

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE İLKOKULDAN LİSEYE DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Editör: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

DUVAR

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÇERÇEVESİNDE İLKOKULDAN LİSEYE DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Editör: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçevesinde
İlkokuldan Liseye Dil Becerilerinin Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
Editör: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Ekim 2025
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-5698-72-8

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

.

ÖN SÖZ

Bu eser, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında yenilenen İlkokul, Ortaokul ve Lise öğretim programlarında yer alan dil becerilerinin öğretiminde ölçme ve değerlendirme anlayışını derinlemesine inceleyen kapsamlı bir araştırmadır. Çalışma, öğretim programlarındaki güncel değişimleri yalnızca tanımlamakla kalmayıp ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kuramsal temellerini, uygulamadaki yansımalarını ve öğretim süreçlerine etkilerini analitik biçimde ele almaktadır.

Bu yönüyle eser, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde görev yapan öğretmenler için uygulamada rehber niteliği taşırken; öğretmen adayları için yalnızca teorik bilgi değil; aynı zamanda mesleki farkındalık kazandıran bir başvuru niteliği taşımaktadır. Eser aynı zamanda dil eğitimi, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanlarında çalışan akademisyenler için de güncel ve özgün bir başvuru kaynağı sunmaktadır. Türkiye'de dil öğretimi politikalarının dönüşümünü anlamak isteyen tüm araştırmacılar için bu çalışma, yeni modelin getirdiği ölçme ve değerlendirme paradigmasını kapsamlı biçimde çözümlemektedir.

Eser, Türkçe eğitiminde görev yapan öğretmenler, öğretmen adayları ve araştırmacılar için; kuramla uygulamayı buluşturan, sınıf içi deneyimi akademik bilgiyle harmanlayan bir rehber niteliğindedir. Türkçe öğretiminin geleceğini şekillendirecek öğretmenlere, bu kitabın yeni modelin sunduğu olanakları keşfetme ve kendi sınıf uygulamalarını yeniden yapılandırma konusunda ilham vereceğine inanıyoruz.

Ekim 2025
Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....iii

1. Bölüm.....1
Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
Seher SEVİM

2. Bölüm.....17
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Mehmet Ali ER

3. Bölüm.....38
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Ahmet KARABULUT, Özgür BASTABAN

4. Bölüm.....58
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Ali KIRCI

5. Bölüm.....87
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
M. Salih KAPCI

6. Bölüm.....106
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Zülal Şenol EBREN

7. Bölüm.....162
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Ali UZUN

8. Bölüm.....173
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerilerini
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
M. Fatih SAYIR

9. Bölüm.....192
Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Yunus ŞAKİROĞLU

10. Bölüm.....221
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda
Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
İbrahim DOYUMGAÇ

11. Bölüm.....255
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerilerini
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Teymur EROL, İhsan GÜZEL

12. Bölüm.....281
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerilerini
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Rabia Sena ESER, Muhammet TUNAGÜR

13. Bölüm.....310
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini
Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri
Canan Nimet MERT DURAN

14. Bölüm.....347
Yapay Zekâ Çağında Türkçe Eğitimi: Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Ufuklar
Kübra TEKİN, Oğuzhan SEVİM

1. Bölüm

Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Seher SEVİM*

Giriş

Eğitim-öğretim süreçlerinin en başat amacı, hedef kitledeki öğrenci grubunu içinde bulunulan çağın gereksinimlerine göre yetiştirmektir (Karabulut, 2022). Bu noktadan hareketle ölçme ve değerlendirmenin en temel işlevi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin ne ölçüde başarılı olduğunu göstermektir. Ölçme ve değerlendirmeden elde edilen bilgiler, farklı amaçları olan ve ihtiyaçları değişebilen çeşitli kişi ve kurumlar için anlam taşır. Örneğin sınıf öğretmenleri, öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğini anlamak ve buna göre öğretim yöntemlerini uyarlamak için düzenli bilgiye gereksinim duyarlar. Ayrıca öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirebilmeleri için onlara ne tür geri bildirimler verilmesi gerektiğini de belirlemeleri gerekir (Tekin, 1996).

Okul yöneticileri ve eğitim politikası belirleyicileri ise bir okulun veya ülke genelindeki eğitim sisteminin kalitesini ölçmek için daha geniş ve detaylı bilgiler talep ederler. Bu bilgiler, farklı okullar veya bölgeler arasında karşılaştırmalar yapılabilmesini sağlamalıdır ve bu nedenle yüksek düzeyde güvenilirlik ve tutarlılık taşımak zorundadır.

