerlendirme formlarıyla puanlama durumlarını



ve yeniden etkinlik tasarlama yeterliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Form aracılığıyla öğretmenlerin görev biçiminden ve süreç değerlendirmeden yararlanma durumları, geribildirim ve dil beceri alanlarına özgü görev biçimlerini kullanım durumları, ders kitabı haricinde görev oluşturma becerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin görev biçimlerine ilişkin görüşlerini değerlendirmede birtakım görev biçimleri sınırlandırılarak tercihte bulunabilmelerini kolaylaştırması ve fikir vermesi açısından öğretmenlere görüşme sırasında işaretleyebilecekleri liste biçiminde sunulmuştur.

Araştırmacı günlüğü

Uygulama öncesinde öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre gün ve saat ayarlaması yapılmıştır. Uygulamadan önce görev biçimleri türleriyle ilgili ön bilgilerini almak üzere sorular sorulmuştur. Ardından görev biçimi listesi verilmiş, bildikleri ve uyguladıkları görevleri işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra dil öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha detaylı öğrenmek üzere araştırma soruları yöneltilmiştir. Uygulama öncesinde ses kaydı konusunda izin istenmiştir. İzin veren öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri ses kaydı alınmış, uygulama sonrasında tek tek yazıya aktarılmıştır. İzin vermeyen öğretmenlerin görüşleri görüşme sırasında dikkatli biçimde not alınmış, öğretmenin bir soruya ilişkin açıklamaları bittiğinde diğer soruya geçilmiştir. Görüşme sonrasında sorulara verilen yanıtlar öğretmenle birlikte gözden geçirilmiş ve katkısı için teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları görev biçimleri, geribildirim ve süreç değerlendirme değişkenlerine ilişkin uygulamalarını incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada öncelikle çalışmaya katılacak Türkçe öğretmenlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere araştırmanın içeriği ile ilgili bilgi verilerek, araştırmaya katkı sağlamayı kabul edip etmedikleri sorulmuştur. Ardından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle görüşme günü ve saati ayarlanmıştır. Görüşme süreci toplam 40 dakika sürecek biçimde belirtilmiş ve sesli kayıt alınıp alınmayacağı konusunda öğretmenlerden onay alınmıştır.

Görüşme sırasında ilk olarak öğretmenlere işaretlemeleri gereken görev biçimleri listesi sunulmuş ve onlara listeyi incelemeleri için 5 dakika süre verilmiştir. Öğretmenler görev biçimlerini inceledikten sonra listede yer alan görev biçimleriyle ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş ardından görev biçimleri konusunda görüşleri alınmaya başlamıştır. İşaretlemelerini tamamlayan öğretmenlerden liste toplanmış ve görüşme formunda yer alan diğer sorulara yönelik görüşme süreci belirtilen biçimde öncelikle sorunun yöneltilmesi ardından öğretmenin soruyla ilgili anlamadığı bölümlerin açıklanması ve anlaşılır biçimde tekrar ifade edilerek konuya ilişkin görüşlerinin sesli ve yazılı olarak alınması sağlanmıştır. Sırasıyla diğer bütün sorularda aynı süreç yürütülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları ve notlarla birlikte düzenlenerek yeniden yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel verilerin analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi yöntemi, verilerin kodlanması, kategori ve temalara ayrılması sürecidir” (Glesne, 2015). “Veri analizinde amaç; verinin anlamını dışarıya çıkarmak, insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirmek, indirgemek ve yorumlamaktır” (Merriam, 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme görüşleri kod ve temalarla birlikte belli bir sistematikte incelendiği için içerik analizi tercih edilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanmasından incelenmesine kadarki süreç büyük bir titizlikle yürütülmüştür. İlk aşamada öğretmenlerden görüşme formundaki sorulara yönelik alınan sesli ve yazılı görüşler düzenli biçimde yazıya yeniden aktarılmıştır. Ardından öğretmen görüşlerinin karışmaması açısından katılımcı görüşleri sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3...Ö25 şeklinde kodlanmıştır. Görüşler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar bir araya gelerek öğretmen görüşlerine ilişkin kodlamalarını karşılaştırmalı incelemişlerdir.

Araştırmacıların öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin ifadelerinin oluşturulan “görev biçimi kullanımı, geribildirim kullanımı, süreç değerlendirme uygulamaları, ders



kitaplarına ilişkin değerlendirmeler ve görev oluşturma becerileri” temalarından hangisine daha uygun olduğunu objektif biçimde belirlemek ve uzlaşma güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles & Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda farklı koda ilişkin değerlendirmelerde uzlaşma sağlanması için “Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş birliği+ Görüş ayrılığı)x100” formülünden yararlanılmıştır (Baltacı, 2017). Araştırmacılar tarafından kodlanan veriler arasındaki uyum hesaplanmış ve %92 olarak tespit edilmiştir. Bu şekilde görüşün hangi koda dahil olması gerektiği konusunda görüş birliği sağlanacak biçimde ortak karara varılmıştır ve kodların frekans dağılımı tablo şeklinde verilmiştir. İçsel tutarlılığın en az %80 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda puanlayıcılar arasında güvenilirlik sağlanmıştır (Baltacı, 2017, s.8). Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerinden hareketle elde edilen bulgulara sırasıyla bu bölümde yer verilmiştir.

