



## Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

# Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi

**Yrd. Doç. Dr. Adnan Karadüz**

*Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi  
akaraduz@erciyes.edu.tr*

**Özet.** Türkiye’de ilk ve ortaöğretim programlarının “yapılandırmacı öğrenme” anlayışına göre oluşturulmasıyla eğitim ve öğretimde köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik derste kullanılan araç gereçlerde, öğrenme anlayışında, öğrenme ortamının tasarlanmasında ve her şeyden önemlisi ölçme ve değerlendirmede tamamen kökten değişiklikler yapılması anlamına gelmektedir. Ölçme ve değerlendirme bir programın amacına ulaşıp ulaşamadığını, programla birlikte yapılan öğrenme etkinliklerinden yeterli düzeyde verim alınmasını ölçmek bakımından çok önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı sonucu değerlendirmeden daha çok, öğrenme faaliyetlerinde süreç içerisinde yapılan eğitim faaliyetlerinin çoklu ölçme araçlarıyla ölçülüp değerlendirildiği bir niteliğe sahiptir. Bunun yanı sıra yapılandırmacı anlayış bilgiden daha çok temelde becerinin kazandırılmasını esas aldığından, kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışının da buna uygun olması gerekir. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışlarının hangi oranda yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada yapılandırılmamış mülakatla birlikte gözlem kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırma neticesinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışlarıyla birlikte, uygulamadaki alışkanlıklarının yapılandırmacı anlayışı yeterli ölçüde yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yapılandırmacı öğrenme, ölçme ve değerlendirme.

**Abstract.** Turkish education system has gone through an important reform recently by the adaptation of constructivist learning theory in the preparation of new primary and secondary school curricula. The reform has brought a new approach in terms of teaching and learning process and, in turn, requires teachers to adapt new teaching materials, learning environments, and assessment methods and techniques. Assessment is very important in order to determine the effectiveness of learning programmes and activities. The purpose of assessment is to provide teachers and students with information and insights needed to improve teaching effectiveness and learning quality. Constructivist learning approach places greater emphasis on formative assessment by multiple assessment tools than summative assessment. What's more, constructivism places greater emphasis on skills than knowledge/information. The qualities of assessment tools and teachers' understanding of assessment should accommodate these main tenets of constructivism. This paper examines the assessment methods used by Turkish language teachers and evaluates to what extent they accommodate constructivist understanding. The data was collected through unstructured interviews and observations. It was analysed qualitatively. According to the findings, teachers' assessment practices and understandings do not reflect the principles of constructivism adequately.

**Key Words:** Turkish education, constructivist learning, measuring and evaluation.

---

## GİRİŞ

### Yapılandırmacı Öğrenme Nedir?

Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir öğrenme felsefesidir. Bu kurama göre bilgi bireyden bağımsız değildir, öğrenen tarafından yapılandırılmakta ve anlam verilmektedir. Öğrenme bireyin ön bilgileriyle karşılaştırılarak gerçekleşmekte, zihinde bilişsel yapılar oluşturulmaktadır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde sürekli gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Dış dünyayı görme, algılama, yorumlama ve zihinde yeniden yapılandırma çabası olarak tanımlanan bu öğrenme biçimi bilişsel yapılandırmacılık olarak adlandırılır.

Vygotsky'ye (1994) göre ise bireyler, öğrenmelerini sosyal yaşamda geçirdikleri yaşantılarda anlamlı kılarak edinirler. Sosyal yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu duruma göre öğrenme, etkileşime dayalı olarak ve karşılıklı yansımalar ve tartışmalar sonucunda gerçekleşir. Öğrenme süreci ise sosyal etkileşime bağlı olarak sürdürülür. Öğrenme sürecinde materyaller ve öğrenme ortamında yer alan diğer gruplar etkileşim hâlinindedir.

Cırık & Fer'in (2007) Sewell'den (2002) aktardığına göre yapılandırmacılıkta öğrenme, öğretme sonucu meydana gelmez; öğrenenler bir sünger gibi yeni bilginin pasif alıcıları olmazlar; aksine, aktif olarak bilgilerini yapılandırırılar. Farris'e göre (1996) ise öğrenenler, kavramları ilişkilendirerek ve bilgiyi yapılandırarak keşfederler. Kavramların bireyler tarafından ilişkilendirilerek öğrenilmesi onların öğrenmelerini teşvik eder. Bir bütün olarak yapılandırmacılık ise bilginin yapılandırılmasını sağlayan uygulamalar, normlar ve inançlar setinden oluşan bir kültür" bireyin öğrenme sürecinde ne türden işlemler yaptığını ve bu sürece etki eden etmenlerin neler olduğunu açıklayan bir kuram olarak görülebilir.

Bilginin öğrenenden bağımsız olmadığı, öğrenenin kontrolünde olduğu, öğrenenin yaşantı ve deneyimleriyle oluşturulduğu yaklaşımı, yapılandırmacı paradigmanın bilgiye bakışını özetlemektedir. Yapılandırmacı öğrenmeye göre bilgi nesnel bir olgu değil, öğrenen tarafından yapılandırılan öznel bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle anlam bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olan bir şey olamaz. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi bireysel anlam olarak tanımlanır. Dünyada öğrenilmiş hiçbir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin tek ve nesnel bir gerçeklikten söz edilemez. Gerçeklik, bireyin zihninde tasarladığı yönüyle yaşatılır (Jonassen, 1990).

Öğrenen, dış dünyadan obje, olgu ve olaylar gibi çeşitli nitelikteki uyarıcıları algılayarak kendi düşünce ve değerleriyle yorumladıktan sonra yeni anlamlar elde eder. Öğrenenin elde ettiği anlamlar önceki bilgi ve deneyimlerine dayanır. Bu tür öğrenme nesnel dış gerçekliğin insan zihninde yeniden anlam bulması, kavranması ya da bilgiye dönüştürülmesi olarak ifade edilir (Jonassen, 1994). Öğrenme yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir ve öğrenme yaşantılarını anlamlı hâle getiren birey, bilginin pasif alıcısı değil, yapılandırıcısı durumundadır. Birey dıştan bilginin aktarıldığı bir varlık değil, bilgiyi yapılandıran ona anlam veren konumundadır.