Özellikle dil öğrenme dersleri gibi öğrencilerin beceri, bilgi ve kavramlarını ölçmenin karmaşık olduğu derslerde, dersin amaçlarına uygun ve yönetilebilir testler geliştirmek zordur. İşverenler ve toplumun diğer üyeleri de bireylerin başarılarını belgelemek ve seçim süreçlerinde kullanmak için güvenilir bilgiler elde etmek isterler. Ebeveynler ise çocuklarının hangi alanlarda başarılı olduğunu, hangi konularda desteğe ihtiyaç duyduğunu anlayabilmek için bu tür bilgilere ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmek ve performanslarını artırmak için geri bildirimlerden yararlanırlar (Göçer, 2019). Çünkü ölçme ve değerlendirme uygulamalarının en önemli özelliği eğitim-öğretim süreçlerinin işlerliğini belirlemektir (Karabulut, 2022). Ölçme ve değerlendirme aslında bir hesap verebilirlik sistemi olarak da görülebilir. Bu hesap verebilirlik sistemi içerisinde paydaşlar hem kendi konumlarını hem de birbirlerine karşı olan sorumluluklarını sorgularlar (Öncü, 1997).

* Uzman, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
sehersevim2501@gmail.com, ORCİD: 0009-0003-3191-1851



Şekil 1. Ölçme ve Değerlendirmenin Paydaşları

Ölçme ve değerlendirme bağlamında kullanılan "hesap verebilirlik" kavramı, sıklıkla eğitim sisteminin etkinliğini sağlamak amacıyla öğrenme sürecinin dışında oluşturulan standartlara dayalı denetimler olarak algılanır. Ancak bu kavram, yalnızca sınırlı bir kontrol mekanizması olarak değil, farklı paydaşların sorumluluklarını kapsayan daha geniş ve olumlu bir anlamda da ele alınabilir. Öğretmenler, öğrencilerine karşı sorumluluk taşırken, aynı zamanda toplumun genel eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermekle yükümlüdür. Benzer şekilde, politika yapıcılar yalnızca eğitim sisteminin genel başarısından sorumlu değildir; öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve politikaların bu bağlamdaki etkilerini de göz önünde bulundurmalıdır. Bu bakış açısıyla ele alındığında, hesap verebilirlik kavramı paydaşların çıkarlarının ötesine geçerek daha geniş bir perspektif kazandırır (Darling-Hammond, 2004; Earl ve Fullan, 2003; Stiggins, 2002).

“Hesap verebilirlik" kavramı Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, Türkiye’de genellikle eğitim sisteminin etkinliğini sağlamak amacıyla kullanıldığı anlaşılır. Merkezî sınavlar, okulların başarı puanları ve MEB tarafından hazırlanan standart raporlamalar bu tür uygulamalarda temel verilerdir. Örneğin, LGS (Liseye Geçiş Sınavı) sonuçları, hem okulların eğitim kalitesinin izlenmesi hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi için bir araç olarak kullanılır. Benzer şekilde, öğretmenler öğrencilerin performansını sınav ve ödevler aracılığıyla takip ederek hem kendi öğretim

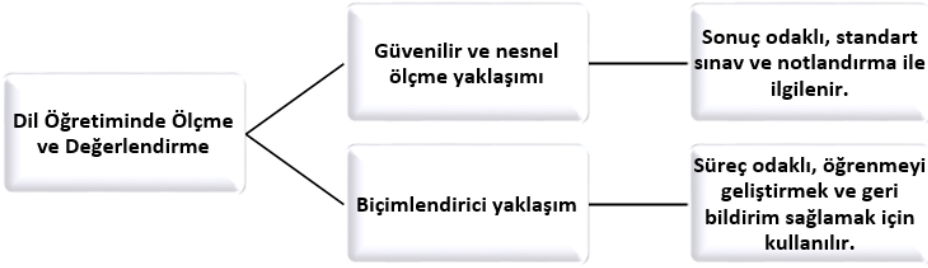
uygulamalarını iyileştirme hem de öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlama sorumluluğunu üstlenir. Bu mekanizmalar, hesap verebilirliğin yalnızca kontrol ve denetim aracı olmadığını; aynı zamanda paydaşların eğitim sürecine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan bir sistem olduğunu gösterir.