Soru 1: Öğretmenler ölçme değerlendirme yaparken hangi görev biçimlerinden yararlanmaktadır? Kullanmadıkları görev biçimleri varsa bunların kullanılmamasının nedenleri nelerdir?

Türkçe öğretmenlerine bu soru dahilinde 22 görev biçiminin yer aldığı bir liste verilmiş ve uyguladıkları görev biçimlerini işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlere bu uygulama için 5 dk. verilmiştir. Ardından sorunun diğer aşaması olan listede adını ilk defa duydukları, kullanmadıkları görev biçimlerinin olup olmadığı ve nedenleri konusunda görüşler alınmış ve değerlendirilmiştir. Görev listesine Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğu, kısa cevaplı soru, açık uçlu soru, çoktan seçmeli soru, tartışma, performans değerlendirme, proje, drama, kelime ilişkilendirme, kavram haritaları ve grup-akran değerlendirme görev biçimlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kullandıkları görev biçimleri

Görev biçimleri	Kullanan öğretmen sayısı	%
Kısa Cevaplı Soru	21	84
Açık Uçlu Soru	20	80
Çoktan Seçmeli Soru	17	68
Tartışma	15	60
Performans Değerlendirme	14	56
Proje	14	56
Drama	13	52
Kelime İlişkilendirme	13	52
Kavram Haritaları	13	52
Grup-Akran Değerlendirmesi	13	52
Poster	10	40
Eşleştirmeli Testler	10	40
Portfolyo (Ürün seçki dosyası)	10	40
Gösteri	9	36
Öz Değerlendirme	9	36
Uzun Cevaplı Sınavlar	9	36
Dereceleme Ölçekleri	8	32
Gereksiz Sözcükleri Çıkarma	5	20
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	3	12



Yapılandırılmış Grid	3	12
C Testi	2	8
Betiksel Boşluk	2	8

Kullanılmayan ya da az kullanılan görev biçimleriyle ilgili olarak, poster, eşleştirmeli test, portfolyo, gösteri, öz değerlendirme, uzun cevaplı sorular, dereceleme ölçekleri, gereksiz sözcükleri çıkarma, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, C testi ve betiksel boşluğun daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin genelini temsil eden örnek ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö4: “Her konuya bağlı olarak kullandığım görevler değişiyor. Listede de işaretledim ama bazılarını ilk defa duydum, nasıl uyguluyorlar acaba, mesela betiksel boşluk.”

Ö7: “Ben en çok açık uçlu soruları kullanıyorum. Ölçme ve değerlendirmede en faydalı soru türünün bu olduğunu düşünüyorum. Öğrenciyi sınırlandırmıyor bir kere, gelişimi her açıdan değerlendirebiliyorsunuz. Ayrıca çoktan seçmeliler öğrencilerin sınavlara hazırlığında çok önemli biliyorsunuz.”

Ö8: “Ben ölçme ve değerlendirme yaparken her zaman birden fazla farklı görev kullanmaya özen gösteririm. Bu şekilde daha sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme olacağına inanırım. Listede de belirttim kısa cevap, açık uçlu, tartışma, çoktan seçmeli, kavram haritaları bunlar ders içinde etkinliklerde uyguladığım soru türleri zaten. Ama c testi nedir onu bilmiyorum sadece.”

Ö9: “Görevleri dağıtırken benim önem verdiğim temel nokta öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak uygulamaktır. Her görevi her öğrenciye veremem. Onun harici yazılarda açık uçlu, kısa cevap, çoktan seçmeli, eşleştirme karışık soruyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin kullanmış oldukları görev biçimlerine ilişkin kısa cevaplı soru, açık uçlu soru ve çoktan seçmeli soru oranlarının yüksekliği nedeniyle öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını uyguladıkları belirtilebilir. Ancak az sayıda öğretmenin proje, portfolyo, yapılandırılmış grid, c testi ve betiksel boşluk gibi görev biçimlerinden de yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, görev çeşitliliğine özen gösterdikleri, sınıf düzeyine, amaca ve bireysel farklılığa uygun görevler tercih ettikleri ve listede yer alan bazı görev biçimlerine (betiksel boşluk, c testi, yapılandırılmış grid) yabancı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler için önemli bir basamak olan ortaokul sınav dönemi, öğretmenlere ders sürecinde öğrenciyi sınava hazırlama sorumluluğu yüklemekle birlikte uygulanan soru türlerini de etkilemektedir. Birkaç öğretmenin ifadesinde (Ö7, Ö11, Ö25) değerlendirmenin yalnızca yazılı yoklama veya not ile değerlendirme olarak algılandığı görülmüştür. Görevlerin öğrencinin becerisini ölçmenin yanı sıra, sadece sınavlarda kullanılan soru türleri olmaktan ziyade beceri gelişim durumunu değiştirmek, düzenlemek ve yeniden yapılandırmak için oldukça önemli olduğu fark ettirilmelidir. Sınav, bir üst kademeye geçmek için öğrencilerin hazırlık içerisinde olduğu süreçtir. Konuyla ilgili olarak sınava hazırlık ders ayrı bir ders olarak müfredata eklenirse dil derslerinin içeriği dil becerilerinin gelişimini sağlamak üzere zenginleştirilebilir. Bununla birlikte görüşme sürecinde öğretmenlere uygulama aşamaları bilinmeyen görev biçimleriyle ilgili farkındalık sağlanmıştır. Yeni müfredatla birlikte görev odaklı yaklaşımın benimsendiği göz önünde bulundurulursa diğer öğretmenlere de konuyla ilgili farkındalık kazandırılması elzemdir. Ancak bu önlemin ülke genelinde alınabilmesi için hizmet içi eğitimlerden yararlanılmalıdır.