Bilginin birey tarafından anlamlı hâle getirilebilmesi için anlamlandırılması gerekir. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Öğrenmede bilginin ne olduğundan ziyade nasıl

öğrenildiğini bilmek önemli olduğundan, öğrenenlerin bir problemi çözerken seçtiği yolu açıklayabilmelerini, bilginin yapılandırılma sürecini analiz etme yeteneklerini kazanabilmelerini, bilgiyi yapılandırma sürecini analiz etme yeteneklerini sergileyebilmelerini sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir (Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden edinilen deneyim ve bilgiler üzerine kurulur. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Öğrenme sürecinde karşılaştırmalara yer verilerek yeni anlamlar elde edilecektir. Yapılandırmacılıkta bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi gerekir (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı öğrenmede bilginin nicel öğrenilmesinden ziyade, kullanılması, işletilmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Öğrenenin, bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme, bu sayede düşünme becerilerini geliştirerek zihinsel becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Her bireyin öğrenme durumu, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirilmesi, birçok zihinsel süreçlerle yeni öğrenme becerileri kazanması, kısacası öğrenmeyi öğrenmesi esasına dayanır.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede (Perkins, 1999), sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla bir dizi zihinsel etkinlikler söz konusudur. Bireylerin etkileşimi bir tür zihinsel katılımdır ve öğrenenlerin yeni bilgi elde etmeleri, bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine; keşfetme, düzenleme ve ona yeniden şekil verme bakımından zihinsel katılımlar önemlidir.

Bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı ve bireyi merkeze alan öğrenme yaklaşımlarının yer aldığı programlarda bilgiden ziyade, hedeflenen bazı temel beceriler önem taşır. Mevcut Türkçe programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, problem çözme araştırma karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi öğeler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Öğrenme ortamlarında bireyin beceri kazanması hedeflendiğinden, her bir becerinin hangi seviyede geliştiğinin ölçülmesi önemlidir. Bilginin öğrenilmesinin yanı sıra bireylerin becerilerinin de ölçüldüğü,

performansların dikkate alınıp değerlendirildiği ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yer vermek gerekir. Dolayısıyla yapılandırmacı felsefeye dayandırılan programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da kendine özgüdür.

### **Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Ölçme ve Değerlendirme**

“Ölçme” ve “değerlendirme” kavramları hakkında kaynaklarda genelde şu ifadeler yer verilmektedir. Genel anlamıyla ölçme, “Varlıkların en, boy, hacim süre gibi niteliklerini, kendi cinsinden seçilmiş bir birim ile karşılaştırıp, kaç birim geldiklerini karşılaştırma işidir.” (TDK, 2006). Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözleme sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1986). Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2004).

İşman’a (2006) göre eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Diğer bir ifade ile ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama yapma işlemidir. Özçelik’e göre (1998) değerlendirme, kavramı; yine karar verme işlemi olarak tanımlanır ve bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir. Değerlendirme, her ne içerikte olursa olsun, eğitim alanındaki bütün çaba ve etkinliklerden elde ettiğimiz başarı derecesini tespit eden ve delillere dayanarak sağlam bir hüküm veya neticeye varmaya çalışmak demektir (Bossing, 1953).

Baykul (1992) ise eğitimde değerlendirme konularının beş başlık altında yapılması gerektiği üzerinde durmuş ve bu başlıkları; öğrencinin başarısı, programın hedef ve davranışları öğretim etkinliği, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin uygun programlara yerleştirilmesi olarak ifade etmiştir.

Bütün bu tanımların yanı sıra ölçme ve değerlendirmenin belirli bir amacı vardır. Programın başlangıcında belirtilen hedeflerin gerçekleşme düzeyinin tespiti ve eğitim programında istenen başarı düzeyinin yakalanması oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde öğrenenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması, eğitim programının yapılan ölçme ve değerlendirmelerle geliştirilmesi bunlardan bazılarıdır. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle her ne kadar bireylerin başarıları ölçülse de asıl hedef değişen koşullar içinde eğitim programlarının ayakta kalabilmesini sağlamaktır.

Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme, başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır (Semerci; 2007). Sonuç olarak ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit ve düzenlenmesi imkânı verir (MEB, 2005).

Her eğitim programı temelde bir öğrenme felsefesine dayanmaktadır ve o programda yer verilen ölçme ve değerlendirme ögesi de eğitim programının öğrenme felsefesiyle aynı doğrultudadır. Eğitim programlarının dayandığı paradigmalardan amacı ölçme ve değerlendirmenin niteliği, araçları, öğretmen uygulamaları paradoks oluşturmamalıdır. Dolayısıyla her öğretim düzeyinde güvenilir, doğru, uygun, destekleyici ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme için bir zorunluluktur. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-beceri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Öztürk, 2007).

İlk ve ortaöğretim programlarında yeniden yapılandırılmasıyla kökten değişikliğe gidilmiş, programın temel felsefesinden ders kitaplarına, ölçme araçlarına kadar yenilikler yapılmıştır. Öğrencinin temel becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği programın yapılandırmacı öğrenme felsefesine göre tasarlandığı ifade edilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme felsefesinin temel hedefleri, ölçme ve değerlendirme ilkeleri bir önceki programa göre oldukça farklıdır.