Hesap verebilirlik, yalnızca sorumluluk mekanizması olarak değil, aynı zamanda paydaşlar arasında açık iletişim ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Darling-Hammond, 2004). Bu nedenle, farklı paydaşların görüş farklılıkları abartılmadan ele alınmalı ve tüm tarafların ortak amacının, değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyecek ve başarıyı artıracak bir araç olarak işlev görmesini sağlamak olduğu açıkça belirtilmelidir. Değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkan gerilimlerin çözümü, farklı bakış açılarını anlamaktan geçer. Temel hedef, değerlendirmenin çeşitli işlevlerini birbirine zıt değil, tamamlayıcı bir şekilde bütünleştiren bir sistem geliştirmektir.

Dil Öğretimi Bağlamında Ölçme ve Değerlendirme

Bugünkü ölçme ve değerlendirme anlayışı, 2000 öncesi programlarındaki ölçme ve değerlendirme anlayışına göre çok daha çeşitli ve kapsamlıdır. Geleneksel yaklaşımlarda dilin değerlendirilmesi çoğunlukla basit ve dar kapsamlı biçimlerde yapılırken, yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bütüncül bir şekilde anlamayı hedefler. Bu bağlamda, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini anlamak amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme artık yalnızca doğru-yanlış veya yazılı ödev gibi dar kriterlerle sınırlı değildir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri, sadece dil bilgisi ve söz dizimi açısından değil, aynı zamanda anlam inşası, yorumlama, yaratıcı ifade ve iş birlikli öğrenme süreçleri açısından da değerlendirilir (Sevim, 2019). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları fark etmeleri ve kendi ilerlemelerini takip edebilmeleri için sürekli ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmaları sağlanır. Karmaşık ve çok boyutlu bir değerlendirme sistemi, güvenilirliği sağlamak açısından geleneksel yöntemlere göre daha zor olabilir; ancak öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimlerini yansıtması bakımından çok daha anlamlı ve geliştirici sonuçlar üretir. Öğrencilerin bilgi yapılarını, problem çözme stratejilerini, eleştirel düşünme yetilerini ve iletişim becerilerini keşfetmek için çeşitli yöntemler kullanılır. Proje çalışmaları, sözlü sunumlar, grup tartışmaları ve gerçek yaşam bağlamlı görevler bu noktada ön plana çıkar (Gürses, 2006).

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, iki temel eğilim öne çıkmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Birinci eğilim, öğrenme sonuçlarının sistematik olarak güvenilir ve nesnel ölçütlerle değerlendirilmesini önceliklendiren yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerinin farklı ölçme araçlarıyla tutarlı bir şekilde ortaya konmasını, ölçme sonuçlarının kişisel yorumlardan bağımsız olmasını ve standart puanlama kriterleriyle güvenilir biçimde yorumlanmasını sağlar. İkinci eğilim ise, öğrenmenin değerlendirilmesini öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak ele alır; yani performansı artırmaya ve öğrencilerin gelişimini izlemeye yönelik biçimlendirici değerlendirmeyi ön plana çıkarır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin daha kapsamlı bir biçimde gözlemlenmesi için ders içi çalışmalardan, proje ve portföy uygulamalarına kadar çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır. Böylece değerlendirme, yalnızca ölçüm aracı olmakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme süreçlerini destekleyen, öğrenciye geri bildirim sağlayan ve gelişimi yönlendiren bir mekanizma hâline gelir (Alıcı, 2010).

Değerlendirme yaklaşımlarının kapsamı genişledikçe, öğrencilerin farklı bağlamlarda ve çeşitli görevlerde sergiledikleri performanslar daha anlamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Ancak kapsamlı değerlendirmelerden elde edilen sonuçların doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak her zaman kolay değildir. Bu durum, değerlendirme alanında bazı gerilimlere yol açmaktadır. Özellikle nesnellik ve güvenilirlik ilkelerini merkeze alan dar kapsamlı ölçme yaklaşımları, bazı riskleri de beraberinde getirir. Örneğin, değerlendirme araçları çok karmaşık ve kapsamlı olduğunda, öğretimin yalnızca teste yönelik hâle gelmesi olasılığı azalabilir; fakat bu kez de uygulamada ciddi pratik güçlükler ortaya çıkabilir. Öğretimin farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi yani alternatif ölçme araçlarına da yer verilmesi, beraberinde zaman, emek ve iş yoğunluğu gibi zorlukları doğurur. Özellikle bu tip bir ölçmenin kalabalık sınıflarda uygulanması çoğu zaman imkânsız hâle de gelebilir. Diğer taraftan, testler aşırı derecede basitleştirildiğinde, öğretim süreçleri olumsuz etkilenebilir ve öğrencilerin dil becerilerinin çok boyutlu doğası göz ardı edilebilir. Dil becerileri denildiğinde