Soru 2: Öğretmenler öğrencilerin performansını dönem içinde nasıl değerlendirmektedir? Öğretmenlerin süreç değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?

Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamı (24) dönem içerisinde belirli zaman aralıklarında sürekli değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca öğretmenlerden biri düzenli ölçme ve değerlendirme yapamadığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinin genelini temsil eden örnek ifadelerden bazılarına Tablo 3’te yer verilmiştir.



Tablo 3. Öğretmenlerin süreç değerlendirme ilişkin görüşleri

Evet (24 kişi)	Ö2: “Öğrencileri, ders işlenirken her hafta mutlaka değerlendirmeye çalışıyorum. Gelişimlerini genelde gözlem, performans görevi, ürün seçki dosyası yoluyla takip ediyorum.” Ö8: “Evet, aslında her bir ders benim için bir ölçme ve değerlendirme demektir. Sorduğum sorulara verdiği cevapları, derse katılma durumunu gözlemlerim.” Ö12: “Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını ölçmek, performanslarını değerlendirmek için dönem içinde değerlendirmeler yapıyorum. Bu değerlendirmelerde herhangi bir not vermiyorum sadece performanslarını takip etmek için yapıyorum. Performans görevleri iyi oluyor bunun için.” Ö13: “Değerlendirmeler sayesinde atacağım adımları daha net kararlaştırmış olurum. Yani bu değerlendirmeler hem öğrenciler hakkında bana fikir verirken hem de bir öğretmen olarak kendimdeki eksiklikleri de fark etmemi sağlar. Nelerde daha dikkatli olmalıyım, neler yapabilirim gibi hususlarda bana bilgi verir. Öğrencilere de öz değerlendirmenin önemini anlattım.” Ö15: “Süreç boyunca öğrencileri takip ediyorum ama bu değerlendirmelerim çoğunlukla gözlem yoluyla oluyor.”
Hayır (1 kişi)	Ö18: “Düzenli bir ölçme değerlendirme yapamıyorum. Her öğrenciyi ayrı bir ölçekle değerlendirmek zor, tüm ders gider. Her derste gelişimlerini zaten gözlemlerim, değişikliğin farkında olurum ona göre dersi işlerim.”

Türkçe öğretmenlerinden 24’ü süreç değerlendirmeyi öğrenci başarısı, öğretime etkisi açılarından gerekli ve önemli bulurken bir öğretmen düzenli bir şekilde ölçme aracı kullanarak süreç değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde süreç değerlendirmenin öğrenmenin sağlanması konusundaki değerinin farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Süreç değerlendirme, “öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans görevleri, portfolyo, proje, problem çözme, rubrik ölçekleri, tutum ölçeği, gözlem formları, görüşme, poster, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritaları” gibi yöntemlerle yapılabilir (Abalı Öztürk ve Şahin, 2013, s.111). Öğretmenler sürecin devamını belirlenmesine yardımcı bu görev biçimlerinden en fazla gözlem, performans görevi ve ürün seçki dosyası ve öz değerlendirmeden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öz değerlendirme, dereceleme ölçekleri öğretmenlerin sıklıkla yararlandıkları görev biçimleri olarak belirtilebilir. Tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid gibi görevlerden çok az sayıda öğretmenin yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalnızca bir öğretmenin her öğrencinin ayrı ayrı değerlendirilmesinin güçlüğünden söz ettiği ve genellikle gözlem yoluyla, öğrencilerin dil beceri gelişimi düzeyine olan kanaatinden yola çıkarak dersin devamını şekillendirdiği görülmüştür. Diğer öğretmenlerin de belirttikleri üzere gözlem ağırlıklı değerlendirmede bulunması ve herhangi bir form kullanmadan kanaate göre hareket etmesi dersin verimliliğini ve değerlendirmenin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle her öğrencinin dil becerilerini ayrı ayrı değerlendiremediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili öğretmenlerin belli aralıklarla öğrenci beceri gelişimi gösteren ürün seçki dosyası, öğrenci günlüğü ve öz değerlendirme formlarını gözden geçirmeleri daha sağlıklı bir öğretim izlencesi oluşturmaya katkı sağlayabilir.

Soru 3: Öğretmenler daha çok hangi durumlarda geribildirim kullanmaktadır ve hangi tür geribildirimlerden yararlanmaktadır?

Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (22) geribildirimün öğrenme üzerindeki etkisi konusunda hemfikir olduğu belirlenmiştir. Yalnızca üç öğretmenin, her öğrenciye ayrı ayrı geribildirimde bulunmak için çok zaman gerektiği ve düzeltmelerin öğrenci çabasını olumsuz etkileyebileceği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin genelini temsil eden örnek ifadelerden bazıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin geribildirim kullanma durumlarına ilişkin görüşleri

Ö4: “Geribildirimini çoğunlukla sözel olarak veriyorum ve geribildirimün başarıyı arttırdığını düşünüyorum. Çalışma sonunda moral olması açısından desteklediğim de oluyor.”