Yapılandırmacılığın öğrenme ve bilgi felsefesi, ölçme ve değerlendirme amaç ve ilkelerini de belirler. Bu öğrenme anlayışının yer aldığı programlardaki hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, ölçme ve değerlendirme ölçütleriyle tutarlı olmasına bağlıdır. Yapılandırmacı programların “öğrenme” ve “değerlendirme” ilkelerinin kendi içinde uyumlu olması gerekir. Çünkü her yeni öğrenme yaklaşımı kendi ölçme ve değerlendirme ilkeleriyle hedeflerine ulaşabilir. Bilginin anlaşılmasından tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi ölçümler alternatif ölçme yöntemleri içinde kabul edilir. Bu tür ölçümler öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirdiği için, öğrenme teorileri ile uyumludur ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama açısından sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur (Maeroff, 1991, akt., Bekiroğlu, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan programlarda değerlendirme, bireyin bilgiyi yapılandırması süreciyle bu süreç içinde ortaya çıkan temel becerilerin tespitine yöneliktir. Bilginin yapılandırılma süreciyle bu süreç içinde öğrenenlerin kazanımlarının ölçülmesi çok farklı nitelikteki ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle değerlendirmede tek tip araçlar yerine, birbirinden farklı çok çeşitli ölçekler kullanılmaktadır (Cunningham, 1991).

Yapılandırmacı öğrenmede bilgi kazandırmadan ziyade öğrencilerin her yönden gelişmeleri hedeflendiğinden, ölçme araçlarının nicel çokluğunun yanı sıra nitelikleri de öğrenme becerilerini tespiti uygun olmalıdır. Bireyin her yönden kendisini ifade etmesini, geliştirmesini esas alan öğrenme yaklaşımları, hedeflerinin gerçekleşme düzeyini ölçüp değerlendirecek teknik ve araçları geliştirmek zorundadır. Çoklu hedeflerin öngörüldüğü, bilgiden ziyade bireylerin yeteneklerinin ve performanslarının ortaya çıkarıldığı ölçme ve değerlendirme araçları süreç içinde sürekli ve etkin kullanılmalıdır.

Öğrenmede temel becerilerin öne çıkarıldığı eğitim programlarında, değerlendirme öğrenmeyle birlikte düşünülmektedir. Öğrenme ortamında yapılan değerlendirmeyle öğrencinin başarılı veya başarısız olduğu alanlar, ilgi duyduğu ya da yeteneklerini sergilediği durumlar ortaya konur. Yapılacak ölçme ve değerlendirmeyle öğrencilerin gerçek anlamda tanınması hedeflenir. Amaç, öğrenciyi bütün yönleriyle tanıyarak uygun öğrenme görevleri verme, doğru rehberlik etme, sonuçta başarısını artıracak tedbirleri öğrenme ortamına taşımaktır. Bu bakımdan ölçme ve değerlendirme bir denetim mekanizması değil, sınıf ortamındaki öğrenme kültürüne bilgi akışını sağlayan kaynak olmalıdır. Foster'e göre öğretim ve ölçme birbirinden ayrı iki süreç gibi düşünülse de aslında birbirini besler ve destekler. Öğretim ve ölçme birbirinin aynasıdır ve öğretim ölçümü, ölçüm de öğretimi yönlendirir (Bekiroğlu, 2006).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin verdiği performans görevleri, projeler, gözlemler öğrencilerin yeteneklerinin ve performanslarının tanınması bakımında önemlidir. Öğrencilerden gelen işaretlere bakarak onlara, ilgi duyacağı öğrenme görevler verilir. Böylece kendi yeteneklerini fark eden öğrenciler, öğretmenin verdiği görevlere katılarak öğrenmenin sorumluluğunu üzerine alır. Yapılan gözlem ve performans değerlendirmeleri öğrencilerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerini görmelerine fırsat verir.

Yapılandırmacı programla davranışçı öğrenme felsefesine göre tasarlanan programın ölçme ve değerlendirme anlayışı arasında tam bir farklılık vardır (McMillian, 1997, akt., Bekiroğlu, 2006).

Önce	Günümüzde
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencilerin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir. Bu anlayışın bir gereği olarak da öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirlemede farklı yöntem kullanarak çoklu değerlendirme yapmak zorunludur. Bu bağlamda, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan geleneksel ölçme araçlarının kullanılması yanında, öğretmen gözlem formları, portfolyo (öğrenci çalışma dosyası ürünleri - proje hazırlama, performans görevleri, gerçekleştirilen etkinlik dokümanları, çalışma yaprakları...), öz değerlendirme formları vb. gibi süreç değerlendirme araçlarını kullanmayı gerektirir. “Öğrencilerin kazanımları ne derece elde ettiklerini belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, geleneksel ölçme araçlarını kullanmanın yanında süreç değerlendirme araçlarını da kullanmakla hayata geçirilebilir. Her temanın sonunda hazırlanan eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorularla tema sonu değerlendirme yapılmakta, öz değerlendirme ölçekleri kullanılarak öğrencilerin de kendilerini değerlendirmelerine imkân tanınmalıdır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme araçlarını da kullanarak gerçekleştirmeye çalıştığı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrenci performansına özen göstermeli ve onların bireysel farklılıkları göz önünde tutulmalıdır.” (Göçer, 2007).



Uygulanmakta olan Türkçe programında kullanılan ölçme araçlarıyla hem ürün hem de süreç değerlendirilmektedir. Programda esas alınan ölçme anlayışı şu ifadelerle açıklanmaktadır. “Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır.” (MEB, 2005, s. 205).

Süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılması, herhangi bir durum hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise öğrencinin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacak (Kutlu & Ahioğlu, 2005), öğrenme- öğretim sürecinin daha etkin geçmesine katkı sağlayacaktır.

Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktılarının (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir döneme veya yıla ait genel başarılarını değerlendirmek için çeşitli soru formatlarının kullanıldığı başarı testleri kullanılarak ürün amaçlı değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca başarı testleri yanında öğrenci ürün dosyaları ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir.

Yukarıda da değinilmeye çalışıldığı gibi Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (MEB, 2005).

