



Dil Becerileri Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımına Yönelik Bir Durum Çalışması *

Üzeyir Süğümlü ¹

Öz

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitimin en temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede geleneksel ve tamamlayıcı araçlardan yararlanılmaktadır. Özellikle 2005 yılı ve sonraki yıllarda uygulanan öğretim programlarında, geleneksel araçların yanı sıra tamamlayıcı araçların kullanılması önerilmektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretmenlerinin geleneksel araçların dışında Türkçe dersi öğretim programlarının belirttiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları, önemli bir konudur. Bununla birlikte Türkçe öğretiminin temel materyali ve programın uygulama biçimi olan ortaokul Türkçe ders kitaplarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilme durumunun belirlenmesi de konunun materyal boyutunu oluşturduğu için önemlidir. Bu nedenle dil becerileri öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumunu, uygulayıcı ve materyal boyutlarıyla ortaya koymak gerekmektedir. Araştırmanın amacı, dil becerileri öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulayıcı ve materyal boyutlarıyla kullanılma durumunu belirlemektir. Yapılan alan yazını taraması sonucunda, konuyu çok boyutlu ve güncel olarak ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın dil becerileri öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme süreçlerine, Türkçe öğretmenlerinin bu araçlara yönelik farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında aktif olarak görev yapan 33 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma materyallerini, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğretim materyali olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme çizelgesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi ve betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerde içerik

Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi
Dil becerileri
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları
Ortaokul Türkçe ders kitapları
Türkçe öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.10.2023
Kabul Tarihi: 28.07.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 14.11.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.13246

* Bu çalışmanın bir bölümü 19-21 Ekim 2023 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, uzeyirsugumlu@odu.edu.tr

analizi, çalışma materyalinden elde edilen verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri, nitel veri analizi programı olan MAXQDA 2020 ile yapılmıştır. Türkçe öğretmenleri çoğunlukla dinleme izleme becerisinde gözlem formu; konuşma becerisinde değerlendirme formu ve akran değerlendirme; okuma becerisinde gözlem formu ve kontrol listesi; yazma becerisinde değerlendirme formu, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeden yararlanmışlardır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine yönelik kullanılmış, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinde ise diğer iki beceriye göre daha az tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı tercih edilmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları; öz değerlendirme, akran değerlendirme ve proje ödevidir. Ders kitaplarında en fazla, öz değerlendirmeye yer verilmiştir. Ders kitaplarında yer verilen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çoğunluğu yazma ve konuşma becerilerine yöneliktir. En çok tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı sekizinci sınıf düzeyi ders kitabında, en az ise altıncı ve yedinci sınıf düzeyleri ders kitaplarında yer almaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları açısından en çok çeşitlilik ise yedinci sınıf düzeyi ders kitabındadır. Bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılara, ders kitaplarının hazırlayıcısı olan kuruma ve Türkçe öğretimi üzerine çalışma yapacaklara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Giriş

Eğitim kurumlarının yürüttüğü öğretim çalışmalarının hedeflere ulaşma durumunu belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim kurumlarının yaptığı ölçme ve değerlendirme çalışmaları; kurumun eğitim kalitesi, öğretmenlerin niteliği ve öğrencinin başarı düzeyi ile ilgili bilgileri edinmenin en temel yollarından birisidir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, süreç içerisinde eğitim yaklaşımlarının ve kurumlarının dönüşümüne paralel olarak değişmektedir. Günümüzde ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa evrilmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlamanın önemli bir boyutunu da ölçme ve değerlendirme çalışmaları oluşturmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarına, öğrenen sorumluluğuna, bilişsel becerilere, iş birlikli ve etkileşimli öğretim-öğrenme konusuna vurgu yapmaktadır (Alıcı, 2020; Anagün, 2018).

Eğitimde ölçülen özellikler; bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olarak belirtilmektedir (Atılmış, 2019, s. 85-93). Bu alanların ölçme ve değerlendirme sürecinde; öğretimin başında tanımaya yönelik, öğretim sürecinde izlemeye yönelik ve öğretimin sonunda sonuca yönelik olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bilişsel alana yönelik değerlendirmeler, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yapılabilmektedir. Duyuşsal ve devinişsel alan için ise geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yeterli görülmemektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları olan yazılı, sözlü sınavlar; çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, doğru-yanlış testleri (Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010; Doğan, 2019a, 2019b; Dikli, 2003; Greenstein, 2010; Kavruk ve Çeçen, 2013) öğrencilerin ne kadar bildiğine ve anladığına ilişkin bir sonuca odaklanırken (Bailey, 1998; Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010) tamamlayıcı (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme araçları, öğretim sırasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan ve öğrencilerin amaçlanan öğretim çıktılarına ulaşmasını iyileştirmek için devam eden öğretimi ve öğrenimi ayarlamak üzere geri bildirim sağlayan bir sürece (Gezer vd., 2021; Popham, 2008) odaklanmaktadır. Clark (2010), bu sürecin temelinde geri bildirim olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişiminin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırması, Türkçe öğretmenlerinin sonuç odaklı geleneksel ölçme araçları ile öğrencilerin yazma, konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçemediklerini ve bu becerilerin ölçme ve değerlendirmelerinin ihmal edildiğini göstermektedir.

Eğitim sadece bilme (bilişsel) için değil, hissetme (duygu) ve yapma (eylem) için de verildiğinden, eğitimde sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Özellikle duyuşsal ve psiko-motor alanların ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ön plana çıkmaktadır (Aslan, 2023; Özden, 2018; Sezgin, 2018). Bu durumda öğretim süreçlerinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmak gerekmektedir (Güven, 2017). Ülper (2019), öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek ve onlara geribildirimler sunabilmek için sınıf içi değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmektedir (s. 306). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023), tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf içi değerlendirme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini ve bu araçların geri bildirim sunması yönüyle öğretimin niteliğine katkı sunduğunu vurgulamaktadır. Tamamlayıcı (biçimlendirici) değerlendirme; öğrenci çalışmalarının ve davranışlarının değerlendirilmesini, geri bildirim ve öğretim/öğrenme düzenlemelerini içeren döngüsel ve devamlı bir süreçtir (McMillan, 2018). Türkben (2021), eğitim öğretim sürecinin etkili değerlendirilmesi için geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenme sürecinde etkin olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme; öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim paydaşlarına öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim sağlamaya ve onları bilgilendirmeye yönelik kanıtların değerlendirilmesini kapsamaktadır (Dunn ve Mulvenon, 2009).

Alan yazınında öğretmenlerin kullanması için önerilen birçok farklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı yer almaktadır (Bıkmaz Bilgen, 2019a, 2019b; Duran ve Öztürk, 2020; Göçer, 2018; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; MEB, 2006, 2019, 2023; Spinelli, 2012; Vandergrift ve Goh, 2012; Yakar, 2019). Önerilen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının hemen hepsi Türkçe öğretimi açısından kullanılabilir araçlardır. Bu araçlar, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Alan Yazınında Yer Alan Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Sıra	Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları
1	Performans Görevleri
2	Proje Çalışmaları
3	Poster Çalışmaları
4	Öğrenci Ürün/Seçki Dosyaları (Portfolyo)
5	Yapılandırılmış Grid
6	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
7	Gözlem Formları
8	Kavram haritaları
9	Çalışma yaprakları
10	Kelime İlişkilendirme Testleri
11	Kontrol listeleri
12	Anekdöt Kayıtları
13	Öz değerlendirme
14	Akran Değerlendirme
15	Grup Değerlendirme
16	Ölçekler/Anketler/Rubrikler
17	Öğrenci Günlükleri
18	Görüşmeler
19	Drama
20	Dereceli Puanlama Anahtarları
21	Otantik Değerlendirmeler
22	Envanterler
23	Sesli Düşünme Tekniği
24	Hata Analizleri

Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleşen program değişiklikleriyle öğretim süreçlerinde yer almaya başlamıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek için görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans ve proje ödevi gibi tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmiştir. Sonraki programlarda da aynı anlayış devam etmiştir (bkz. MEB, 2015, 2017a, 2018). Şu an uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 5, 10), ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Program, sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yapılmasını önermektedir. Bu çerçevede programda; dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan yararlanılabileceği, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçeği şeklinde yapılmış gözlem formları ve öz değerlendirme uygulamalarının kullanılabileceği belirtilmektedir. Programda, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada önceliğin öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklendiğini vurgulamaktadır. Witte (2012) değerlendirmenin öğretimin önemli bir parçası olduğunu ve öğretmenlerin değerlendirme yapabilme yeterliklerinin önemli bir konu olduğunu belirtmektedir. Shermis ve Di Vesta (2011), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde rollerinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir parçası ve bu sürecin yürütücüsü konumundadır.

Öğretmenlerin geleneksel araçların dışında Türkçe dersi öğretim programlarının belirttiği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları önemli bir konudur. Bununla birlikte Türkçe öğretiminin temel materyali ve programın uygulama biçimi olan ortaokul Türkçe ders kitaplarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilme durumunun belirlenmesi de konunun materyal boyutunu oluşturduğu için önemlidir. Ders kitapları öğrenciler ve öğretmenler için sadece sınıf içinde değil aynı zamanda sınıf dışında da kullanılan başlıca kaynak ve öğretim araçlarından birisi (MEB, 2021a) olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen ders kitabına göre öğretim süreci yürüttüğü için öğretmenin bu araçları kullanma durumunu, ders kitapları da (doğrudan) etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumunu, öğretmen ve ders kitapları boyutlarıyla ortaya koymak gerekmektedir. Öğretim sürecinin ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi için yapılan değerlendirmeler, eğitim sistemine iç geri bildirim ve eksikliklerinin giderilmesine olanak sağlamaktadır (Atılğan, 2017). Tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçları ile öğrenciler, düşünme süreçlerini ve bu süreç sonunda ürettikleri ürünleri değerlendirme olanağı bulmaktadırlar (Göçer, Arslan ve Çaylı, 2017). Öğretmenin öğrenciyi değerlendirme çalışmalarında yalnızca ürün odaklı değil süreç odaklı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından da yararlanması önemlidir (Güven, 2017). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (MEB, 2017b) performans göstergelerinden birisi de öğrencilerin dil gelişimini izleme ve değerlendirmedir. Dil gelişimini izleyebilme ve değerlendirme de ancak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını Türkçe derslerinde etkin olarak kullanabilmeleri ile gerçekleşebilmektedir. Andersson ve Palm (2017) tarafından yapılan araştırmada, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin performanslarında gözlemlenebilir iyileştirmeler gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Weurlander, Söderberg, Schja, Hult ve Wernerson (2012) tarafından yapılan araştırmada; tamamlayıcı değerlendirmenin öğrencileri çalışmaya motive ettiği, öğrencilerin ne öğrendiklerinin ve nerede daha fazla çalışmaları gerektiğinin farkına varmalarını sağladığı belirtilmektedir. Boston (2019), durum testlerinin belirli bir gündeki test koşulları altında bir öğrencinin performansının anlık görüntüsünü sağlarken biçimlendirici değerlendirmenin ise çoklu problem çözme durumlarında öğrencilerin zaman içindeki performansının öğretmenler tarafından izlenmesine ve yönlendirmesine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Yapılan alan yazını taraması sonucunda, Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarından ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından hareketle kullanılma durumunu güncel olarak ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Deniz ve Keray Dinçel'in (2019) araştırmasında; Türkçe öğretmenlerinin genellikle ölçme ve değerlendirme kavramını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin

sonunda kullandıkları, program ve ders kitaplarındaki lme ve değerlendirme araçlarının çoğunu kullanmadıkları, öğrenme alanlarına gore ayrı ayrı puanlama yapmadıkları, anlama becerilerinin ölümüne yonelik başta açık uçlu ve kısa cevaplı olmak üzere aynı soru türlerini kullandıkları belirtilmektedir. Türkben'in (2022) araştırmasında; temel dil becerilerinin llmesinde, Türkçe ğretmenlerinin süreç odaklı tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını yeterli düzeyde kullanmadıkları, geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği belirtilmektedir. Süğümlü'nn (2021) araştırmasında; ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarına çok az yer verildiği, 6. sınıf düzeyinde hiç yer verilmediği, konuşma ve yazma becerilerine yonelik öz değerlendirme uygulamalarına yer verildiği ancak okuma ve dinleme/izleme becerilerine yonelik öz değerlendirme uygulamalarına 5. sınıf dışında yer verilmediği belirtilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları dikkate alındığında konunun hem ğretmen hem de ders kitabı boyutlarıyla araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmacının 11 yıllık öğretmenlik deneyimi de yakın çevresindeki Türkçe ğretmenlerinin bu araçları kullanmadıkları yonindedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın Türkçe ğretiminde tamamlayıcı lme-değerlendirme süreçlerine, Türkçe ders materyallerine ve Türkçe ğretmenlerinin bu araçlara yonelik farkındalık oluşturmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

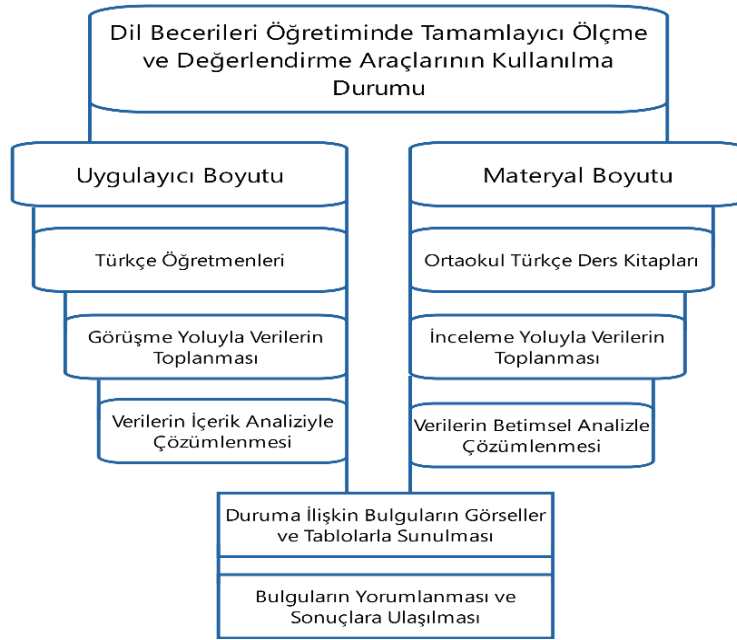
Araştırmada, dil becerileri ğretiminde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumunun uygulama boyutu ile Türkçe ğretmenleri ve materyal boyutu ile de ortaokul Türkçe ders kitapları üzerinden belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda konunun bütün yonleri ile ağa çıkarılması için aşağıda yer alan alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Dinleme/izleme becerisi ğretimi sürecinde, Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını belirlemek.
2. Konuşma becerisi ğretimi sürecinde, Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını belirlemek.
3. Okuma becerisi ğretimi sürecinde, Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını belirlemek.
4. Yazma becerisi ğretimi sürecinde, Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını belirlemek.
5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını belirlemek.
6. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının dil becerilerine dağılımı belirlemek.
7. Türkçe ğretiminde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanmanın sağladığı katkıları belirlemek.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın problem durumuna dayanak oluşturan alan yazınındaki konuya yonelik kaynaklar ve araştırmacının 11 yıllık öğretmenlik deneyimindeki gozlemleri, incelenmesi gereken bir duruma işaret etmiştir. Bu nedenle araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Durum alışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesini (Merriam, 2013) kapsamaktadır. Durum alışmaları, araştırmacının bir durumu sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bireyleri derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2017). Durum çalışmasının en önemli özelliği, belirli bir duruma yoğunlaşılmasıdır (Robson, 2017). Bu araştırmada tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumu dort temel dil becerisi çerçevesinde Türkçe ğretmenlerinin gorşleri (uygulama boyutu) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından (materyal boyutu) hareketle incelenmiş, ozmlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın durum çalışması tasarımı, Şekil 1'de gosterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Deseni Tasarımı

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Materyali

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumuna odaklanmaktadır. Bunun yanı sıra sınıf içi uygulamalarda ders kitapları kullanıldığı için materyal boyutu da araştırmanın kapsamında yer almıştır. Araştırmanın odaklandığı durumu, deneyimleriyle ve sınıf içi gözlem süreçleriyle ifade edecek Türkçe öğretmenlerinin her sınıf düzeyinde ders vermiş olmaları, önemli görülmüştür. Ortaokulun her sınıf düzeyinde ders vermiş Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin odaklanılan durumu daha iyi anlamaya ve değerlendirmeye katkı sunacağı düşünülmüştür. Materyal açısından ise ortaokulun her sınıf düzeyinde ortak ders kitaplarını kullanmış Türkçe öğretmenlerinin çalışma grubunu oluşturması, konunun materyal boyutunun doğru bir şekilde ortaya çıkarılması için gerekli görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacına uygun çalışma grubunun ölçüt örnekleme belirlenmesinin araştırmada amaçlanan durumu incelemek için daha doğru olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmaya katılmanın birinci ölçütü, ortaokulun her sınıf düzeyinde Türkçe ders görevi yürütmüş olmaktır. İkinci ölçütü ise 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde aynı ders kitabının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmasıdır. Beşinci sınıf düzeyinde Türkiye genelinde uygulamada olan ders kitabı ortaktır. Bu nedenle 6, 7 ve 8. Sınıf düzeylerinde Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı kitapların kullanılmasına göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında aktif olarak görev yapan 33 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar, araştırmanın katılımcıları ile sınırlı araştırmalardır (Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2016; Patton, 2018; Robson, 2017). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ve kullandıkları ders kitaplarına göre durum incelemesi yapılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri görüşme sırasına göre TÖ1, TÖ2, TÖ3 ... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının cinsiyet, meslek deneyimi ve çalıştıkları bölgelere ilişkin bilgiler, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Meslek Deneyimi	Çalışılan Bölge
TÖ1	Kadın	11-15 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ2	Kadın	6-10 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ3	Kadın	1-5 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ4	Kadın	1-5 yıl arası	İl Merkezi
TÖ5	Erkek	11-15 Yıl arası	İl Merkezi
TÖ6	Kadın	1-5 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ7	Erkek	6-10 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ8	Kadın	6-10 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ9	Erkek	1-5 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ10	Kadın	1-5 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ11	Erkek	1-5 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ12	Kadın	1-5 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ13	Erkek	6-10 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ14	Kadın	1-5 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ15	Erkek	16-20 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ16	Erkek	6-10 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ17	Erkek	1-5 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ18	Erkek	11-15 yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ19	Erkek	1-5 yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ20	Kadın	1-5 yıl Arası	İl Merkezi
TÖ21	Kadın	11-15 yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ22	Kadın	1-5 yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ23	Erkek	11-15 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ24	Erkek	1-5 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ25	Erkek	1-5 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ26	Kadın	1-5 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ27	Kadın	16-20 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ28	Kadın	16-20 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ29	Kadın	1-5 Yıl Arası	İl Merkezi
TÖ30	Kadın	11-15 yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ31	Kadın	1-5 Yıl Arası	Kırsal Bölge
TÖ32	Kadın	6-10 Yıl Arası	İlçe Merkezi
TÖ33	Erkek	16-20 Yıl Arası	İlçe Merkezi

Araştırmanın çalışma grubunda 19 kadın, 14 erkek Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Katılımcılardan 17'si 1-5 yıl, 6'sı 6-10 yıl, 6'sı 11-15 yıl ve 4'ü 16-20 yıl arası meslek deneyimine sahiptir. Katılımcılardan 13'ü il merkezlerinde, 10'u ilçe merkezlerinde ve 10'u kırsal bölgelerde yer alan ortaokullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna yönelik bu bilgiler; araştırmada katılımcı çeşitliliğinin cinsiyet, meslek deneyimi ve çalışılan bölgeler açısından sağlandığı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılara yönelik bu bilgiler, araştırma sonuçlarının yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Araştırmanın çalışma materyallerini, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğretim materyali olarak kullanılan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (MEB, 2022), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (MEB, 2021b), *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (MEB, 2021c) ve *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı* (MEB, 2021d) oluşturmaktadır. Çalışma materyallerine ilişkin bilgiler, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmanın Materyallerine İlişkin Bilgiler

Sıra	Materyal	Yayıncı	Basım Yılı
1	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık	2022
2	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	2021
3	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	2021
4	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	2021

Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında veriler; dokümanlardan, görüşmelerden, test sonuçlarından ve arşiv kayıtlarından toplanabilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020). Bu çalışmada veriler, görüşmelerden ve dokümanlardan toplanmıştır. Bu çerçevede çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, çalışma grubuna yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda yer alan sorular, üç Türkçe eğitimi alan uzmanına gönderilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygunluğu yönüyle alan uzmanları tarafından görüşme formunda yer alan sorular, kapsam geçerliği yönünden değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda formda yer alan sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kapsam geçerlik çalışması sonucunda görüşme formundan bir soru çıkarılmış ve görüşme formunda 5 soru yer almıştır. Bu sorular, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı araçları biçimlerini ve bu araçlardan nasıl yararlandıklarını, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrenci-öğretmen açısından bu araçların katkılarının neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için sorular, beş Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden alınan yanıtlar, soruların anlaşılabilir olduğunu göstermiştir. İkinci veri toplama aracı, ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen doküman inceleme çizelgesidir. Çizelgede dört sınıf düzeyi için ayrılmış alanlar bulunmaktadır. Her sınıf düzeyi içerisinde, dört temel dil becerisine yönelik bölümlere yer verilmiştir. Her bir dil becerisi bölümünde ilgili sınıf düzeyinde ders kitabında yer alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracının yazılacağı alanlar oluşturulmuştur. Bu alanların altında ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulama biçimlerinin nasıl olduğunun yazılacağı yerler yer almaktadır. Bu çizelge, üç alan uzmanına gönderilmiş ve ilgili dokümanlardan araştırmanın amacına uygun veri toplayabilme özelliğine sahip olma yönünden incelenmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çizelgenin araştırma amacına hizmet ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmalarla konunun uygulayıcı ve materyal boyutuyla incelenmesi için gerekli veri toplama araçları hazırlama aşaması tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri; çalışma grubundan iki aylık sürede, yüz yüze ve çevrim içi görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan yirmi beş Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmış ve yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra öğretmenlere yanıtlarının yazılı biçimleri gönderilmiş ve onayları alınmıştır. On Türkçe öğretmeni ise çevrim içi yolu ile soruları yanıtlamayı istemiştir. Bu öğretmenler için sorular, elektronik olarak düzenlenmiş ve e-posta yoluyla öğretmenlere gönderilmiştir. Nitel araştırmalarda veri çeşitliliğinin ve zenginliğinin sağlandığı durumlarda, verilerin doyumluğa ulaştığına karar verilip veri toplama süreci sonlandırılır (Glaser ve Strauss, 2017; Namey, Guest, McKenna ve Chen, 2016). Yapılan görüşmelerde görüşme sayısı arttıkça Türkçe öğretmenlerinin yanıtları, içerik yönüyle birbirine yakınlaşmış ve otuz üçüncü Türkçe öğretmeninden sonraki görüşmelerin içerikleri ise önceki görüşmeleri tekrar etmiştir. Bu nedenle verilerin otuz üçüncü Türkçe öğretmeni ile doyumluğa ulaştığına karar verilmiş ve görüşmeler sonlandırılmıştır. Veriler, otuz üçüncü Türkçe öğretmeni ile doyumluğa ulaşmış ve görüşmeler sonlandırılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarından ise veriler, iki aylık sürede ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının hem basılı hem PDF biçimlerine ulaşılmış ve her sınıf düzeyi için veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri analizi aşamasına geçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için gerekli etik kurul izni, Ordu

Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 01.06.2023 tarihli ve 2023-109 Karar Sayısı ile alınmıştır. Araştırmanın verileri, Tablo 2'de belirtilen çalışma grubuyla ve Tablo 3'te belirtilen çalışma materyalleriyle sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri iki şekilde analiz edilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerde içerik analizi, ortaokul Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri, nitel veri analizi programı olan MAXQDA 2020 ile yapılmıştır. Nitel veri analizi için özel olarak tasarlanmış yazılımlar; çok miktarda veriyi depolama, geri getirme, kodlama ve sınıflandırma olanakları sunmaktadır (Maxwell, 2022). Çalışma grubundan elde edilen veriler ve ortaokul Türkçe ders kitapları, analiz işlemi için programa aktarılmış ve analizler, program üzerinden yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için kod-tekrar kod tekniği ve doğrudan aktarım yolu kullanılmıştır. Araştırmacı verileri bir hafta arayla yeniden kodlamış ve kodlamaları arasındaki uyuma durumuna bakılmıştır. İki kodlama arasında yüksek düzeyde uyuma olduğu için analiz sonuçları güvenilir kabul edilmiştir. Bununla yanı sıra kodlara yönelik doğrudan aktarım ifadeleri ile veri analizinin güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan kodların sıklıkları, çizgisel kalınlıkla gösterilmiştir. Çizgisi kalın olan kod, içinde yer aldığı kodun en fazla belirtilen düşüncesini/uygulamasını ifade etmektedir. Veri analizi ile ulaşılan uygulayıcı boyutuna yönelik bulgular, programdan elde edilen görsellerle (Şekil 2, Şekil 3) sunulmuş; ders kitaplarına yönelik bulgular ise tablo (Tablo 3) ile sunulmuştur.

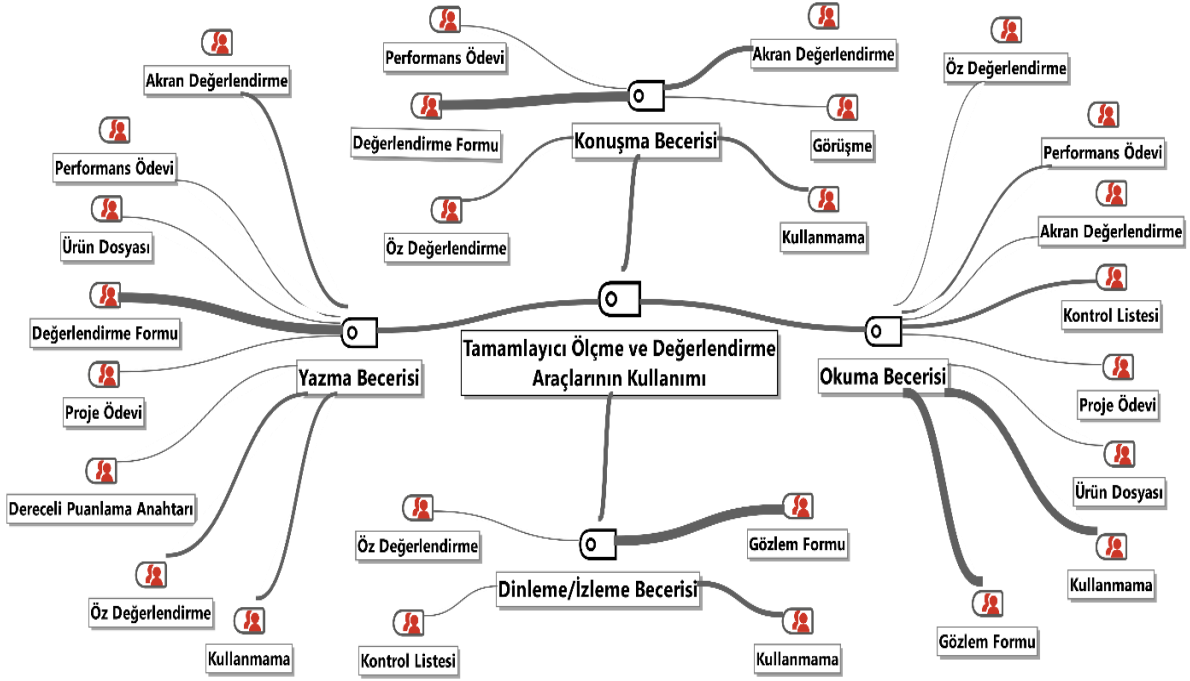
Araştırmanın içerik analizi süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin birinci aşamasında, görüşme verileri sırasına uygun bir şekilde numaralandırılmış ve analiz programına yüklenmiştir. İkinci aşamasında, görüşme verileri, yanıtların kapsamına uygun bir şekilde kategorilere ayrılmıştır (Örneğin dinleme/izleme becerisine yönelik yanıtlar.). Üçüncü aşamasında belirlenen kategorilere yönelik içerikler anlamlandırılmış ve kodlama yapılmıştır (Örneğin içeriğin öz değerlendirme olarak anlamlandırılması ve kodlanması). Dördüncü aşamasında kategoriler ve kodların haritalama işlemleri yapılmıştır. Beşinci aşamasında ortaya çıkan kod haritaları programdan alınarak verilerin betimlenmesinde ve yorumlanmasında kullanılmıştır. Yine bu aşamada kodlara yönelik öğretmen görüşleri doğrudan aktarım şeklinde programdan alınarak bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın betimsel analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizin birinci aşamasında, ortaokul Türkçe ders kitapları ayrı ayrı PDF formatında analiz programına yüklenmiştir. İkinci aşamasında beşinci sınıf düzeyi ders kitabından başlanarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik uygulamalar, etkinlik ve tema sonu değerlendirme çalışmalarında incelenmiştir. Üçüncü aşamasında, elde edilen bulgular doküman inceleme çizelgesine sınıf düzeyine göre ayrı ayrı işlenmiştir. Dördüncü aşamasında sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı işlenen bulgular, tek bir çizelgede birleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Dil Becerilerinin Öğretim Sürecinde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Durumu: Uygulayıcı Boyutu

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarına yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dil Becerilerinde Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Haritası

Şekil 2 incelendiğinde dil becerileri öğretim sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları kullanımına yönelik ortaya çıkan kodların dinleme/izleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi şeklinde dört temel dil becerisine göre yapılandırıldığı görülmektedir.

Dinleme/izleme becerisi öğretim sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi gözlem formu, öz değerlendirme ve kontrol listesi kullandıkları; herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi öğretim sürecinde gözlem formu, öz değerlendirme ve kontrol listesi kullanmaları durumu, dinleme/izleme becerisinin gelişim ve süreç odaklı değerlendirilmesi anlayışı ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin doğru bir bakış açısıyla dinleme/izleme sürecini gerçekleştirmeleri, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir. TÖ31 (kadın, 1-5 yıl arasında meslek deneyimi, kırsal bölge) "Dinleme becerisini değerlendirmede genelde kontrol listesi kullanıyorum. Çünkü daha objektif sonuç elde etmemi sağlıyor." görüşüyle doğru bir bakış açısından hareket ettiğini ifade etmektedir. Bunun için de kontrol listesinin öğretmenler için önemli bir araç olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yalnızca dinlediklerini/izlediklerini anlamalarının belirlendiği sınavlar yerine özellikle gözlem türü ile değerlendirmenin yapılması ve öğretmenler tarafından becerinin gelişim sürecinin raporlanması olumlu bir anlayışı ifade etmektedir. TÖ19 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), "Gözlem formu kullanıyorum. Dinleme ve izleme becerisinin amacına uygunluğunu belirlemek için etkili olduğunu düşünüyorum." görüşü ile beceriye uygun bir değerlendirme yaptığını ifade etmektedir. Bu da öğretmenin dinleme/izleme becerisini geliştirmede bu becerinin doğasına uygun ölçme ve değerlendirme yaptığı anlamına gelmektedir. TÖ29 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), "Dinleme/izleme becerisine yönelik öğrenci gözlem formu kullanıyorum. Dinleme/izleme becerisi etkinliklerinden hareketle formdaki soruları öğrencilerin yapıp yapmama durumunu forma işliyorum." görüşüyle gelişimin her aşamasını izlemek için sürece odaklanan bir bakış açısından hareket ederek raporlama yaptığını ifade etmektedir. Bunların yanı sıra özellikle öz değerlendirmeye öğretmenler tarafından yer verilmesi, öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirmenin bir gereği olarak uygulamada karşılık bulduğunu göstermektedir. TÖ9 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), "Dinleme metni işlerken öğrencilerden kendi dinleme becerilerini formla değerlendirmelerini istiyorum. Böylelikle daha dikkatli dinliyorlar." görüşü ile öğrencilerin kendi gelişimlerine odaklanmalarını sağlamıştır. T21 kodlu (kadın, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), "Öğrencilerin kendi dinlemelerini kendilerinin değerlendirmeleri, onlara daha yararlı oluyor. Ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme formlarını da bu amaçla kullanıyorum." görüşü ile öğrencilerin

kendilerini değerlendirebildikleri öğretim süreçlerinin öğrenciler için yararlı olduğunu vurgulamıştır. Yine öğretmenin ders kitaplarının da öğrenci merkezli ölçme araçlarına yer vermesinin destekleyici olduğu vurgusu ise materyal unsurunun önemine işaret etmesi açısından önemlidir. Bunlara karşın tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bulunması, dinleme/izleme becerisinin gelişim sürecinin nasıl ve neye göre belirlendiği sorusunu beraberinde getirmektedir. TÖ33 (erkek, 16-20 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde özel bir araç, ya da gözlem formu kullanmıyorum. Metinleri ve etkinlikleri yapıyoruz.”* görüşüyle öğretimini yaptığı ancak ölçme ve değerlendirmesini yapmadığı bir durumu ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin dinleme/izleme becerisi gelişim sürecinin izlenmediğini ortaya koyması bakımından çarpıcıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan ancak geleneksel soru-cevap yöntemi ile ölçme ve değerlendirme yapan TÖ16 (erkek, 6-10 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi) ise *“Soru-cevap yolu ile dinleyip dinlemediklerine karar veriyorum.”* görüşü ile gelişime odaklanmadığını ve anlık duruma yönelik ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan 11 öğretmenin çoğunluğunun erkek öğretmenler olması cinsiyet açısından dikkat çekici bir durumdur. Dinleme/izleme becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bu araçları kullanmamalarında cinsiyetin dışında il ve ilçe merkezilerindeki okulların kırsal bölgelere göre sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve bu nedenle bu araçları kullanmanın kendilerine ek iş yükü getireceğini düşünmeleri etkili olmuş olabilir.