Evet (22 kişi)	Ö6: “O gün anlatılan konunun öğrenilip öğrenilmediğini anlamak benim için oldukça önemli, bu yüzden her ders mutlaka soru-cevap şeklinde geribildirimde bulunuyorum. Yazılı yoklamalarda puan ve işaretlemelerle geribildirim veririm, sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıyorum ve incelerler.” Ö8: “Öğrencinin kendi başarısı ya da başarısızlığını fark edebilmesi için muhakkak geribildirimde bulunulması gerekir. Hem yazılı sınavlardan sonra hem de yapılan her bir etkinlik, her bir ders sonrasında yapılan değerlendirme sonrasında öğrenciye eksikliği, nerelerde iyi olduğuyla ilgili bir dönüş yapılmazsa bu süreç tamamlanmış sayılmaz. Denemelerde yanlış yaptıkları soruları anlatırım, okuma yaptırırken yanlış okumaları anında düzeltirim, kompozisyon defterlerini incelerken yanlışlarını işaretlerim doğrusunu yazarım.” Ö13: “Geribildirim verilmemiş bir ölçme ve değerlendirme gerçek bir ölçme ve değerlendirme olmaz. Derste zaten öğrencilerle sürekli etkileşim halindeyiz. Sordukları soruları cevaplıyorum, yaptıkları hataları düzeltiyorum. Verdiğim bir etkinlikteki performansına ilişkin geribildirim veriyorum. Geribildirimlerim daha çok sözel, öğretici, pekiştirici ve tekrarlayıcı nitelikte oluyor. Öğrencinin performansına dönüt vermeyi ilerlemenin bir parçası olarak görüyorum.”
Hayır (3 kişi)	Ö15: “Ben geribildirimleri sadece dönem sonunda sınav notlarıyla veriyorum.” Ö17: “Her bir öğrenciye nerde geribildirim vereyim, bu çok zaman alır. Değerlendirmelerimi sınıfın genel durumuna göre yaparım. Çoğunluktan aldığım dönüt olumlu ise konu anlaşılmıştır diyerek başka konuya geçiyorum.” Ö18: “Sürekli geribildirimde bulunmuyorum. Verdiğim geribildirimlerim de genelde sorularına cevap şeklinde sözel olarak oluyor. Çünkü doğruyu öğrenmek için öğrenci biraz kendisi çabalsın istiyorum.”

Türkçe öğretmenlerinin geribildirimi, pekiştirme, sonuç belirtme, meta-dilbilimsel düzeltmelerde bulunma, öz değerlendirmede bulunma, tekrarlama gibi nedenlerle süreç içerisinde ve sonunda kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler geribildirimde öğrenme üzerindeki etkisi, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi geliştirmesi, hatalı olan davranışın düzeltilmesini sağlaması açısından önemli buldukları ve kullandıkları ifade edilmiştir. Olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenlerin geribildirimi öğretim sürecinin sonunda not ile değerlendirme olarak süreç içerisinde ise sınıfın genel durumuna göre veya soru-cevap etkileşiminde sözel olarak verdikleri belirlenmiştir. Bu öğretmenler geribildirimde zaman alıcı ve uğraş isteyen bir değerlendirme yolu olması ve öğrencinin çabasını olumsuz etkileyebileceği dolayısıyla diğer türlerine (yazılı geribildirim, açıklayıcı geribildirim vb.) çok fazla yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle en fazla sözel geribildirim türünü kullandıkları, gelişme yönünde yol gösterici sözler söyleme, öğretici sözel geribildirim, motive edici sözel geribildirim, bilgi sağlayıcı sözel geribildirim, performans odaklı geribildirim, genel sözel geribildirim, görev tarafından verilen geribildirim, eş zamanlı verilen sözel geribildirim, ürün temelli sözel geribildirim, düzeltici geribildirim, doğrudan cevabı söyleme gibi anlama, anlatım, konu, performans ve ortam odaklı gelişme, amaç, zaman ve kapsam bağlamında yönelim yerine göre geribildirim türlerinden yararlandıkları belirtilebilir (Şentürk, 2019). Ancak öğretmenlerin geribildirimi genel geçer ve sözel biçimde verilen uyarılar şeklinde ve çoğunlukla tüm sınıfa yönelik olarak yapılandırılmadan ve planlanmadan kullandıkları, dil beceri alanlarına ilişkin geribildirim türleri ve bunların süreçte uygulanma aşamaları konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Soru 4: Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin dil beceri alanlarını ölçme ve değerlendirme yeterliğini nasıl değerlendirmektedir?