### **Araştırmanın Soruları**

Yeni Türkçe programının içeriği ve uygulaması ile ilgili olarak gerek öğretmenler gerekse bu problemin diğer tarafları birçok sorunla karşı karşıyadır. Programın uygulanmasında ölçme ve değerlendirme ciddi bir sorun olarak durmaktadır. Bu endişelerden dolayı aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, ne oranda kullanılmakta, bu araçların öğrenci başarısı üzerine etkisi nedir?
- Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin ne tür bilgi ve becerilerini ölçmeye yöneliktir?
- Öğretmen görüşlerine göre mevcut programda yer verilen ölçme ve değerlendirme araçları Türkçe derslerinde yeterince uygulanabilmekte midir?
- Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler, öğrenme görevleriyle çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarına karşı nasıl bir tutum sergilemektedir?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmaya veri toplamak için önce öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat yapılmış, daha sonra sınıftaki öğrenme ortamı gözlemlenmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Daha sonra yapılan gözlemlerde oluşturulan kanaatlerle, bu analizlerden elde edilen verilerle karşılaştırılarak temel fikre ulaşılmıştır. Elde edilen fikirler, konuyla ilgili diğer araştırmalarla da desteklenerek araştırmanın sorularının cevaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kayseri ilinde bulunan on Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle birden fazla görüşme yapılmıştır. Ayrıca örnekleminizdeki üç öğretmenin dersi gözlenerek veri toplanmıştır.

Mülakata katılan öğretmenlerimizin meslekî yaşı en fazla yirmi altı, en düşük ise yedidir. Diğer öğretmenlerimizin meslekî yaşı ise sırasıyla dokuz,

on iki; iki kişi on üç, on beş, on dokuz, yirmi ve yirmi dört yıldır. Öğretmen görüşlerine yer verilirken araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri yerine, isimlerinin baş harfi ve mesleki yaşı “A...13” gibi ifadelerle belirtilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın başlangıcında alan yazını (literatür) taraması yapıldıktan sonra mevcut Türkçe programı incelenmiştir. Daha sonra mülakat için sorular hazırlanmıştır. Öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılırken hazırlanan sorularla birlikte mülakatın seyrine göre farklı sorular da yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar, önce ses kayıt cihazına kaydedilmiş, sonra da bu kayıtlar dinlenerek önemli görülen ifadeler yazıya aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat olarak adlandırılan bu yöntemle elde edilen veriler, daha sonra betimsel analiz yöntemiyle analiz edilip yorumlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aşamalarından gözlem yönteminin uygulanmasında ise üç öğretmenin dersleri dörder saat izlendikten sonra kullandıkları ölçme araçları ve yaklaşımları hakkında bilgi toplanmıştır.

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

**Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma oranı:** Uygulanmakta olan Türkçe programı, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra, bilgiyi yapılandırma sürecini ve bu süreçte edinilen birçok düşünme becerilerini, tutumları geliştirmeyi ve ölçmeyi hedeflemektedir. Hedeflenen bu kazanımların oluşturulup ölçülebilmesi, öğrencilerin yükleneyeceği birçok öğrenme görevlerinin yanı sıra, bu öğrenme görevlerini ölçmede kullanılacak çoklu ölçme araçlarının yeterli miktarda ve oranda kullanılmasına bağlıdır. Kullanılan ölçme araçlarının çokluğu onların her birinin dengeli bir biçimde kullanılmasını da gerektirir.

Mevcut programa bakıldığında başarı testlerinin yanı sıra, süreci değerlendirmeye yönelik olan performans görevleri, projeler, ürün dosyaları, gözlem formları, akran değerlendirme, öz değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçlarıyla öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Bu ölçme araçlarıyla öğrencilerin başarı düzeylerinin yanı sıra, kendilerinin ve akranlarının gelişmişliklerinin farkında olmaları, farklı öğrenme görevleriyle eksik yanlarını tamamlamaları, öğrenme becerilerini ve tutumlarını sürekli geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmenlerle görüşme yapıldı. Öğretmenlerin ifadelerine göre; üç yazılı sınav, üç adet performans ödevi, bir de öğrencinin tercihine göre proje görevinin Türkçe derslerinde kullanıldığı görülmüştür. Programda olmasına rağmen tutum ve gözlem ölçekleri, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını öğretmenler pek uygulamadıklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin derste yaptıkları çalışmalarla performans ve proje görevlerini içeren ürün dosyası tuttukları ifade edilmiştir.

Öğrencilerin not ortalaması, üç yazılı sınav ve performans görevinden elde edilen notlardan oluşmaktadır. Üç performans görevinin ortalamasından elde edilen tek notla üç yazılı sınav toplanarak dörde bölünmekte ve öğrencilerin not ortalaması elde edilmektedir. Şayet öğrenci proje görevi alacaksa bu görevden alınan puan da ortalamaya katılarak elde edilen rakam beşe bölünmektedir. A..(13) öğretmenimiz, konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

*“Öğrencinin sınıf geçme notu üç yazılı, bir performans ortalaması bir de öğrenci isterse projeden verilir. Yazılı sınavların ilk ikisini her öğretmen kendisi yapar, üçüncü yazılı ise ortaktır ve çoktan seçmeli sorularla yapılır. Ben iki performans bir de sınıf içi performans notu veririm. Eğer öğrenci isterse bir de proje ödevi alabilir, ben birinci dönem proje ödevi vermedim.”*

Diğer öğretmenlerimizin görüşleri A..(13) öğretmenimizle hemen hemen aynıdır. Sadece iki öğretmenimiz, sınıf içi performansla iki not verdiğini ifade etmiştir. Bu duruma göre öğretmenlerimiz Türkçe dersinden hangi ölçme aracından kaç not vermesi gerektiği konusunda aynı düşüncededir.

Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçlara bakılacak olunursa başarı testi olarak adlandırılan sınavların, öğrencilerin değerlendirilmesine aritmetik olarak çok daha fazla etki ettiği görülür. Başarı testleri olarak adlandırılan bu tip sınavlar öğrencilerin bilgi ve başarısını uzun zaman dilimlerinde ölçen, eski programda da etkin bir şekilde kullanılan, daha çok ürünün ölçülmesinde kullanılan ölçme aracıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlandığı ifade edilen bir programda ürünün ya da bilginin ölçülmesinin yüzde yetmiş gibi bir yüksek oranda olmaması gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan programlarda kullanılan ölçme araçlarının daha çok süreç yönelik ve çoklu nitelikte olması gerekir. Kullanılan ölçme araçlarının süreçte öğrencilerin her türlü becerisini ve performansını tanımlaması, çok iyi betimlemesi gerekir. Bu yüzden öğrencilerin gelişimlerini takip edecek çoklu ölçme araçlarının yeterli, dengeli oranda ve ağırlıkta kullanılması gerekir. Öğrencinin gösterdiği

performansa göre kapasitesi hakkında bir karara varılması hedeflenir. Öğrencinin ölçülmek istenilen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmalıdır. Bir süre sonunda, bir seferlik yapılan ölçümler öğrencinin kapasitesi hakkında yeterli bilgi veremez. Öğrencinin gerçek kapasitesini öğretim boyunca yapılan sürekli ölçümler yansıtabilir (Shavelson ve Baxter, 1992, akt. Bekiroğlu, 2006).

Programda başarı testleri şöyle tanımlanır. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktılarının (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır (MEB, 2005). MEB tarafından yapılan bu değerlendirmeler göstermektedir ki sürece yayılması hedeflenen bir programın ölçme araçlarının ağırlığı daha çok sonuca yöneliktir.

M...(26) öğretmenimiz, *“Aslında yazılı sınavlar oldukça fazla, derste çok aktif olan öğrenci yazılı sınavlardan düşük not alabiliyor.”* demektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, sonuç değerlendirmeyi değil, süreç değerlendirmeyi esas alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımına sahiptir. Süreç değerlendirme öğrenme görevlerinin yürütülmesinde ipuçları vermekte, sonuç değerlendirmede rastlanan sınavdan düşük not alma kaygı ve korkularının olmadığı nitelikler içermektedir. Süreç değerlendirmenin ağırlıkta olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme görevleri de sürece yönelik verilir ve öğrenciler bu görevleri isteyerek yaparlar.

Bir başka performans görevi ise sınıf içi performans olarak adlandırılan değerlendirme aracıdır. Öğrencilerin sınıf içi başarıları gözlem ve katılım formlarıyla takip edilir, yapılan gözlem sonucu elde edilen veriler dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilir. Sınıf içi performansla ilgili öğretmen görüşleri genelde aşağıdaki gibidir.

S...(21), *“Sınıf içi performansları genelde sınıf içi durumlarına bakarak veriliyor. Herhangi bir gözlem formu kullanılmıyor. Öğrencilerin genel durumlarına bakarak değerlendiriyorum.”* demektedir.

A...(13) ise *“Sınıfta öğrencinin durumuna bakarak not veririm ve bu not öğrencinin diğer başarılarıyla örtüşür.”* demektedir.

Öğretmenler sınıf içi performans notlarını verirken öğrencilerini ölçeklerle ve gözlem formlarıyla değil, kanaatlerini kullanarak değerlendirmektedir. Eski programda ait olan bu alışkanlık, öğrencilerin süreçteki değişimlerini

tam olarak betimlemez. Öğretmenlerin, gözlem formlarıyla herhangi bir öğrenme alanında öğrencinin performansını ayrıntılı bir biçimde betimleyerek onların becerileriyle gelişme düzeylerini, varsa aksayan yanlarını tam anlamıyla betimlemesi gerekir. Sınıf içi performans süreç değerlendirmede oldukça önemlidir ve öğrenci farklılıklarının süreçte ne ölçüde oluştuğunu görmek açısından dikkate alınması gerekir.

Kullanılan ölçme araçlarından bir diğeri de projelerdir. Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir.

M...(9) öğretmenimiz, *“Öğrenci bir dersten bir dönemde proje ödevi alıyor. Ortalamaya etkisi direk oluyor. Proje çalışmaları eski yıllık ödevlerin görevini yerine getiriyor. Öğrencileri araştırmaya sevk ettiği söylenebilir.”* demektedir.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanabilirliği ve niteliği: Yazılı sınavların ilk ikisi dersin öğretmeni tarafından yapılmakta, üçüncüsü ise çoktan seçmeli test tipi şeklinde zümre öğretmenlerince ortak yapılmaktadır. Bu sınavların üçü de öğrencilerin bilgisini ölçer niteliktedir.

Z...(7) öğretmenimiz, *“İlk iki yazılı sınavda anlama, yazılı ifade, noktalama, dil bilgisi konularında bilgilerinin becerilerini ortaya koyacakları sorular sorarım.”* demektedir.

F... (20) öğretmenimiz, *“Birinci ve ikinci sınavları karışık, test, kısa cevaplı ve etkinliklerde yer alan deyimlerden, bilinmeyen kelimeler ve atasözlerinden sorarım demektedir. Üçüncü sınav ise çoktan seçmeli yirmi veya yirmi beş soru, SBS’ye hazırlık oluyor.”* demektedir.

Öğretmenlerimizin sorduğu sorular öğrencilerin bilgileriyle yazılı anlatım becerilerini ölçen türdendir. Bu sorular sınırlı sayıdadır ve öğrencilerden bunları sınırlı zamanda cevaplamaları istenir. Bu tarz sınavlarla öğrencilerin neyi ne kadar bildiği ölçülür. Süreç değerlendirmede öğrencinin süreç içinde neler yapabildiği, neler yapabileceğini tespit etmeye yönelik uygulamalar yapılır.

Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme araçlarından bir başkası da performans görevleridir. Programda performans görevleriyle ilgili şu açıklamalar yer almaktadır: *“Performans ödevi; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Performans görevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme çalışmalarıdır. Öğrencinin, hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek*

için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir.” (MEB, 2005).

Performans görevlerinin açıklanmasında kullanılan ifadeler yapılandırmacı öğrenme felsefesinin ilkelerini çağrıştırmaktadır. Bu nedenle, öğrenme deneyimini öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantılı hâle getirmek önemlidir. Aksi halde, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek yaşamda etkin olarak kullanılabilmesi ya da öğrenilenden farklı durumlara transferinde sorunlarla karşılaşılacaktır (Deryakulu & Şimşek, 1996).