Konuşma becerisi öğretim sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme formu, akran değerlendirme, öz değerlendirme, performans ödevi ve görüşme tekniği kullandıkları; herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi öğretim sürecinde konuşma becerisini değerlendirme formu, akran değerlendirme, öz değerlendirme, performans ödevi ve görüşme tekniği kullanmaları durumu, konuşma becerisinin gelişim ve süreç odaklı değerlendirilmesi anlayışı ile örtüşmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen rehberliği önemli yer tutmaktadır. Öğretmenin konuşma çalışmalarını düzenli ve süreç odaklı gerçekleştirmesi, öğrencinin konuşma becerisine yönelik duyuşsal durumunu da olumlu yönde etkilemektedir. TÖ1 (kadın, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Haftalık farklı konuşma yöntemleri ile öğrencilerin konuşma yapmalarını teşvik ediyorum. Süreç içindeki gelişimi konuşma formu üzerinden değerlendiriyorum.”* görüşü ile öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen teşviğinin, sürekli uygulama yapmanın ve bunları raporlamanın önemini oldukça öz bir şekilde ifade etmektedir. Çünkü konuşma becerisinde öğrenciler, konuşmaktan çekinme eğiliminde olurlar ve öğrencilerin çekinme eğilimleri öğretmen tarafından çeşitli yollarla giderilmezse öğrenciler, konuşma kaygısı yaşayabilirler. Öğretmenlerin konuşma becerisinde özellikle değerlendirme formu kullanmaları, öğrencilerin konuşmalarında meydana gelen olumlu değişimleri öğrenciye geribildirim olarak sunulabilmesi ve öğrencilerin konuşmaktan çekinme eğilimlerinin giderilmesi için de gereklidir. TÖ6 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Konuşma becerisi için konuşma becerisi değerlendirme formlarından yararlanıyorum. Öğrencilerin eksik olduğu maddeleri onlarla görüşüyorum.”* görüşünü ile konuşma becerisini nasıl değerlendirdiğini ve geribildirim verdiğini kısaca ifade etmektedir. Konuşma becerisi, diğer dil becerileri gibi geleneksel yollar olan sınavlarla değerlendirilmesi mümkün olmayan bir beceridir. Bu nedenle konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır. TÖ17 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Öğrencilerin konuşmalarını sürece göre formla değerlendiriyorum. Yazılı ve test soruları ile bunu yapmak mümkün olmuyor.”* görüşü ile konuşma becerisinde tamamlayıcı araçların ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin konuşma süreçlerinde öğretmen kadar akranları da önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü ders dışında öğrencilerin çoğunlukla konuştuğu kişiler, akranlarıdır. Bu nedenle öğretmenlerin konuşma becerisinde akran değerlendirmesine yer vermeleri önemli görülmektedir. TÖ31 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Akran değerlendirmeyi kullanıyorum. Hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalardan sonra öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını değerlendirmelerini, bunun üzerine tartışmalarını sağlıyorum.”* görüşü ile konuşma becerisinde etkileşimli bir değerlendirme anlayışını vurgulamaktadır. TÖ27 (kadın, 16-20 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Akran değerlendirme kullanıyorum. Öğrenciler üzerindeki etki en iyi bu yöntemle ortaya çıkıyor.”* görüşü ile konuşma becerisinde akran değerlendirmenin etkililiğini ifade etmiştir. Akran

değerlendirmenin yanı sıra konuşma becerisinde öz değerlendirme de etkili araçlarda birisi kabul edilir. Öz değerlendirme ile öğrenciler, konuşmalarının yeterliğini kendileri değerlendirebilmektedir. TÖ29 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi öz değerlendirme formunu kullanıyorum. Formda yer alan beden dili, Konuşmada uygun ifade, uygun geçiş ve bağlantı, sözcükleri anlamına uygun kullanma maddelerini evet, kısmen, hayır bölümlerinden kendilerine uygun olanı işaretlettiyorum.”* görüşü ile öğrencilere kendi konuşmalarını değerlendirme olanağı sunduğunu ifade etmemiştir. Yine ders kitaplarından öz değerlendirme konusunda yararlandığını belirterek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının ders kitaplarında yer verilmesinin önemine dikkat çekmiş olmaktadır. Bunlara karşın tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bulunması, konuşma becerisinin gelişim sürecinin nasıl ve neye göre belirlendiği sorusunu dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi beraberinde getirmektedir. TÖ10 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Herhangi bir tamamlayıcı ölçme aracı kullanmıyorum. Konuşma becerisini ölçmek için hangi araçların kullanılması gerektiğini bilmiyorum.”* görüşü ile konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme yapmadığının yanı sıra konuşma becerisi noktasında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yeterliğinin eksik olduğunu ifade etmektedir. Burada öğretmenin konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde hangi araçların kullanılması gerektiğini bilmemesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri sorusunu beraberinde getirmektedir. Konuşma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan 7 Türkçe öğretmenin çoğunluğunu dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak dinleme/izleme becerisine göre konuşma becerisinde daha az sayıda öğretmen bu araçları kullanmamıştır. Cinsiyetin konuşma becerisinde de dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi belirleyici bir rolünün olduğu söylenebilir.

Okuma becerisi öğretim sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi gözlem formu, kontrol listesi, performans ödevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ödevi ve ürün dosyası kullandıkları; herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Okuma becerisi içerisinde akıcı okuma, söz varlığı ve anlama boyutlarını içeren önemli bir beceridir. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini izlemek ve buna göre öğrenciye geribildirimde bulunarak öğrencinin gelişimine odaklanmak önemli bir gerekliliktir. Bunun için de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları, öğretmenlere okuma becerisini çok boyutlu ölçme ve değerlendirme olanağı sunmaktadır. TÖ26 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Öğrencinin okuma yaptığı sırada okuma becerisi gözlem formu dolduruyorum.”* görüşü ile öğrencilerin akıcı okuma durumlarını gözlem ile belirlediğini ifade etmektedir. Öğretmenin okuma becerisine anlamlı bir eylem olarak değil de süreç odaklı bir beceri olarak yaklaşması ve buna göre ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütmesi gerekmektedir. TÖ8 (kadın, 6-10 arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Okuma becerisi gözlem formu aracılığıyla okuma yapmadan önce formu incelemelerini sağlayıp sonra okuma yapmalarını sağlıyoruz. Böylece okurken neye dikkat etmeleri gerektiğini fark etmiş oluyorlar.”* görüşü ile gözlem sürecini okuma öncesi aşamadan başlatarak gözleme sürecini öğrenciyle birlikte gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Öğretmen, öğrenciyi de sürece dahil ederek ve öğrenciye okumada nelerin gözlemleneceğini fark ettirerek öğrencinin kendi öğrenmesini de desteklemektedir. Öğretmenin bu uygulaması, tamamlayıcı araçlardan gözlem formunu amacına uygun ve etkin kullandığını göstermektedir. TÖ19 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Gözlem formu kullanıyorum. Okurken öğrencinin temel olarak uygulaması gereken kuralları gözlemleyip formu dolduruyorum.”* görüşü ile okumada süreci gözlemlemeyi kısaca ifade etmiştir. Öğrenci açısından öğretmenin gözlem formu doldurması, okuma sürecine dikkati yoğunlaştırmasını da sağlamaktadır. Öğretmenlerin okuma sürecinde kullandıkları önemli tamamlayıcı araçlardan biri olan kontrol listesi de öğrenciye öz denetim becerisi kazandırma açısından önemli bir tamamlayıcı değerlendirme biçimidir. TÖ3 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Kontrol listesi kullanıyorum. Böylece öğrencilerin okuma gelişimlerinde nelerin eksik nelerin yeterli olup görebiliyorum.”* görüşü ile öğrencilerin eksik ve yeterli yönlerini belirlemeye odaklı bir süreç yaklaşımını ifade etmektedir. Öğretmenin elinde gözlem ve kontrol verileri, öğrenciye geribildirimde bulunma ve öğrencinin gelişimini tamamlaması noktasında önemli verilerdir. TÖ6 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Okuma becerisinde kontrol listesinden yararlanıyorum. Sonra da öğrenciye eksikliğini söylüyorum. Velisine de buradaki listeden öğrenci hakkında bilgi veriyorum.”* görüşü ile geribildirim unsurunu hem öğrenci hem veli boyutlarıyla kontrol listesi ile yapabildiğini ifade etmektedir. Öğretmenin bu ifadesi, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile

öğrenciye ve veliye geribildirim sağlanmasında bu araçların ne kadar etkin olduklarını göstermektedir. Yine performans değerlendirme yapan TÖ30 (kadın, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi) de *“Okuma becerisini değerlendirmede performans değerlendirme kullanıyorum. Değerlendirme sonucunda eksik olan yönleri öğrenci ile paylaşıyorum”* görüşü ile geribildirim vermeye odaklı bir değerlendirme yaptığını ifade etmektedir. Okuma becerisinde öğrenciyi de sürece dahil eden ve doğal bir geribildirim sunan öz değerlendirme de bu özellikleriyle kullanılması gereken bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracıdır. TÖ9 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Okumalarını kendilerine değerlendirtiyorum ve kendi hatalarını benim onlara söylememden daha kısa sürede anlayabiliyor.”* görüşü ile öğrencinin kendi öğrenmesini kendisinin gerçekleştirmesinin etkililiğini vurgulamaktadır. Bunlara karşın tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bulunması, okuma becerisinin gelişim sürecinin nasıl ve neye göre belirlendiği sorusunu dinleme/izleme ve konuşma becerilerinde olduğu gibi beraberinde getirmektedir. Ancak burada geleneksel ölçme araçlarının en fazla kullanıldığı dil becerisinin okuma becerisi olduğu da bilinen bir gerçektir. TÖ16 (erkek, 6-10 arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Yazılı sınavlarla ölçme ve değerlendirme yapıyorum. Bunun dışında başka ölçme yapmıyorum.”* görüşü ile okuma becerisinde sınavlarla ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmektedir. Öğretmenin bu görüşü, okuma becerisinde sürece ve gelişime odaklanmadan yapılan bir ölçme ve değerlendirme çalışması olarak değerlendirilmektedir. TÖ23 (erkek, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi) de *“Metni okuyup etkinliklerini yaptıktan sonra çoktan seçmeli sorularla ölçme yapıyorum.”* görüşü ile okuma becerisinde sınavları temel aldığını ifade etmektedir. Okuma becerisinde sınavlar, en sık kullanılan ölçme araçları olsa da okuma becerisinin tek bir boyutuna odaklanıldığını, diğer boyutların ise ihmal edildiğini göstermektedir. Okuma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan 11 Türkçe öğretmenin çoğunluğunu dinleme/izleme ve konuşma becerilerinde olduğu gibi erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisinde de bu araçları kullanmamada cinsiyetin belirleyici rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Yazma becerisi öğretim sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları olarak Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması değerlendirme formu, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarı, proje ödevi ve ürün dosyası kullandıkları; herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Yazma becerisi, anlatmaya dayalı bir dil becerilerinden birisidir. Yazma becerisinin uygulamaları ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkan yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesi için önemlidir. Değerlendirme formları, öğrenciye yazısının geribildirimini sağlamanın önemli yollarından birisidir. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde değerlendirme formu, öğretmenler tarafından kullanılan bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracıdır. TÖ20 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Öğrencilerin yazılarını değerlendirirken yazılı anlatım değerlendirme formu kullanıyorum. Öğrencinin neyi doğru neyi hatalı yaptığını görüyorum.”* görüşü ile değerlendirme formunu öğrencinin yazısını doğru ve eksiksiz bir şekilde anlayabilmek için kullandığını ifade etmiştir. Yine TÖ6 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi), *“Yazma becerisini değerlendirmek için yazma becerisi değerlendirme formlarından yararlanıyorum. Öğrenciler, neyi yapabiliyor anlayabiliyorum.”* görüşü ile benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Yazma becerisine değerlendirme formu kullanmak, öğrencinin yazısını tüm yönleri ile görebilmek ve doğru geribildirimlerde bulunabilmek demektir. TÖ29 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Öğrenci yazılarını yazma değerlendirme formuyla değerlendiriyorum. Sonra da değerlendirme formunda öğrencinin başarılı olduğu yerleri ve yetersiz olduğu yerleri öğrenciye söylüyorum. Bir sonraki yazısında daha iyi yazıyor.”* görüşü ile öğrenciye geribildirimde bulunarak öğrencinin yetersiz olduğu yerlerin bir sonraki yazıda iyileştiğini ifade etmektedir. Böylece öğrencinin yazısının tüm yönleri açığa çıkarılmış olmaktadır. Öğrenci, aldığı geribildirimle yetersiz yönlerini bir sonraki çalışmada geliştirebilmektedir. Değerlendirme formlarının yanı sıra yazma çalışmalarının değerlendirmesinde öğrenci odaklı bir değerlendirme olan öz değerlendirme de önemli bir yer tutmaktadır. TÖ2 (kadın, 6-10 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Öğrenciler yazdıkları yazıları kendileri değerlendiriyorlar. Onlara öz değerlendirme formu veriyorum. Sonra da kendi eksikliklerinin neler olduğunu sınıfta paylaşıyorlar.”* görüşünü ile öz

değerlendirmeyi öğrencilerin kendi eksikliklerini kendilerinin belirlemelerinde kullandığını ifade etmektedir. Yine aynı öğretmen öğrencilerin kendi değerlendirmelerini sınıfta paylaştıklarını ifade etmektedir. Bu paylaşım etkileşimli bir değerlendirme süreci açısından önemlidir. Çünkü öğrenci kendi değerlendirmesini arkadaşlarıyla paylaşarak kendi durumunu tüm yönleri ile ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından kullanılan ve öğrenci odaklı bir değerlendirme biçimi olan akran değerlendirme, etkileşimli olması yönüyle önemli bir tamamlayıcı değerlendirme biçimidir. TÖ13 (erkek, 6-10 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Yazma çalışmalarının değerlendirmesinde akran değerlendirme formlarından da yararlanıyorum. Öğrenciler birbirlerini değerlendiriyorlar. Bu şekilde kendi yazılarının değerlendirmesini arkadaşına yaptırıyor. Daha iyi öğreniyorlar.”* görüşünü ile akran değerlendirmenin yazma çalışmalarındaki önemini ortaya koymuştur. Öğretmenler tarafından kullanılan ve yazmanın süreç odaklı değerlendirildiği bir diğer tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı öğrenci ürün dosyasıdır. TÖ18 (erkek, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Öğrencilerin yazdıkları yazıları, dosyalarına koymalarını istiyorum. Dönem sonunda dosyalara bakıp ilk yazı ile son yazı arasındaki gelişimi görebiliyorum. Öğrencinin yazmasının genelde iyiye doğru gittiğini söyleyebilirim.”* görüşü ile öğrenci ürün dosyalarının süreçteki gelişim için önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bunlara karşın tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin bulunması, yazma becerisinin gelişim sürecinin nasıl ve neye göre belirlendiği sorusunu diğer dil becerilerinde olduğu gibi beraberinde getirmektedir. Öğrenciler, değerlendirmenin olmadığı çalışmalarda neyi doğru, neyi eksik yaptığını bilemezler. Öğrenciye geribildirimde bulunmak ve öğrencinin yazma becerisini geliştirilmesi için tamamlayıcı araçların kullanılması gerekir. TÖ5 (erkek, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Araç kullanmıyorum. Kompozisyon yazdırıyorum. Sonra da sınıfta okutuyorum.”* görüşü ile herhangi bir değerlendirme yapmadığını ifade etmektedir. TÖ15 (erkek, 16-20 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi) de *“Değerlendirme için herhangi bir araç kullanmıyorum. Öğrenciye yazısını okutuyorum.”* görüşü ile yazma çalışmalarının değerlendirmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı kullanmadığını ifade etmektedir. Yazma becerisi, süreç odaklı bir beceridir. Öğrencinin süreçteki gelişimi, değerlendirme yapılmayınca öğretmenler tarafından ihmal edilmiş olmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerin yazma becerisine ürün odaklı yaklaştığı söylenebilir. Ancak bu durum programda yer alan yazma öğretimi yaklaşımı ile örtüşmemektedir. Ayrıca diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde bu araçları kullanmayan 7 Türkçe öğretmenin çoğunluğunu yine erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Cinsiyetin dört temel dil becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada belirleyici olduğu söylenebilir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan öğretmenlerin diğer kişisel unsurları (mesleki deneyim, çalışılan bölge) cinsiyet kadar belirleyici gözükmemektedir.

Ders Kitaplarında Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanılma Durumu: Materyal Boyutu

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer verilen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik sınıf düzeyi, tema, metin, etkinlik, ölçme aracı türü ve dil becerisi bilgileri, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Verilen Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Bilgiler

Düzyey	Tema	Metin	Uygulama Alanı	Ölçme Aracı	Dil Becerisi
5	Doğa ve Evren	Oakland Adası	9. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Konuşma
		Millî Al Kuşçu	8. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Konuşma
	Sağlık ve Spor	Çitlembik	8. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Yazma
		Tavşan ile Kaplumbağa	12. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Yazma
	Bilim ve Teknoloji	Tema Sonu Değerlendirme	Tema Sonu Değerlendirme	Öz Değerlendirme	Dinleme Konuşma Okuma Yazma
6	Okuma Kültürü	Heykeli Dikilen Eşek	3. Etkinlik	Proje Ödevi	Yazma
	Doğa ve Evren	Afyon Kar	6. Etkinlik	Proje Ödevi	Yazma
		Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	6. Etkinlik	Proje Ödevi	Yazma
		Kişisel Gelişim	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	3. Etkinlik	Öz Değerlendirme
7	Millî Kültürümüz	Başarıya Gitmek Mi, Başarıyı Çekmek Mi?	4. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Okuma
		Karagöz Nedir?	4. Etkinlik	Akran Değerlendirme	Konuşma
	8	Erdemler	Kedi ile Fare	6. Etkinlik	Akran Değerlendirme
Bilim ve Teknoloji		Parktaki Bilim	7. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Yazma
		Birey ve Toplum	Kaldırımlar	5. Etkinlik	Öz Değerlendirme
Portakal			6. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Yazma
Karanlığın Rengi Beyaz			5. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Yazma
Zaman ve Mekân		Türkiye	5. Etkinlik	Akran Değerlendirme	Konuşma
		Peri Bacaları	4. Etkinlik	Öz Değerlendirme	Konuşma

Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında yalnızca öz değerlendirmelere yer verildiği; öz değerlendirmelerin konuşma, yazma ve bir temada ise dört temel dil becerisine yönelik olduğu görülmektedir (Tablo 4). Altıncı sınıf düzeyi ders kitabında ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı olarak yalnızca proje ödevine yer verildiği, proje ödevlerinin tamamının yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir (Tablo 4). Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyi ders kitaplarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı olarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye yer verildiği; altıncı sınıf ders kitabında öz değerlendirmenin konuşma ve okuma, akran değerlendirmenin ise konuşma becerisine yönelik; sekizinci sınıf ders kitabında ise öz değerlendirmelerin yazma ve konuşma, akran değerlendirmelerinin ise konuşma becerisine yönelik olduğu görülmektedir (Tablo 4).

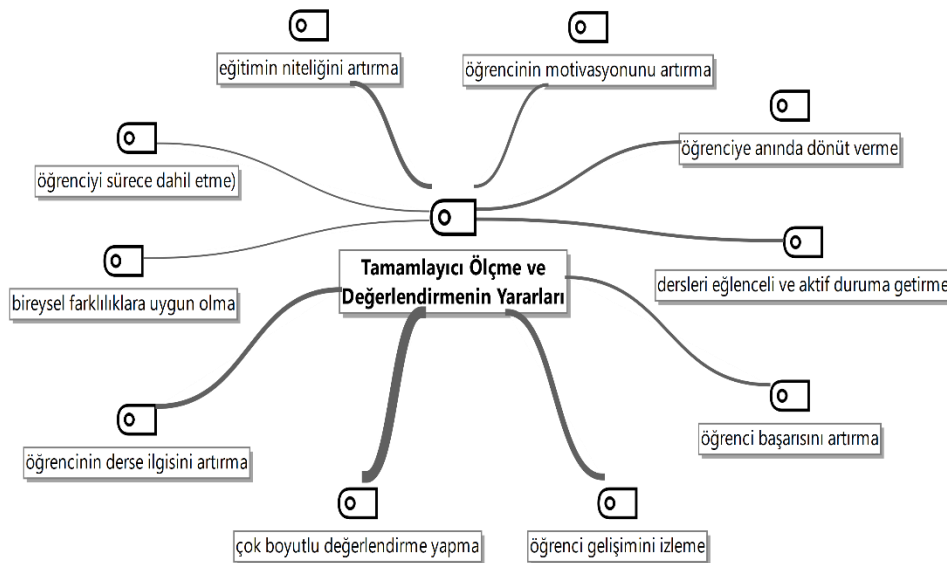
Beşinci sınıf düzeyi ders kitabında öz değerlendirme dışında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracına yer verilmemesi, ders kitabının önemli bir eksikliği olarak görülmelidir. Altıncı sınıf düzeyi ders kitabında da durum farklı değildir. Ders kitabında proje ödevleri dışında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracına yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra ders kitabında okuma,

dinleme/izleme ve konuşma için herhangi bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracının olmaması da ders materyalinin gözden geçirilmesini gerekliliğine işaret etmektedir. Yine altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında da öz ve akran değerlendirmeleri dışında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracına yer verilmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması noktasında materyallerden sınırlı düzeyde destek alabildiğini göstermektedir.