Türkçe öğretmenlerinden 9'u ders kitabındaki etkinliklerin dil beceri alanlarını ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise bu etkinliklerden yararlandıklarını ancak bazı konularda iyileştirme yapılırsa daha yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin genelini temsil eden örnek ifadelerden bazıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri

Ö5: “Kitaplardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Hatta o
--



Evet (9 kişi)	kadar etkinlik var ki bazen dersi yetiştiremiyorum.” Ö19: “Ben kullanışlı buluyorum ve derslerimde de faydalaniyorum. Tema değerlendirme soruları değiştirilebilir sadece, çok kapsamlı olmuyor ve hepsi test.” Ö22: “Sınıf seviyesi ve kazanımlara uygun olanlar kullanılabilir.”
Hayır (16 kişi)	Ö1: “Kitaplardaki etkinlikleri ulusal ve uluslararası sınavlardaki sorularla uyumlu bulmuyorum.” Ö7: “Çocukların her biri farklı seviyelerde, her birinin öğrenme hızı, şekli birbirinden çok farklılık gösteriyor. Her bölgedeki çocuğu aynı sorularla değerlendirmeyi doğru bulmuyorum.” Ö15: “Etkinlikleri uygularken en büyük sorunu zaman konusunda yaşıyorum. Ders içeriklerini öğrenciye aktarmak çok büyük bir zaman aldığı için değerlendirmeye gereken önemi veremeyebiliyorum. Çoğu zaman soruları cevapla geç oluyor, yetişsin diye dönüt bile vermiyorum.” Ö16: “Pek kullanışlı bulmuyorum, her sınıf seviyesinde etkinliklerin kullanılabilirliği değişiyor. Örneğin 8. sınıflarda uygulanabilirlik daha kolayken 5. sınıflarda aynı durum geçerli değil. Kitaplar arasında soruların zorluğu açısından çok bir fark yok. Etkinlikler hep birbirinin tekrarı öğrenci sıkılıyor haliyle. Cevaplarına internetten bakıp geliyorlar zaten artık.” Ö25: “Bazı etkinlikler var ki öğrenci değil ben bile ulaşamam istediği birimlere, kişilere röportaj vb. gibi. Kaldı ki bunu doğudaki öğretmen nasıl uygulatsın.”

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerden sınıf düzeyine ve hedef kitleye göre hazırlanmış kazanımlarla ilgili olanların kullanılabileceğine ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Aynı zamanda etkinliklerin sayıca fazla ve kapsamlı olması nedeniyle ders kitapları kaynak olarak oldukça yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (16) ise ders kitaplarını ulusal ve uluslararası sınavlara, bireysel farklılığa, sınıf düzeyine uygun olma, farklı türde etkinlikleri içermeye ve uygulanabilir olma gibi farklı açılardan ele almışlardır.

Soru 5: Öğretmenlerin ders kitabında yer alan etkinlikler haricinde kendilerinin oluşturup kullandıkları uygulamalar var mıdır?

Türkçe öğretmenlerinden 4’ü öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak için ders kitabında yer alan etkinlikler haricinde farklı uygulamalar tasarlayarak öğrencilerle karşılaştırdıklarını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise var olan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünerek farklı bir değerlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin genelini temsil eden örnek ifadelerden bazılarını Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlamaya ilişkin görüşleri

Evet (4 kişi)	Ö7: “Ben çeşitli eğitim platformlarını, hocaları takip ediyorum. Onlardan öğrendiğim bilgileri de hayatla ve bilimle ilişkilendirerek öğrencilere aktarmaya çalışıyorum. Bu sayede çocukların ilgilerini ve meraklarını sürekli canlı tutuyorum.” Ö22: “Bazı kazanımlarda kendi oluşturduğum etkinlikleri kullanıyorum.” Ö23: “Bazı dilbilgisi konularında geliştirdiğim oyunlar var.” Ö24: “Ders kitabındaki etkinliklerde bazı değişiklikler yaparak uyguladığım oluyor.”
Hayır (21 kişi)	Ö1: “Benim geliştirdiğim bir etkinlik yok. Olan etkinliklerden yararlanıyorum.” Ö14: “Etkinlik oluşturma konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Bu sebeple herhangi bir etkinlik tasarlayamam. Ders kitabında olanlar yeterli oluyor. Arada akıllı tahtayı da kullanıyorum zaten.” Ö20: “Etkinliklerin yeterli olduğunu düşündüğüm için farklı bir değerlendirme yolu geliştirmeyi düşünmedim.” Ö25: “Bugüne kadar herhangi bir etkinlik oluşturmayı düşünmedim. Boş zamanlarda test çözüyoruz.”

Öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturma ve uygulamayla ilgili görüşleri incelendiğinde etkinlik tasarlama, yeni ve çeşitli yollarla öğrencileri değerlendirme konusunda yetkin hissetmedikleri ve farklı etkinliklere ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dil öğretim sürecinde sadece ders kitaplarını ana kaynak olarak kullandıkları, ana kaynağın dışında uygulamalarda ise akıllı tahtadan yararlandıkları ve bunların yeterli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Yalnızca dört öğretmen öğrenci gruplarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre, kazanımlar için daha uygun olduğunu düşündükleri ve