akla ilk olarak dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri gelir (Ulusal ve Sevim, 2024; Uzun, 2024). Bu becerilerin tamamının standart ölçme araçlarıyla ölçülmesi çok zor bir durumdur. Bu noktada yapılan en yaygın hata sadece başarı testlerinin ölçme süreçlerinde kullanılmasıdır. Oysa başarı testleri performans üzerine temellendirilmiş dil becerilerini ölçmede yalnız başına çok yetersizdir. Bu tür ölçmelere dikkat edildiğinde yapılan ölçme işleminin dil becerilerinden sadece birini ya da birkaçını kapsadığı, diğer becerilerin ölçme işleminde ihmal edildiği anlaşılacaktır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Değerlendirme yaklaşımlarının kapsamı genişledikçe, öğrencilerin farklı bağlamlarda ve çeşitli görevlerde sergiledikleri performansların daha bütüncül bir şekilde ele alınması mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, bu tür kapsamlı değerlendirmelerden elde edilen sonuçların doğruluk ve tutarlılığını sağlamak her zaman kolay değildir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme alanında belirli gerilimlere yol açmaktadır. Özellikle nesnellik ve güvenilirliği ön plana çıkaran dar kapsamlı ölçme yaklaşımları, bazı riskleri beraberinde getirmektedir. Örneğin, değerlendirme araçlarının çok karmaşık ve ayrıntılı olması, öğretimin yalnızca sınava odaklanma ihtimalini azaltabilse de bu kez uygulamada ciddi pratik zorluklar doğurmaktadır. Alternatif ölçme araçlarının kullanımı ise değerlendirme sürecini daha zengin hâle getirse de zaman, emek ve iş yükü açısından öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklemektedir; kalabalık sınıflarda bu tür uygulamaların yürütülmesi çoğu zaman imkânsız hale gelebilmektedir. Diğer yandan, testlerin aşırı derecede basitleştirilmesi öğretim süreçlerini olumsuz etkilemekte ve dil becerilerinin çok boyutlu doğasının göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Yaşar, 2017).

Dil öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tümünün standart testlerle ölçülmesi oldukça güçtür (Sevim ve Uyumaz, 2024). Bu nedenle, yalnızca başarı testlerine dayalı ölçme uygulamaları, öğrencilerin dil performanslarını bütüncül biçimde yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Nitekim bu tür testler çoğunlukla dil becerilerinden yalnızca birini ya da birkaçını kapsamakta, diğer beceriler ise ölçme sürecinde ihmal edilmektedir. Bu ihmal riski ise doğal olarak "Bu sorunu çözmek için ölçme süreçlerinde nasıl bir yol izlenebilir?" sorusunu akla getirmektedir. Bu sorunun cevabı olarak ise şu işlemler sıralanabilir:

1. Performans temelli değerlendirme: Öğrencilerin yalnızca bilgilerini değil, dil becerilerini gerçek yaşam bağlamlarına yakın görevlerde nasıl kullandıklarını ölçmeyi hedefler. Performans temelli değerlendirme Türkçe gibi iletişimsel becerilerin ön planda olduğu bir dilin öğreniminde kritik bir rol oynar. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece dil bilgisi kurallarını veya kelime bilgilerini

ezberlemiş olmalarını değil, aynı zamanda Türkçe dil becerilerini gerçek yaşam örneklerinde ne kadar etkili bir şekilde kullanabildiklerini ölçmeyi hedefler. Geleneksel sınavların aksine, performans temelli değerlendirme, öğrencilerin öğrendikleri dili etkin olarak kullanmalarını, o dilde üretimde ve anlamlı etkileşimlerde bulunmalarını gerektirir (Barutçugil, 2002).