Ders kitapları, ders işlenişinin temel materyali kabul edilmektedir. Öğretmenler, ders kitaplarına göre süreç izlemektedir. TÖ21'in (kadın, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge) "Öğrencilerin kendi dinlemelerini kendilerinin değerlendirmeleri, onlara daha yararlı oluyor. Ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme formlarını da bu amaçla kullanıyorum." görüşü, öğretmenlerin materyallerden tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları noktasında yararlandıklarını açıkça ifade etmektedir. Öz değerlendirmenin olduğu ders kitabını kullanan TÖ29'un (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi) "Ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi öz değerlendirme formunu kullanıyorum. Formda yer alan beden dili, konuşmada uygun ifade, uygun geçiş ve bağlantı, sözcükleri anlamına uygun kullanma maddelerini evet, kısmen, hayır bölümlerinden kendilerine uygun olanı işaretlettiyorum." açıklaması, materyal olarak ders kitabının tamamlayıcı değerlendirme biçiminin uygulaması açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu durum, altıncı sınıf düzeyi ders kitabı açısından düşünüldüğünde bu kitabı kullanarak Türkçe dersini işleyen bir öğretmenin öz ve akran değerlendirme gibi öğrenci odaklı değerlendirme biçimlerini doğal olarak kullanamayabileceğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra altıncı sınıf düzeyi ders kitabında sadece yazma becerisinde olan proje ödevleri, diğer dil becerilerinde de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmamasına neden olabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanımının Yararları: Çok Boyutlu Değerlendirme ve Öğrenci Gelişimini İzleme

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları kullanımının yararlarına yönelik ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçları Kullanımının Yararları

Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çok boyutlu değerlendirme yapma, öğrenci gelişimini izleme, eğitimin niteliğini artırma, öğrencinin derse ilgisini artırma, öğrenci başarısını artırma, dersleri eğlenceli ve aktif duruma getirme, öğrenciye anında dönüt verme, öğrenci motivasyonunu artırma, öğrenciyi sürece dahil etme ve bireysel farklılıklara uygun olma yönlerinden öğretim süreçlerine katkısı olduğunu belirttikleri görülmektedir (Şekil 3). Türkçe öğretmenleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çok boyutlu değerlendirme yapma, öğrenci gelişimini izleme, öğrencinin derse ilgisini artırma ve eğitimin niteliğini artırma yönlerinden yararları üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencileri birçok farklı yönde ve süreç içerisinde değerlendirmeye olanak sağladığı bilinmektedir. TÖ19 (erkek, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, kırsal bölge), *“Tamamlayıcı ölçme araçları sayesinde tek boyutlu değerlendirme yapmak yerine daha geniş kapsamlı değerlendirmeler yapabiliyoruz.”* görüşü ile bu araçları, öğrencileri kapsamlı değerlendirmek için kullandığını ifade etmektedir. Çok boyutlu değerlendirmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla yapılmasının mümkün olmadığı gerçeği, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanılması gerekliliğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu durumu TÖ13 (erkek, 6-10 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Öğrencilerin kendilerini ifade etmek için daha çeşitli yollar bulmasına imkân vermesi yönüyle yararlı görüyorum.”* görüşü ile öz bir biçimde ifade etmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, öğrenci merkezli eğitimin bir gereğidir. Öğrenci odaklı bir anlayışın gelişmesi için de öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları sağlanmalıdır. TÖ27 (kadın, 16-20 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Klasik ölçme araçlarına göre daha fazla çeşitlilik sunuyor ve farklı öğrenme alanlarını daha iyi ölçüyor.”* görüşü, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimi odaklı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimini izlemek ve öğrenciye gelişim süreci içerisinde doğru geribildirimler sunabilmek için öğretmenler tarafından kullanılması önemli görülmektedir. TÖ1 (kadın, 11-15 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Süreç üzerinden gelişimlerini görmek ve takip etmek için daha sağlıklı bilgiler vereceğini düşünüyorum.”* görüşü ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gelişimini doğru ve geçerli belirleyebilmek için yararlı olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir görüşü de TÖ20 (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi), *“Dil becerilerinin gelişimine yönelik olarak gelişim izlemeye olanak sunmasından dolayı ilgili uygulamaları oldukça yararlı buluyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler, kendilerinin içerisinde yer aldığı ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaya istekli olmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları, öğretmenlere öğrencilerin ders süreçlerinde aktif olması noktasında da katkı sunabilmektedir. TÖ3'ün (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, il merkezi) *“Öğrencilerin derse daha ilgili olmasını sağlıyor.”*, TÖ6'nın (kadın, 1-5 yıl arası meslek deneyimi, ilçe merkezi) *“Öğrenciler geleneksel yöntemlerden çok sıkılmış durumdadır. Bu tür yöntemler öğrencilerin ilgisini çekiyor.”* görüşü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencinin derse olan ilgisini artırmasına yönelik önemli yararları açıkça ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil becerileri öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumunu uygulayıcı ve materyal boyutuyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının dil becerilerinde kullanımı, ders kitaplarında kullanımı ve öğretim sürecine katkıları yönlerinden ortaya konularak tartışılmıştır. Tartışma sonucunda araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler, araştırmanın çalışma grubuyla ve uygulamada olan ortaokul Türkçe ders kitaplarıyla sınırlıdır.

Araştırmanın dinleme/izleme becerisi öğretimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik birinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi gözlem formu, öz değerlendirme ve kontrol listesi kullandıkları; 11 Türkçe öğretmenin ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerisi öğretim sürecinde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri tarafından gözlem formu kullanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisine yönelik kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları alan yazınında belirtilen araçlarla örtüşmektedir (Çetinkaya, 2021; Duran ve Öztürk, 2020; Göçer, 2018). Bunun yanı sıra alan yazınında belirtilen ancak Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmayan araçlar da bulunmaktadır. Dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından akran değerlendirme, grup/küme değerlendirme, görüşme, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, denetim çizelgesi ve proje çalışmalarının da kullanılabileceği belirtilmektedir (Duran ve

Öztürk, 2020; Çetinkaya, 2021; Göçer, 2018; Vandergrift ve Goh, 2012). Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacak bir yaklaşımdır. Burada üzerinde tartışılması gereken en önemli unsur ise 11 Türkçe öğretmenin (TÖ5, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ23, TÖ24, TÖ32, TÖ33) hiçbir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadan dinleme/izleme becerisi öğretimi gerçekleştirmeleridir. Bu Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları bölgelerin ve meslek deneyimlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarında somut etkilerinin olmadığı (Çalışılan bölgeler ve meslek deneyimi açısından çeşitlilik bulunmaktadır.) ancak cinsiyetlerinin (3'ü kadın, 7'si erkek) etkisinin olmuş olabileceği söylenebilir. Dinleme/izleme becerisinde bu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından yararlanmış olmaları muhtemeldir (örneğin TÖ16, TÖ33) ancak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamış olmaları önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Özellikle bu araçların öğrenci gelişimini izleme, kapsamlı değerlendirme yapabilme ve öğrencinin derse yönelik ilgisini artırmaya yönelik araştırmada ortaya çıkan yararları düşünüldüğünde, bu araçları öğretmenlerin kullanmasının öğrenci açısından gerekliliği ortadadır. Ayrıca dinleme/izleme becerisinde sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanmak, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerinin gelişme sürecini göz ardı etmek anlamına da gelmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında ve öğrenme süreçlerinde olumsuzluklara yol açabilir. Tamamlayıcı değerlendirmenin öğrencilerin dinleme motivasyonlarını ve öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceğini (Faber, Luyten ve Visscher, 2017; Vandergrift ve Goh, 2012), öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları önemlidir.

Araştırmanın konuşma becerisi öğretimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik ikinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme formu, akran değerlendirme, öz değerlendirme, performans ödevi ve görüşme tekniği kullandıkları; 7 Türkçe öğretmenin ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Konuşma becerisi öğretim sürecinde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri tarafından konuşma becerisini değerlendirme formu ve akran değerlendirme kullanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları alan yazınında belirtilen araçlarla örtüşmektedir (Duran ve Öztürk, 2020; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017). Bunun yanı sıra alan yazınında belirtilen ancak Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmayan araçlar da bulunmaktadır. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde tutum ölçekleri, gözlem ve proje ödevlerinin de kullanılabileceğini belirtilmektedir (Duran ve Öztürk, 2020; Temizyürek vd., 2017). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacak bir yaklaşımdır. Burada üzerinde tartışılması gereken en önemli unsur ise 7 Türkçe öğretmenin (TÖ5, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ18) hiçbir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadan konuşma becerisi öğretimi gerçekleştirmeleridir. Bu durum, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu Türkçe öğretmenlerinin 6'sı dinleme/izleme becerisinde de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarında yine dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi cinsiyetlerinin (2'si kadın, 5'i erkek) etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Konuşma becerisinde bu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından yararlanmış olmaları mümkün değildir. Programda (MEB, 2019) yer alan konuşma kazanımlarının hepsi, öğrenci odaklı ve uygulamaya yönelik kazanımlardır. Bu kazanımların ölçme ve değerlendirmesi için tamamlayıcı araçların işe koşulması gerekmektedir. Bu nedenle konuşma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmaması, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme yapılmadığını da işaret etmektedir. Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenci gelişimini izleme ve öğrenciye dönüt vermeye yönelik yararları düşünüldüğünde, uygulamaya yönelik olan konuşma becerisinde bu araçların kullanılmaması konuşma becerisinde önemli bir ölçme ve değerlendirme eksikliği olduğu anlamına da gelmektedir.