dikkat çekme odaklı tasarladıkları etkinlikleri de kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte olumlu yönde görüş belirten bir öğretmen (Ö24), ders kitaplarında uygun olmayan herhangi bir etkinlik karşılaştığında düzenleme yaparak uyguladığını ifade etmiştir. Kendini etkinlik tasarlama konusunda yetkin görmeyen öğretmenler için konuyla ilgilenen alan araştırmacıları tarafından proje geliştirilerek görev biçimlerine ilişkin uygulamalı öğretim sağlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede uyguladıkları görev biçimi türleri, geribildirim türleri, süreç değerlendirme çalışmaları ve ders kitabı etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kısa cevaplı soru, açık uçlu soru, çoktan seçmeli soru ve tartışma gibi geleneksel ölçme değerlendirmeye dayalı görev biçimlerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu geleneksel ölçme değerlendirme görev biçimleriyle birlikte performans görevi, proje, ürün seçki dosyası ve grup-akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme görev biçimlerini de kullandıkları ancak bunların diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme biçimlerine göre daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Örneğin; Dandis (2013, s.140) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Yine Zhang ve Burry-Stock (2003, s.335) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretim kademesi yükseldikçe yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap gibi testleri daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerin sınavlarını yazılı yoklama olarak yürüttükleri bazılarının ise çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevaplı soru olarak karışık sınav oluşturdukları belirtilmiştir. Diğer bir çalışmada Susuwela-Banda (2005, s.137) öğretmenlerin değerlendirme yapmayı sadece sınav yapma olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da bazı öğretmenlerin yalnızca not ile değerlendirmede bulundukları ifade edilmiştir.

Watt (2005, s.37) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken en çok çoktan seçmeli test ve yazılı sınav gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde sadece geleneksel değerlendirme görevlerini değil, az da olsa yapılandırmacı yaklaşımın bir gerekliliği olan biçimlendirici ölçme ve değerlendirme (proje, performans değerlendirme, kelime ilişkilendirme, drama, poster vb.) görevlerinden de yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bazı görev biçimlerinin (C testi, betiksel boşluk vb.) içerik yapılarına ilişkin yeterli bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yetkin olduğu düşünülen ve uygulama deneyimi oluşturulan görev biçimlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu durumda öğretmenlere dil beceri alanlarına özgü görev biçimlerinin içerikleri ve uygulanma aşamaları konusunda workshop eğitimi düzenlenerek deneyim kazanmaları sağlanabilir. Bazı öğretmenlerin tüm görev biçimlerine hakim olduğu ancak yine de deneyimlerinin daha çok olduğu görev biçimlerini tercih ettikleri görülmüştür. Letina (2014, s.149) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının avantajlarını bilmelerine rağmen öğretimde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Raboijane (2005, s.72) ise çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmadıklarını araştırmış ve öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dil beceri alanlarına göre görev biçimlerinin ayrımı yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ele alınmıştır. Yeni öğretim programının uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin görev biçimlerinin içerikleri, oluşturulma biçimleri ve aşamaları konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili seminerler düzenlenebilir, grupla öğretim sağlanabilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer konu süreç değerlendirmedir. Öğretmenlerin süreç değerlendirmeye önem verdikleri ve öğretimde verimliliği artırmak için gerekli buldukları ancak değerlendirme sürecini bir plan dâhilinde yürütmedikleri görülmüştür. Waters, Smeaton ve Burns, (2004, s.92) yaptıkları çalışmada süreç odaklı değerlendirmelerin öğretim süreci için birçok avantajı olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin süreç değerlendirmeye ilişkin uygulama biçimleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin süreç değerlendirmenin önemini ve öğretim sürecinde öğrenci



becerilerini geliştirme açısından ne kadar etkili olduğunun farkında oldukları belirlenmiştir. Ancak dil becerilerini değerlendirirken gelişigüzel bir biçimde gözlem, performans değerlendirme, kanaat notu verme gibi sözel olarak değerlendirmede bulundukları ve uygulamalara ilişkin değerlendirmelerin not alma gibi bir ölçek temelinde yürütülmediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme biçimlerinin öğretmenler tarafından uygulanmamasının nedenleri arasında bu görevlerin çok fazla zaman aldığı düşüncesi yer almaktadır (Hargreaves, Earl ve Schmidt, 2002, s.80). Bu araştırmada da öğretmenlerin her öğrencinin dil beceri alanlarına ilişkin gelişimi konusunda ayrı bir süreç değerlendirmede bulunmanın süre açısından imkansız olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu sorunun çözülebilmesi ve daha etkili dil öğretimin yapılabilmesi için dil dersliklerinin oluşturulması, dil beceri alanlarının her birinin ayrı ayrı ders olarak ele alınması ve öğretmenlerin sorumlu oldukları öğrenci sayısının azaltılmasıyla ilgili çalışmalar müfredat ve kurumlar tarafından yürütülebilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer ölçme ve değerlendirme unsuru geribildirimlerdir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde geribildirim önemi ve gerekliliğinin farkında oldukları ve kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak süreç değerlendirme uygulamalarında olduğu gibi geribildirim kullanımında da öğretmenlerin bu süreci belirli bir plana bağlı kalmadan ve temel bir ölçüte dayandırmadan gelişigüzel biçimde yürüttükleri belirlenmiştir. Benzer sonuca ulaşılan bir çalışmada Çevikbaş (2013, s.148) öğretmenlerinin çoğunluğunun geribildirim tekniklerini bilinçli olarak kullanmadığını belirtmiştir. Alanyazında hangi geribildirim türünün öğrenim düzeyini ne yönde etkilediğini belirlemeye ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Hyland, 2013, s.7; Nanni ve Black, 2004, s.543; Paulus, 1999, s.283; Richardson, 2005, s.409; Zacharias, 2007, s.51). Yapılan çalışmalarda tespit edilen ortak sonuç geribildirim etkili olabilmesinin hangi tür geribildirimlerin kullanılacağına, hangi aşamada ve ne sıklıkla kullanılacağına öğretmen tarafından bilinçli uygulanması gerektiğidir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi geribildirim konusunda öğretmenlerin taslak bir plana sahip olmamaları süreci yönetmelerinde sorun yaşamalarına neden olmakta, çeşitli geribildirim türlerinden yararlanmalarına ve öğrenci performansını yeterli düzeyde değerlendirmelerine engel olmaktadır (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés ve Garnier, 2002, s.23; Karaca, 2011, s.1958). Konuyla ilgili Wiliam (1999, s.23) tarafından yapılan çalışmada geribildirim daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin geribildirimi uygulama sürecinde daha planlı çalışmalar yaparak ilerlemelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin geribildirimlerini planlı ve kontrollü biçimde uygulayabilmeleri için öğretmenlere, öğretim sürecinin aşamalarında kullanılabilir dil beceri alanlarına göre geribildirim türleri konusunda uygulamalı seminer düzenlenebilir.