Acaba performans görevlerinin programa ve yapılandırmacı öğrenmeye uygunluğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarında dikkate alınmakta mıdır?

M...(19), “*Performans görevleri konuya göre rehber kitabından (öğretmen kılavuz kitabı) veriliyor. Ödev çeşitliliği var, hepsini vermek mümkün değil, bu ödevleri getirmeyen öğrenciler de oluyor. Ortalamaya etkisinin az olması bunun nedeni olabilir.*” demektedir.

M...(19) öğretmenimiz, kitaba bağımlılığın olduğunu ve performans görevlerine öğrencilerin yeterince ilgi göstermediğini ifade etmektedir. Performans görevleri öğrencilerin kendilerinin seçtiği görevlerdir. Öğretmen bu görevleri oluştururken özgün ve çevre şartlarına uygun görevler verebilir. Öğrenci ilgisizliği performans ölçümlerinin başarıya etki etmeyişinden kaynaklanmaktadır. Yüksek not alma kaygısının varlığı, performans görevlerinde bile belirleyici unsurdur. Öğrenmeyi öğrenme becerileri, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme hedefleri, öğrenme ortamlarında not kaygısıyla değil, doğal motivasyon sağlandığı durumlarda gerçekleştirilebilir. Z...(7) öğretmenimiz aşağıdaki yer verdiğimiz ifadesinde bu durumu desteklemektedir.

Z...(7), *Performansın ortalamaya etkisi az, ne kadar performans verilirse ortalamaya etkisi aynı oluyor. Öğrenciler internetten çıktı alıp geliyor. Kitaplardaki bazı ödevleri öğrenciler kendi çevre şartlarında bulamıyor. Çevre şartları müsait olmayana ödevleri vermem, böyle durumlarda ödevi ben veririm.*”

A...(13), “*Bu ödevler öğrencileri araştırmaya yönlendirdi, evinde bilgisayar olmayan öğrenci okulun bilgisayarını kullanıyor. Eskiden hazır yemek verir gibi bilgiyi öğrencinin önüne koyardık. Bu ödevlerden başarısız öğrenciler bazen yüksek not alabiliyor, bu da onları çok mutlu ediyor.*” diyerek performans görevlerinin olumlu etkisini ifade eder.”

Süreç değerlendirmede kullanılan bir başka değerlendirme aracı ise öğrenci projeleridir. Projeler öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak verilmektedir.

Z...(7), “Öğrenciler genelde ilgi duydukları alanda ve ortalamalarını yükseltmek için proje yaparlar. Bu ödevler bazen bireysel yapılabileceği gibi, grupta da yapılabilir. Yetenekli oldukları alanda kendilerini geliştirmeleri için yapılması gerekir. Öğrencilerin geneli tercih etmez, bunu bir yük olarak görürler. Ama bu ödevi isteyerek yapan öğrenci sayısı az da olsa vardır.” demektedir.

Proje görevleri öğrencilerin yeteneklerini, ilgi duydukları alanlarda başarılarını ortaya çıkarmaları bakımından önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının önerdiği özgünlük, yaratıcılık, iletişim becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerinin açığa çıkarılması bakımından da bu görevlerin yaygınlaştırılması ve benimsetilmesi gerekir.

Öğrencilerin süreç içindeki başarılarının takip edildiği bir başka değerlendirme aracı ise ürün dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birkaç alandaki çalışmalarını gösteren bir çalışma dosyasıdır. Öğrenci ürün dosyası, veli ve öğretmenlerin, öğrencinin gelişimini izleyebilmesine imkân verir. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

M... (19), “Her öğrencinin sınıf içi etkinlikler, proje, performans gibi çalışmaları bu dosyanın içine konur. Dosya öğrencide durur. Bu dosyaya performans notu da verilebilir. Bu dosyayı evde veli takip eder. Öğretmen isteyince okula getirir, ama veliler bu konuda bilinçsiz. Ürün dosyası tamamen yük olarak görülüyor.” demektedir.

Diğer öğretmenler de ürün dosyasının amacına uygun kullanılmadığı görüşünde birleştiler. Oysaki ürün dosyası, öğrencilerin süreç içinde ortaya koyduğu çalışmaların bir koleksiyonudur. Süreç değerlendirmede çok önemsenmesi gereken bir değerlendirme aracıdır. Gelbal ve Kelecioğlu, ise araştırmalarında öğretmenlerin ürün dosyalarını kullanmalarına ilişkin olarak şunları söylemektedirler. “Öğrenci ürün dosyasının uygulanmasına ilişkin maddelere öğretmenlerin katılma oranı % 54 ile % 81 arasında değişmektedir. Öğretmenler, ürünü dosyasını uygulanmasına ilişkin olumlu özellikler belirten ifadelerden en fazla ürünü dosyalarının öğrencinin öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamadığı görüşüne katılmışlardır (% 81). Öğretmenlerin öğrenci ürün dosyaları oluşturma konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersizliği görüşü ise, olumsuz düşünülen faktörler arasında birinci sıradadır (% 76,4).” (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 143).

**Öğrencilerin öğrenme görevlerine, ölçme ve değerlendirme araçlarına karşı yaklaşımları, tutumları:** Yukarıda öğretmen görüşlerinde ifade edildiği gibi öğrencilere ilginç gelen görevler onları öğrenmeye motive



etmektedir. Performans görevlerini layıkıyla ve isteyerek yapan öğrenci sayısı az da olsa vardır.

F...(20) “Öğrencilerin çoğunluğu bu ödevlerini internette çıktı olarak almakta, eskiden olduğu gibi bazı öğrenciler de ödevlerini ailesinden bir kişiye yaptırmaktadır. Bilinçli öğrencilerin ölçme araçlarına ilgisini not belirlemektedir. SBS’ye girecekleri için yüksek not almak için çalışmaktadırlar.”

Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında doğal isteklendirme yakalamaları, üst düzeyde katılım göstermeleri gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenmede kişiler gerçek hayatla ilgili olan performans görevlerini isteyerek yerine getirirler. Burada ise not ve SBS baskısı kendini hissettirmektedir.

**Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama alışkanlık ve yaklaşımı:** Öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorun, ölçme araçlarının çokluğu ve sınıfların kalabalık olması dolayısıyla uygulamada görülmektedir. Genelde yüklerinin çok olduğunu, sınıflarının kalabalık olduğunu, bu kadar değerlendirme aracının uygulanmasının mümkün olmayacağını ifade etmektedirler.

H...(26), “Eskiden üç yazlı vardı ve bunlara ilaveten üç de kanaat notu verirdik. Şimdi bu üç yazlı devam etmekte, bunların yanında üç performans notu, proje, ürün dosyası ve kimsenin uygulamadığı birçok gözlem dosyası var. Bütün bunları uygulamak mümkün değil... Bu kadar kırtasiyecilik fazla, gözlem formlarını kimse uygulamıyor. Bir de eskiden beri kazandığımız alışkanlıklarımız var...” demektedir.

A...(13) ise, “Bu sistem aslında iyi ama sınıflar kalabalık, kırtasiyecilik çok, aslında zamanla öğrenilebilir... Dereceli ölçme araçları öğretmenler tarafından çok da kullanılmıyor. Genelde performanslar göz kararı not verilmektedir. Ama öğrencilere ölçekler verilerek nelerden değerlendirilecekleri haberdar edilir.” demektedir.

Öğretmenler genelde yüklerinin fazla ve sınıfların kalabalık oluşunun olumsuzluklarından söz etmektedirler. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme bireyselleştirilir. Gelbal ve Kelecioğlu ise, “Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde karşılaşılan sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu gelmektedir (% 39,5). Bunu zaman yetersizliği, değerlendirmenin zorluğu, uygulamasının ve hazırlamasının zorluğu, veli desteğinin azlığı gelmektedir.” (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 143).

Çoklu öğrenme durumları çoklu ölçme araçlarıyla ölçülür. Bu da öğrencilerin birçok yönden ölçülmesini gerektirir. Kalabalık sınıflarda ise bu gerçekten mümkün değildir.

Yapılan gözlemler sonucu edinilen kanaatler öğretmen görüşleriyle aynı doğrultudadır. Öğretmen görüşlerine ek olarak şunlar söylenebilir.

Sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin, öğrenme görevlerini yerine getirirken yaptıkları çalışmalarını birer ödev olarak algıladıkları kanaatine varılmıştır. Bazen de değişik buldukları resim, müzik tiyatro gibi güzel sanatlarla ilgili çalışmalarını isteyerek doğal bir motivasyonla yaptıkları gözlenmiştir. Türkçe derslerinde öğrenme görevleri verilirken proje çalışmaları ve performans görevlerinin, zorunlu olarak yapılması gereken ödevler değil de öğrencilerin severek ve isteyerek yapabilecekleri çevre şartlarına uygun nitelikler taşıması gerekir. Ayrıca bu görevler, özellikle onların severek ve eğlenerek yapabilecekleri güzel sanatlara karşı ilgilerini geliştirecek etkinlikleri yapmalarına fırsat vermelidir.

Performans ve proje görevlerinde öğrencilere çevre şartlarına uygun, onların yeteneklerini ve yaratıcılıklarını açığa çıkaracak, eleştirel düşüncelerini, sosyal beceriler kazanmalarını sağlayacak çalışmalara yer verilmesi gerekir.

Yapılan gözlemlerde öğrencilerin performans görevlerinin kılavuz kitaplarda yer alan görevler olduğu, öğretmenlerden sadece bir kişinin kılavuz kitap dışında performans görevi verdiği, hem gözlem hem de öğretmen görüşlerinde tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrenme görevlerini verirken çevre şartlarına uygun yeni görevler tasarlamalı, onlara sosyal becerilerini geliştirecek etkinliklerle projeler önermelidir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme ortamlarına etkin katılımları sağlanarak becerileri desteklenmiş olacaktır.

Öğrencilerin performans görevlerini ve projelerini, genel ağdan (internette) çıktılar halinde alması, performans görevlerini ve projelerini başkalarına yaptırmaları en önemli sorunlardan birisidir. Bu sorunun temel nedenlerinden birisi, öğrencilerin görevlerinin bu programda daha da artmış olmasıdır. Çünkü eski programda var olan sınavlara bu programda da aynı ölçüde devam edilmekte, bunlara ek olarak öğrencilere yeni öğrenme görevleri ve değerlendirme etkinlikleri yüklenmiştir.

Bu program ne kadar yeni olsa da eski programın ölçme ve değerlendirme araçları testlere (sınavlara) aynı şekilde devam edilmektedir. Öğrenme felsefesi bakımından öncekine göre oldukça farklı olduğu düşünülen bu programın tamamen kendine özgü ölçme ve değerlendirme tasarımına sahip olması gerekir.

Öğrenciler, önceden olduğu gibi yine aşırı stres ve kaygıyla sınavlara tedirgin bir şekilde hazırlanmaktadır. Öğrenciler, başarılarına etki eden bu sınavları daha da ciddiye alarak bu programda getirilen öğrenme görevlerini gerektiği ölçüde önemsememektedir.