Araştırmanın okuma becerisi öğretimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik üçüncü araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi gözlem formu, kontrol listesi, performans ödevi, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ödevi ve ürün dosyası kullandıkları; 11 Türkçe öğretmenin ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Okuma becerisi öğretim sürecinde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri tarafından gözlem formu ve kontrol listesi kullanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları alan yazınında belirtilen araçlarla örtüşmektedir (Duran ve Öztürk, 2020; Göçer, 2018). Bunun yanı sıra alan yazınında belirtilen ancak Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmayan araçlar da bulunmaktadır. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde; değerlendirme ölçeği, okuma gelişim dosyası, okuma listeleri, tutum ölçeği ve grup değerlendirmenin de kullanılabileceği belirtilmektedir (Duran ve Öztürk, 2020; Göçer, 2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacak bir yaklaşımdır. Burada üzerinde tartışılması gereken en önemli unsur ise 11 Türkçe öğretmenin (TÖ5, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ18, TÖ23, TÖ31, TÖ32) hiçbir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadan okuma becerisi öğretimi gerçekleştirmeleridir. Okuma becerisinde bu öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından yararlanmış olmaları muhtemeldir ancak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamış olmaları, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu Türkçe öğretmenlerinin 7'si konuşma becerisinde, 9'u da dinleme/izleme becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmayan öğretmenlerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarında yine dinleme/izleme ve konuşma becerilerinde olduğu gibi cinsiyetlerinin (4'ü kadın, 7'si erkek) etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Okuma becerisinin söz varlığı ve anlama alt alanlarını, geleneksel araçlarla değerlendirmek mümkündür ancak akıcı okuma alanının ölçme ve değerlendirmesi, tamamlayıcı araçlarla yapılabilir. Bu araçları kullanmayan Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisini çok boyutlu değerlendiremedikleri çıkarımına da yapmak mümkündür. Ayrıca bu araştırma çerçevesinde ortaya çıkan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gelişimlerini izleme, çok boyutlu değerlendirme yapabilme ve öğrenciye süreç içerisinde geribildirimde bulunmaya yönelik yararlarının göz ardı edilerek bir okuma becerisi öğretimi gerçekleştirildiği söylemek mümkündür. Greenstein (2010) tamamlayıcı değerlendirme ile öğretmenin öğrenci hakkında süreç içerisinde elde ettiği bilgileri, bir sonraki öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öğretmen tarafından kullandığını belirtmektedir. Okuma becerisi açısından bakıldığında tamamlayıcı değerlendirme araçları olmadan yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin okuma becerisinin gelişimini anlamada ve öğrencilere yeterli öğrenme içeriği sunmada yetersiz kalacağı söylenebilir.

Araştırmanın yazma becerisi öğretimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik dördüncü araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışması değerlendirme formu, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarı, proje ödevi ve öğrenci ürün dosyası kullandıkları; 7 Türkçe öğretmenin ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Yazma becerisi öğretim sürecinde çoğunlukla Türkçe öğretmenleri tarafından yazma çalışması değerlendirme formu, öz değerlendirme ve akran değerlendirme kullanılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik kullandıkları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları alan yazınında belirtilen araçlarla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra alan yazınında belirtilen ancak Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmayan araçlar da bulunmaktadır. Yazma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinde; grup değerlendirme, dikte çalışmaları, gözlem, görüşme, kontrol listeleri, analitik grid, anket/ölçek ve öğrenci günlüklerinin de kullanılabileceği belirtilmektedir (Akkaya, 2022; Duran ve Öztürk, 2020; Karatay ve Demirel, 2023; Kuşdemir ve Bulut, 2018). Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacak bir yaklaşımdır. Burada üzerinde tartışılması gereken en önemli unsur ise 7 Türkçe öğretmenin (TÖ5, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ16, TÖ32) hiçbir araç kullanmadan yazma becerisi öğretimi gerçekleştirmeleridir. Bu Türkçe öğretmenlerinin tamamı, dinleme/izleme ve okuma becerilerinde, 6'sı da konuşma becerisinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kullanmayan öğretmenlerdir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarında yine dinleme/izleme, konuşma ve okuma becerilerinde olduğu gibi cinsiyetlerinin (3'ü kadın, 4'ü erkek) etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Yazma becerisinde bu öğretmenlerin

geleneksel ölçme araçlarından yararlanmış olmaları mümkün değildir. Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi doğası gereği tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gereken bir dil becerisi alanıdır. Bu durum, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yazma becerisinde duyuşsal unsurların (tutum, motivasyon, kaygı) önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin değerlendirmesinin yapılması ve öğretmenler tarafından öğrencilere geribildirimde bulunulması, öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal unsurlarını da olumlu etkileyecektir. Tamamlayıcı değerlendirmenin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtilmektedir (Faber vd., 2017). Bunun yanı sıra yazma becerisi, süreç temelli gerçekleştirilen bir beceridir. Bu nedenle yazma sürecinin tüm aşamalarında öğretmenlerin süreci gözlemlemesi, öğrenciyi izlemesi ve öğrencilere geribildirimde bulunması (Gezer vd., 2021) öğrencinin yazma becerisinin gelişmesine katkı sunacaktır. Bunun için tamamlayıcı değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Ayrıca bu araştırma çerçevesinde ortaya çıkan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gelişimlerini izleme, çok boyutlu değerlendirme yapabilme ve öğrenciye süreç içerisinde geribildirimde bulunmaya yönelik yararlarının yazma becerisi açısından önemli unsurlar olduğu Türkçe öğretmenleri tarafından bilinmelidir.

Türkçe öğretmenleri; çoğunlukla okuma ve yazma becerisinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı kullanılmışlardır. Dil becerilerinin hepsinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı olarak öz değerlendirme ve gözlem/değerlendirme formları kullanılmıştır. Dil becerilerinin hepsinde de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kullanmayan öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmen tarafından yapılan biçimlendirici değerlendirmeler, eğitim sistemine iç geri bildirim ve eksikliklerin giderilmesine olanak sağlar (Atılğan, 2017). Karatay ve Dilekçi (2019), Türkçe öğretmenlerinin sonuç odaklı geleneksel ölçme araçları ile öğrencilerin yazma, konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçemediklerini belirtmektedirler. Doğan Kahtalı ve Çelik (2020) yaptıkları çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrenci performansına dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarını tam anlamıyla kullanmadığı ve geleneksel araçların öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşme, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, otantik görevler ve gözlem türü alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmedikleri belirtilmektedir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlandıkları ancak kullandıkları araçların belirli değerlendirme biçimlerine yönelik olduğu söylenebilir. Özellikle anlatmaya dayalı dil becerisi olan konuşma becerisinde, bir diğer anlatmaya dayalı dil becerisi olan yazma becerisine göre daha az tamamlayıcı değerlendirme araçlarının kullanılması, konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirmesinin Türkçe öğretmenleri tarafından göz ardı edildiği şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmada dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişim süreçlerinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanmayan Türkçe öğretmenlerinin araştırmacının beklediğinden fazla olması ve bu Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla erkeklerden oluşması üzerinde durulması ve sorgulanması gereken bir durumu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın sonuçlarının oluşmasına daha fazla katkısı olan ve kodlarda en fazla görüşü bulunan öğretmenler (TÖ6, TÖ8, TÖ20) kadın öğretmenlerdir. Bu durum, cinsiyetin uygulama ve deneyimlerini aktarma becerilerinde kadın öğretmenler lehine bir ayrışmayı ifade etmesi bakımından çarpıcıdır. Bunların yanı sıra, eğitim sisteminden kaynaklı liselere geçiş sınavına öğrencilerin hazırlanmaları, okullar arasında sınıf mevcutlarının farklılık göstermesi, okulların fiziksel ve materyal olanaklarının standart olmaması gibi unsurların tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının sınırlı düzeyde kullanılmasına ya da hiç kullanılmamasına neden olmuş olabilir. Yine bu araçların sınırlı düzeyde kullanılmasında ya da hiç kullanılmamasında Türkçe ders saatlerinin yeterli gelip gelmeme durumu göz önünde bulundurulması gereken bir unsur olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu uygulamaya yönelik durumun tek sorumlusu öğretmenler olarak görülmemelidir.

Araştırmanın ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarına yönelik beşinci araştırma sorusu kapsamında ders kitaplarında öz değerlendirme, akran değerlendirme ve proje ödevinin yer aldđđı belirlenmiştir. Ders kitaplarında çoğunlukla yer alan tamamlayıcı lme ve değerlendirme aracı, öz değerlendirmedir. z değerlendirme, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve başarılarını etkileyen önemli bir tamamlayıcı değerlendirme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Andrade ve Valtcheva, 2009; Schunk, 2003). z değerlendirme becerisini geliştirmek için sınıfta öğrencilerin kendi öğrenme ilerlemelerini nasıl değerlendireceklerini ve izleyeceklerini öğrenebilecekleri ve uygulayabilecekleri koşullar ve fırsatların öğrencilere sağlanması gerekir (Witte, 2012). Higgins, Grant ve Thompson (2010) z değerlendirmenin eğitim ortamlarında yeterince yapılmadđđını ve eğitimin ilk yılından itibaren programlara dahil edilmesi gerektiđđini belirtmektedir. Bunu sağlamak için ders kitaplarının buna göre düzenlenmesi önemlidir. Süğümlü (2021), araştırmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarına çok az yer verildiđđini ve 6. sınıf düzeyinde ise hiç yer verilmediđđini belirtmektedir. Ders kitaplarında öz değerlendirmenin yanı sıra akran değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Akran değerlendirmeleri, ğrenci motivasyonunu, sorumluluğunu, öz yönlendirmesini, başarısını ve öz saygısını artırırken olumlu öğrenme özelliklerini de teşvik etmesi (Spinelli, 2012) zellikleriyle önemli bir tamamlayıcı değerlendirme biçimidir. Ders kitaplarında öz ve akran değerlendirmelerinin yer alması olumlu bir durumdur. Bu durum, ders kitaplarında tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarına sınırlı düzeyde yer verilmesi nedeniyle uygulamaya da sınırlı düzeyde katkı sunmaktadır. Sınıf düzeyleri açısından ise ders kitaplarında belirli bir sistemin gzetilmediđđini söylemek mümkündür. Türkçe dersinin en önemli ders materyallerinin kitaplar olduğu dřnldđđinde bu durum, ders kitaplarının bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının dil becerilerine dağılımına yönelik altıncı araştırma sorusu kapsamında ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik 9, yazma becerisine yönelik 8, okuma becerisine yönelik 2 ve dinleme/izleme becerisine yönelik 1 tamamlayıcı lme ve değerlendirme aracının yer aldđđı belirlenmiştir. Ders kitaplarında en fazla yer verilen tamamlayıcı lme ve değerlendirme aracı, yazma ve konuşma becerilerine yöneliktir. Süğümlü (2021), ortaokul Türkçe ders kitaplarında tamamlayıcı lme aracı olarak öz değerlendirmenin konuşma ve yazma becerilerine yönelik olduğunu, okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik sadece beşinci sınıf düzeyinde öz değerlendirmeye yer verildiđđini belirtmektedir. Ders kitaplarında belirli bir sisteme göre dil becerilerinin gzetilmediđđini ve dil becerileri arasında tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçları açısından dengesizliğin olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ders kitaplarında öğrencinin sürece dahil olabileceği tamamlayıcı araçların her metin işleme sürecinde yer alması, dil becerilerinin gelişimi açısından önemli bir konudur.