Araştırmanın bir diğer basamağını oluşturan ders kitapları, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yürütüldüğü temel kaynaklardır. Ders kitaplarının dil beceri alanlarını ölçme ve değerlendirme yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde kitapların soru türleri ve seviyeleri, sınavlara hazırlık, etkinliklerde çeşitlilik, ilgi ve ihtiyacı karşılama, etkinliklerin uygulanabilirliği açısından geliştirilebilir nitelikte olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme uygulamaları birçok araştırmacı tarafından önemli ve gerekli bulunmuştur. Törnroos (2005, s.316) ders kitaplarını öğrencilere öğrenme fırsatı kazandırması açısından önemli kaynaklar olarak nitelendirmiştir. Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt ve Houang (2002, s.1) ise ders kitaplarının ulaşılması hedeflenen kazanımların öğrenciye kazandırılmasında bir aracı role sahip olduğunu vurgulamıştır. Ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme uygulamalarının amacına ulaşabilmesi hem uygulamaların kalitesi hem de öğretmenin bu uygulamaları uygulayabilme becerisiyle ilişkilidir. Ancak öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarının kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerine bakıldığında 16 öğretmenin zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, etkinliklerin bireysel farklılığa ve düzeye uygun olmadığı gibi nedenlerden dolayı kitaplardaki etkinliklerin geliştirilmesine yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Farklı bir sonuca ulaşılan çalışmada Horoks ve Robert (2007 s.285) etkinliklerin uygulanması aşamasında karşılaşılan problemlerin öğretmenlerin değerlendirme becerilerindeki yeterlikleriyle ilgili olduğunu vurgulamıştır. Smythe ve Ivan (1999 s.345) ise etkinlikleri uygulama sürecinde zamanın nasıl kullanılacağına önceden belirlenmiş olması gerektiğini belirtmiştir. Buradaki çalışmaların sonuçlarından hareketle ders kitaplarında uygun olmayan etkinliklerin (süre, içerik vb. açıdan) öğretmenler tarafından uygulanabilir formata dönüştürebilmeleri gerektiği belirtilebilir. Bu ancak ölçme ve değerlendirmede dil beceri alanlarına göre farklı türde görevlerle karşılaşmış ve görev oluşturma deneyimi olan öğretmenlerin gösterebileceği bir performanstır. Konuyla ilgili öğretmenlerin etkinlik oluşturma, uyarlama ve



değerlendirme süreçlerine ilişkin örnek uygulamalarla karşılaştırılması sağlanabilir. Erلام (2016) öğretmenlerin dil öğretiminde görev oluşturma becerilerini değerlendirmiş, öğretmenlerin daha çok dil bilgisi odaklı görevler tasarladıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim programıyla görev oluşturma becerilerinin geliştirilebileceği önerilmiştir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin geleneksel yöntemler dışındaki görev biçimlerinden çok az yararlandıkları ve uygulanma aşamasını bilmedikleri görev biçimleri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere etkili ve verimli bir dil eğitimi sunabilmek için öğretmenlerin görev biçimi oluşturma konusunda deneyim kazanmaları önemlidir. Dil öğretim sürecinde farklı görev biçimi, süreç değerlendirme yöntem ve teknikleri ile geribildirim türlerinin işlevsel biçimde kullanımını artırabilmek için öğretmenlere çalıştay düzenlenebilir. Öğretmenlerin görev biçimlerinden yararlanma ve etkili geribildirim kullanma konusunda farkındalıklarının artırılması dil öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesini ve bu süreci nasıl yürütecekleri konusunda yaşadıkları problemlerin giderilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmedikleri ölçme ve değerlendirme bileşenlerine ilişkin hizmet içi eğitimle eksikliklerinin tamamlanması sağlanabilir. Bu hizmet içi eğitimlerde dil beceri alanlarına özgü görev biçimi örneklerine yer verilebilir. Dil dersliklerinin oluşturulması, her bir dil becerisine ayrı bir ders saati ayrılması, dil dersleri için sınıf mevcutlarının yeniden düzenlenmesi beceri gelişimini artırmaya katkı sağlayabilir. Ders kitaplarındaki etkinlikler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer verilen dil beceri alanlarına göre görev biçimleri, ulusal ve uluslararası sınav soru düzeyleri ve yapıları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin dil beceri alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme görev biçimlerini kullanmada karşılaştıkları problemleri azaltabilmek için her okulda ölçme ve değerlendirme uzmanı bulundurmak faydalı olacaktır.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Komisyonu tarafından 27/10/2023 tarihli ve 2023-848 sayılı kararla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Teşekkür

Bu makale, TÜBİTAK-2209-A üniversite öğrencileri araştırma desteği programı kapsamında desteklenen “Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri” adlı projeden (1919B012304409) üretilmiştir. Desteği için TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Abalı-Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulamalanmasında yaşanacak görüşlere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *BUCA Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 110-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25113/265137> sayfasından erişilmiştir.
- Abalı Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 1022-1046. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5462/74156> sayfasından erişilmiştir.



- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/290583> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London Department of Education and Professional Studies. DOI: [10.1177/003172170408600105](https://doi.org/10.1177/003172170408600105)
- Borich, G.D. (2017). *Effective teaching methods* (Eighth Edition). Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (4.b.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevikbaş, M. (2013). *Matematik öğretmenlerinin yanlışa verdikleri dönütlerin öğrenci özgüvenleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dandis, M.A. (2013). The assessment methods that are used in a secondary mathematics class. *Journal for Educators. Teachers and Trainers*, 4(2). 133-143.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=713519> sayfasından erişilmiştir.
- Erlam, R. (2016). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279-299.
- Furtak, M. E., Ruiz- Primo, M., Shemwell, J., Ayala, C., Brandon, P., Shavelson, R., & Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning, applied measurement in education. *Taylor & Francis Group*, 21, 360-389. DOI: [10.1080/08957340802347852](https://doi.org/10.1080/08957340802347852)
- Gallagher, J.J. (2000). Teaching for understanding and application of science knowledge. *School Science and Mathematics*, 100(6), 310-318. DOI: [10.1111/j.1949-8594.2000.tb17325.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17325.x)
- Gay, L.R. (1991). *Educational evaluation and measurement: Competencies for analysis and application* (Eighth Edition). New York: Macmillan Publishing Company.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy, A., ve Yalçınoglu, P. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gullickson, A.R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100. DOI: [10.1080/00220671.1985.10885657](https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885657)
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on alternative assessment reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95. DOI: [10.3102/00028312039001069](https://doi.org/10.3102/00028312039001069)
- Hattie, J. (1987). Identifying the silent facets of a model of student learning: A synthesis of meta analyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212. <https://eric.ed.gov/?id=EJ374471> sayfasından erişilmiştir.
- Horoks, J., & Robert, A. (2007). Task designed to highlight task-activity relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 279-287. DOI: [0.1007/s10857-007-9040-1](https://doi.org/10.1007/s10857-007-9040-1)
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 1-8. DOI: [10.1016/j.stueduc.2013.06.003](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003)
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1951-1960. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19820/212112> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Singapore: Springer Nature.
- Letina, A. (2014). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Matsumura, L. C.; Patthey-Chavez, G.; Valdés, R., & Garnier, H. (2013). Teacher feedback, writing assignment quality and third-grade students' revision in lower and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25. DOI: [10.1086/499713](https://doi.org/10.1086/499713)



- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10- 17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ745451> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel Araştırma*. (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel.
- Mertler, A.C., & Campbell, C., (2005). Measuring teachers knowledge & application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. *Annual Meetin of American Educational Research Association*, 11-15, April, Quebec, Canada. <https://eric.ed.gov/?id=ED490355> sayfasından erişilmiştir.
- Nanni A., & Black D. (2017). Student and teacher preferences in written corrective feedback. *The Journal of ASIA TEFL*, 14(3), 540-547. DOI: [10.18823/asiatefl.2017.14.3.11.540](https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.3.11.540)
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289. <https://www.sciencedirect.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Rabojane, B. M. (2005). *Mathematics teachers' understanding of alternative assessment as applied in junior secondary schools in Gaborone (Botswana)*. Master of Thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <https://www.tandfonline.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Shavelson R.J., & Baxter, G.P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Smythe, J.A., & Ivan T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90(3), 333-347. <https://doi.org/10.1348/000712699161459> sayfasından erişilmiştir.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. DOI: [10.1177/003172170408600106](https://doi.org/10.1177/003172170408600106)
- Susuwele-Banda, W.J. (2005). *Classroom assessment in malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics* [Unpublished PhD Thesis]. Virginia Polytechnic Institute and State University. <https://www.scirp.org/reference/> sayfasından erişilmiştir.
- Tajik, O., Golzar, J., & Noor, S. (2024). Purposive sampling. *International Journal of Education and Language Studies*, 2(2), 1-9.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 315-327. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.005> sayfasından erişilmiştir.
- Valverde, G., Bianchi, L. J., Wolfe, R., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the Book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.
- Waters, F.H., Smeaton P.S., & Burns, T.G. (2004). Action research in the secondary science classroom: Student response to differentiated, alternative assessment. *American Secondary Education*, 32(3), 89-104. <https://eric.ed.gov/?id=EJ720521> sayfasından erişilmiştir.
- Watt, H.M.G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44. <https://link.springer.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (First Edition). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Wiliam, D. (1999). Formative Assessment in mathematics. part 2: Feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001148/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zacharias, N. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *Regional Language Centre Journal*, 38(1), 38-52. DOI: [10.1177/0033688206076157](https://doi.org/10.1177/0033688206076157)
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. DOI: [10.1207/S15324818AME1604_4](https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4)