## SONUÇ

1. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreçten daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu uygulamalara göre yapılandırıcı amaca yönelik değerlendirmenin olduğunu söylemek mümkün değildir.
2. Ölçme ve değerlendirmelerde hem sonuç değerlendirme hem de süreç değerlendirme materyal ve uygulamaları vardır. Bu da öğretmenlerin yükünü artırmakta, özellikle sürece yönelik ölçekleri amacına uygun kullanamamalarına neden olmaktadır.
3. Öğrenciler genelde sonuç ya da ürün değerlendirme olarak adlandırılan başarı testlerinin altında ezilmektedir. SBS de bunların en etkin olanıdır; öğrenciler performans görevleri yerine, sonuca yönelik çalışmalara ağırlık vermektedir. Çok az da olsa bu programda yer alan özgün projeler, performans ödevleri onları mutlu etmektedir.
4. Öğretmenler performans ödevlerinin yeterli ilgiyi görmediği, ürün dosyalarının amacına hizmet etmediğini düşünmektedir. Dereceli puanlama anahtarı ise performans değerlendirmede yeterince kullanılmamaktadır. Ayrıca öğretmenler gözlem, değerlendirme katılım formlarının yüklerini ağırlaştırdığını ifade etmektedir.
5. Öğretmenler, süreç değerlendirmenin en önemli ölçme ve değerlendirme araçları olan gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve katılım formlarını genelde kullanamamaktadır. Birçok ölçme aracıyla birlikte sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu öğretmenlerin bu yüklerini artırmaktadır.
6. Öğretmenler öğrencilerin sürece yönelik öğrenme görevlerini ölçerken geleneksel alışkanlıklarını kullanmaktan yana tavır koymaktadır. Bu alışkanlıklar eskiden olduğu gibi kanaat belirtme şeklindedir. Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde kanaatten ziyade dereceli puanlama anahtarının kullanılması gerekir.
7. Bu programda kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ağırlığı ve oranı davranışçı yaklaşımda kullanılan araçlara yöneliktir. Sürecin

ölçülmesine yönelik olan ölçme ve değerlendirme araçlarının oran ve ağırlığının artırılıp desteklenmesi gerekir.

## KAYNAKÇA

- Baykul, Y., (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme, *Hacettepe Üniv. Eğitim Fak. Dergisi*, S. 7, Ankara.
- Bekiroğlu, O., F. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo, Kullanımı, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1. [http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5\\_doc](http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale5_doc)
- Bossing, N. L. (tarih) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim* (Çev. Necmi Sarı) Cilt I Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul 1953. Ali Göçer, Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.
- Cunningham, D. J. (Tarih) *Assesing Constructions and Constructing Assesment a Dialogue Educational Technology*, Indiana University, Bloomington.
- Fer, D.,S ve Cırık, İ.,(2006) Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/makaleler.htm>
- Demirel, Özcan ve diğerleri, (2006).*Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: Pegema Yay
- Deryakulu, D. & Şimşek, A. (1996, Eylül). Türetimci Öğrenme ve Dikkat Odaklanmanın Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bursa.
- İşman; A., (2006).*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegema Yay.
- Jonassen, D. H. (1990). *Toward a Constructivist View of Instructional Design. Educational Technology*, 30(10), 32-34.
- Kelecioğlu G.,Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145,
- Kırkkılıç, A., Akyol H. ve diğerleri. (2007). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegema Yay.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Özçelik, D. A., (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: ÖSYM Yay.
- Öztürk, M., (2007) *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitim*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Perkins David N (1999). The Many Faces of Constructivism, *Educational Leadership*, November: 6-11.
- Semerci, Ç. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed: E. Karip) *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayınları.

- Shavelson, R. J. & Baxter, G. P. (1992). What we've Learned About Assessing Hands-on Science, *Educational Leadership*, 49(8), 20-26
- Şaşan, Hasan, H., (2002) *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Vygotsky, L. (1994). The Development of Thinking and Concept Formation in Adolescence, In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (p. 175-184). Oxford: Blackwell.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları
- Turgut, M., F., (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Saydam Yay.1986.
- TDK Sözlüğü, (2006). Ankara

### **The Critique of Assessment Practices of Turkish Language Teachers in the Context of Constructivist Learning**

#### **Abstract**

Turkish education system has gone through an important reform recently by the adaptation of constructivist learning approach in the preparation of new primary and secondary school curricula. The reform has brought a new approach in terms of teaching and learning process and, in turn, requires teachers to adapt new teaching materials, learning environments and, the most importantly, assessment methods and techniques. This study examines the assessment methods used by Turkish Language teachers and evaluates to what extent their assessment practice is in line with constructivism.

Constructivism is not a learning theory only but more of a learning philosophy. According to this theory, knowledge is not independent from individual and constructed and made sense by learner. According to Vygotsky (1994), learning occurs when knowledge make sense to the individual in the context of his previous experiences of social life. According to this, called as social constructivism, learning occurs through interaction, reflections and discussions.

According to İşman (2006) assessment in education shows to what extent the objectives are met. put differently, it is a decision-making or judgment process of the features of assesses thing or quality.

The learning and knowledge philosophy of constructivism also determines assessment objectives and principles. The realisation of the goals of the curricula, which are based on constructivism, depends on its consistency

with the assessment used by teachers. Constructivist curricula should have an internal coherence in terms of the learning and assessment principles because every learning approach could reach its goals through its own assessment principles.

Constructivist approach has a formative assessment rather than summative approach. Thus, the assessment methods used in programmes that designed according to constructivism should be more devoted to formative assessment and multiple qualities. The methods used for assessment should diagnose and define all kinds of skills and performance of students and should describe them competently.

This study is based on qualitative research. The data was collected in two stages. In the first stage a semi-structured interviews with teachers were carried out. In the second stage, observations of learning environment in the classrooms were conducted. The data was analysed qualitatively.

According to the findings, actual assessment practices reflect the existence of both summative and formative assessment practices. This increases the teachers' load and particularly prevents them from using formative assessment adequately.

Students are in general crushed by the achievement tests that are called as summative or product assessment. Students work harder for summative tasks than performance tasks.

The teachers believe that students are not much interested in performance tasks and that portfolios are not fulfilling their objectives. Rubric marking keys are not used sufficiently in performance assessment. The teachers do also not use in general observation forms, self-evaluation and peer evaluation forms that are the most important means of formative assessment.

While the teachers are measuring students' achievement of learning tasks, they are inclined to use their traditional habits. That is they form convictions and opinions for each students. However, they should use rubric key rather than their convictions in the assessment of students' work.

Therefore, assessment practices of teachers are more in line with the principles of behaviorist approach. The proportion of formative assessment methods should be increased.