Araştırmanın Türkçe ğretiminde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanmanın katkılarına yönelik yedinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe ğretmenlerinin çok boyutlu değerlendirme yapma, ğrenci gelişimini izleme, eğitimin niteliğini artırma, öğrencinin derse ilgisini artırma, ğrenci başarısını artırma, dersleri eğlenceli ve aktif duruma getirme, öğrenciye anında dönüt verme, ğrenci motivasyonunu artırma, öğrenciyi sürece dahil etme ve bireysel farklılıklara uygun olma yönlerinden bu araçları yararlı buldukları belirlenmiştir. Türkçe ğretmenleri çoğunlukla tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının çok boyutlu değerlendirme yapma, ğrenci gelişimini izleme, öğrencinin derse ilgisini artırma ve eğitimin niteliğini artırma yönlerinden yararlı olduklarını belirtmişlerdir. Belirtilen bu katkılar, geri bildirim unsurunun işe koşulması ile amacına ulaşabilir. Geri bildirim değerlendirme çalışmalarında öğrencinin öğrenme düzeyini geliştirmek için gerekli ve önemli bir unsurdur (Witte, 2012). Biçimlendirici değerlendirmenin en önemli bileşeni; başarılı ğretim tekniklerinin anlaşılmasını teşvik etmek için öğretmene ve kendisini tanınması için öğrenciye bilgi vermeye yönelik geri bildirimdir (Shermis ve Di Vesta, 2011). Türkçe ğretmenleri, tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının ğrenci açısından yararlı olduklarını düşünmektedirler. Bu durum, tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarına yönelik öğretmenlerde belirli bir bilincin oluştuğu şeklinde değerlendirilebilir.

neriler

Türkçe ğretimi dört temel dil becerisi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda dil becerilerinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından yararlanılması önerilmektedir. Araştırmada Türkçe ğretmenlerinin bu araçlardan sınırlı düzeyde yararlandıkları gorlmektedir. Dil becerilerinde geçerli ve güvenilir lme ve değerlendirme yapabilmek için bu araçları kullanmak bilimsel bir gerekliliktir. Özellikle anlatmaya dayalı dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde duyuşsal faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu iki becerinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı araçlardan okuma ve dinleme/izleme becerine gore daha fazla yararlanılması önerilmektedir. Öğrencilerin ifade etme becerilerinin geliştirilmesi açısından bu araçlar, geri bildirim olanaklarıyla önemli bir yer tutmaktadır.

Tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan Türkçe ğretmenleri bulunmaktadır. Bu ğretmenlerin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanmamalarının birçok nedeni olabilir. Özellikle bu öğretmenlerin gorev yaptıkları okulların sınıf mevcutları, fiziksel olanakları ve Türkçe zmresindeki uygulamaları böyle bir durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Olası nedenlerin araştırılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada dil becerilerinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanmayan Türkçe ğretmenlerinin çoğunlukla aynı öğretmenler olduğu ve bunların da çoğunluğunu erkek Türkçe ğretmenlerinin oluşturduğu bilinmektedir. Erkek Türkçe ğretmenlerinin bu araçları kullanmamayı neden tercih etmedikleri, araştırılması gereken önemli bir konudur. Bu nedenle cinsiyetin sınıf içi lme ve değerlendirme uygulamalarına nasıl yansısığına yonelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

lme ve değerlendirmede tamamlayıcı araçlardan yararlanmak, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir konudur. Bunun yanı sıra Türkçe ğretiminin uygulayıcıları olan Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının katkılarına yonelik bilinçlendirilmesi önerilmektedir. Çağdaş lme ve değerlendirme anlayışı bunu gerektirmektedir. Bakanlık tarafından öğretmenlere yonelik tanıtıcı ve işlevsel bilgilerin yer aldığı kitapçıklar hazırlanarak öğretmenlerin bilinçlenmeleri sağlanabilir. Bununla ilgili bakanlık tarafından hizmet içi eğitimler verilebilir. Bununla birlikte Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarını kullanma becerilerine yonelik uygulamalı araştırmaların ve çalışmaların yapılması, öğretmenlerin bu araçları kullanma becerilerine katkı sağlayacaktır.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında sınırlı düzeyle tamamlayıcı lme ve değerlendirme aracı bulunmaktadır. Ders kitaplarının tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçları noktasında iyileştirilmesi önerilmektedir. Her temanın ya da metnin sonunda öğrencilerin kullanabilecekleri tamamlayıcı araçlara yer verilmesi, öğretimin niteliğini de artıracaktır. Bununla birlikte ders kitaplarında her dil becerisine özgü tamamlayıcı araçların yer alması, ilgili dil becerisinin gelişimini destekleyecektir. Ders kitaplarında yapılacak iyileştirmeler, Türkçe ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2022). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (2. bs., s. 243-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Alicı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. bs., s. 123-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Anagün, Ş. (2018). Öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (2. bs., s. 285-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Andersson, C. ve Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104-122. doi:10.1080/20004508.2016.1275185
- Andrade, H. ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19. doi:10.1080/00405840802577544
- Aslan, S. (2023). Türkçe öğretiminde e-ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı. S. Aslan (Ed.), *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* içinde (s. 392-417). Ankara: Pegem Akademi.
- Atalmış, E. H. (2019). Eğitimde ölçülen özellikler ve aşamalı sınıflaması. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 85-103). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2017). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (10. bs., s. 315-358). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. US: Heinle & Heinle.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019a). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Performans değerlendirme. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 182-208). Ankara: Pegem Akademi.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019b). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Portfolyo değerlendirme. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 218-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Boston, C. (2019). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9), 1-4. doi:10.7275/kmcq-dj31
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemler desen ve analiz* (3. bs., A. Aypay, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, I (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352. doi:10.1177/000494411005400308
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlar* (3. bs., S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4152-4156. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.656
- Çetinkaya, G. (2021). Dinleme ve eğitimi. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 313-363). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. doi:10.16916/aded.448811
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 13-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101956> adresinden erişildi.

- Doğan, N. (2019a). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Yanıtı seçmeyi gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 114-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2019b). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Yanıtı yapılandırmayı gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 140-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan Kahtalı, B. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244. doi:10.38089/ekuat.2020.17
- Dunn, K. E. ve Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11. doi:10.7275/jg4h-rb87
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2020). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (2. bs., s. 261-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Faber, J. M., Luyten, H. ve Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & Education*, 106, 83-96. doi:10.1016/j.compedu.2016.12.001
- Gezer, T., Wang, C., Polly, A., Martin, C., Pugalee, D. ve Lambert, R. (2021). The relationship between formative assessment and summative assessment in primary grade mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 673-685. doi:10.26822/iejee.2021.220
- Göçer, A. (2018). *Süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A., Arslan S. ve Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 263-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/38547/1186320> adresinden erişildi.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Greenstein, L. (2010). *Really need to know about formative assessment*. USA: ASCD.
- Güven, B. (2017). Öğretimi planlama. S. Dal ve M. Koca (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Higgins, M., Grant, F. ve Thompson, P. (2010). Formative assessment: Balancing educational effectiveness and resource efficiency. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(2), 4-24. doi:10.11120/jebe.2010.05020004
- Karatay, H. ve Demirel, A. (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* içinde (s. 369-396). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598> adresinden erişildi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. doi:10.16916/adad.15990
- Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). Yazmada ölçme ve değerlendirme. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi* içinde (s. 286-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Maxwell, J. A. (2022). *Nitel araştırma tasarımı etkileşimli bir yaklaşım* (3. bs., M. Çevikbaş, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment* (7. bs.). New York: Pearson Education, Inc.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. bs., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/yayinlar/icerik/1105> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021d). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türk dili ve edebiyatı sınıf içi değerlendirme öğretmen rehber kitabı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Namey, E., Guest, G., McKenna, K. ve Chen, M. (2016). Evaluating bang for the buck: A cost-effectiveness comparison between individual interviews and focus groups based on thematic saturation levels. *American Journal of Evaluation*, 37(3), 425-440. doi:10.1177/1098214016630406
- Özden, M. (2018). Duyuşsal davranışların ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (2. bs., s. 331-349). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. bs., M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. VA: ASCD.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (3. bs., Ş. Çınkır ve N. Demirkasimoğlu, Ed. ve Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. doi:10.1080/10573560308219
- Sezgin, M. E. (2018). Psiko-motor davranışların ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (2. bs., s. 353-365). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Shermis, M. D. ve Di Vesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 733-752. doi:10.37217/tebd.972445

- Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education* (3. bs.). NJ, USA: Pearson Education, Inc.
- Temizyürek, F., Erdem, . ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul Türkçe ğretim programında lme ve değerlendirme. S. Aslan ve N. D. şimşek (Ed.), *Türkçe ğretmeninin rehberi: Öğretim programı içinde* (s. 147-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkben, T. (2022). Türkçe ğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini lme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve nsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72. <https://dergipark.org.tr/pub/eibd/issue/70603/1088012> adresinden erişildi.
- Ülper, H. (2019). Konuşma becerisini lme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 305-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Vandergrift, L. ve Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Routledge NY, USA: Taylor & Francis Group.
- Witte, R. H. (2012). *Classroom assessment for teachers*. NY, USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Weurlander, M., Sderberg, M., Scheja, M., Hult, H. ve Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. doi:10.1080/02602938.2011.572153
- Yakar, L. (2019). Tamamlayıcı lme ve değerlendirme teknikleri III. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde lme ve değerlendirme içinde* (s. 246-269). Ankara: Pegem Akademi.

Ek 1. GorŖme AŖamaları ve Soruları

Birinci Bölüm: Katılımcı Bilgilendirmesi

AraŖtırmanın amacı; dil becerileri ğretiminde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumunu, Türkçe ğretmenlerinin grŖlerinden ve ortaokul Türkçe ders kitaplarından hareketle belirlemektir. Türkçe dersinin lme ve değerlendirmesinde geleneksel lme araçlarından yazılı ve szli sınavlar; çoktan seçmeli, boŖluk doldurmalı, doğru-yanlıŖ, eŖleŖtirmeli, kısa cevaplı testler kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe dersinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme araçlarından ğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, proje değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı, performans değerlendirme formu, tutum, motivasyon, kayęı lcekleri, okuma becerisi kontrol listesi, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatımı değerlendirme formu, konuŖma becerisi değerlendirme formu, dinleme/izleme becerisi değerlendirme formu, grŖmeler kullanılabilir. Sizlerden ğretmenlik deneyimlerinizden hareketle Türkçe dersinde tamamlayıcı lme araçlarını kullanma durumunuza yönelik aŖaęıda yer alan sorulara geçerli ve güvenilir yanıtlar vermeniz beklenmektedir. AraŖtırma Ordu niversitesinden Doç. Dr. Üzeyir SüğüMLü tarafından yürütülmektedir.

İkinci Bölüm: KiŖisel (Demografik) Bilgilere İliŖkin Sorular

1. Cinsiyet Bilgisi:
2. Mesleki Deneyim Bilgisi:
3. alıŖılan Bölge Bilgisi:

nc Bölüm: Dil Becerilerinin lme ve Değerlendirmesine İliŖkin Sorular

1. Dinleme/izleme becerisinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız araçlarla dinleme/izleme becerisini lme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl gerekleŖtirdiđinizi anlatır mısınız?
2. KonuŖma becerisinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız araçlarla konuŖma becerisini lme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl gerekleŖtirdiđinizi anlatır mısınız?
3. Okuma becerisinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız araçlarla okuma becerisini lme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl gerekleŖtirdiđinizi anlatır mısınız?
4. Yazma becerisinin lme ve değerlendirmesinde tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız araçlarla yazma becerisini lme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl gerekleŖtirdiđinizi anlatır mısınız?
5. Tamamlayıcı lme ve değerlendirme araçlarıyla Türkçe dersinin lme ve değerlendirmesinin yapılmasını, ğrenci ve ğretmen açısından hangi yönleriyle yararlı görüyorsunuz?