Türkçe öğretimi bağlamında performans temelli değerlendirmeye örnek olarak şunlar verilebilir:

- Sunum Yapma: Öğrencilerden, Türk kültürü, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri, Türk mutfağı veya güncel bir Türk sanatçısı hakkında Türkçe sunumlar hazırlamaları ve sunmaları istenebilir. Bu görev, öğrencilerin araştırma yapma, bilgiyi organize etme, Türkçenin söz varlığını kullanma ve akıcı bir şekilde konuşma becerilerini bir araya getirmelerini sağlar.
- Tartışmaya Katılma: Sınıf içinde, Türkiye'deki sosyal yaşam, çevre sorunları, güncel konular veya gençlik alışkanlıkları gibi güncel meseleler hakkında Türkçe tartışmalar düzenlenebilir. Öğrencilerin bu tartışmalara aktif katılımı, fikirlerini Türkçe ifade etme, başkalarını anlama ve kanıt geliştirme yeteneklerini gösterir.
- Rol Oynama: Öğrenciler, günlük hayattan senaryoları (örneğin, bir pazarda alışveriş yapma, otelde rezervasyon yaptırma, doktorda randevu alma veya bir Türk arkadaşla sohbet etme) Türkçe canlandırabilirler. Bu tür görevler, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini, duruma uygun dil kullanımlarını ve kültürel incelikleri ne kadar iyi kavradıklarını ortaya koyar.
- Yazılı Proje Hazırlama: Öğrencilerden, Türkçe bir blog yazısı, kısa bir öykü, bir mektup veya Türkiye'deki bir şehir hakkında tanıtım yazısı gibi yazılı projeler hazırlamaları istenebilir. Bu görevler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, dil bilgisi ve imla kurallarına uygunluklarını ve yaratıcılıklarını değerlendirme fırsatı sunar.

Bu tür performans temelli görevler, öğrencilerin Türkçeyi sadece bir ders olarak değil, aynı zamanda gerçek bir iletişim aracı olarak görmelerini teşvik eder. Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha kapsamlı ve otantik geri bildirimler sağlama imkânı sunar, böylece öğretim süreçleri daha etkili bir şekilde yönlendirilebilir (Uyargil, 1994).

2. Portföy değerlendirmesi: Portföy değerlendirmesi, ana dili öğretiminde, öğrencilerin dil becerilerinin zaman içindeki gelişimini kapsamlı bir şekilde izlemek için güçlü bir araçtır. Bu yöntem, öğrencilerin belirli bir dönem boyunca ürettikleri çeşitli çalışmaların (yazılı kompozisyonlar, sözlü sunum kayıtları, okuma günlükleri, yaratıcı yazılar, araştırma projeleri vb.) sistemli bir biçimde toplanmasını ve değerlendirilmesini içerir. Portföy, öğrencilerin sadece anlık başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçleri boyunca kaydettikleri

ilerlemeyi, gösterdikleri çabayı ve farklı dil becerilerini birbiriyle ilişkilendirme yeteneklerini de gözler önüne serer.

Türkçe öğretimi bağlamında portföy değerlendirmesine örnek olarak şunlar verilebilir:

- Yazılı Ürünler: Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları kompozisyonlar (deneme, öykü, şiir, mektup), haber yazıları, edebi metin analizleri, günlükler veya araştırma özetleri portföyde yer alabilir. Bu sayede, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki (dil bilgisi, imla, noktalama, paragraf düzeni, metin tutarlılığı) ilerleme, kelime dağarcığı gelişimi ve farklı yazı türlerine uygun dil kullanımı takip edilebilir.
- Sözlü İletişim Kayıtları: Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımlarının ses veya video kayıtları, münazara performansları, şiir okuma veya hikâye anlatma kayıtları, bireysel sunumlar veya akranlarıyla yaptıkları diyaloglar portföye eklenebilir. Bu kayıtlar, öğrencilerin akıcılık, telaffuz, vurgu, tonlama, etkili dinleme ve sözlü ifade becerilerindeki gelişimlerini somut kanıtlarla ortaya koyar (Sevim, 2020).
- Okuma ve Anlama Çalışmaları: Öğrencilerin okudukları edebî eserler, makaleler veya gazete haberleri hakkında tuttukları okuma günlükleri, karakter analizleri, özetler, eleştirel düşünme notları veya yeni öğrendikleri kelimelerin listeleri portföyde toplanabilir. Bu, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme ve eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi verir.
- Yaratıcı ve Araştırma Projeleri: Öğrencilerin ana dillerini kullanarak hazırladıkları kısa filmler, podcastler, dijital hikâyeler, okul gazetesi yazıları, toplumsal sorunlara yönelik araştırma projeleri veya edebi uyarlamalar gibi yaratıcı çalışmalar portföyün önemli bir parçası olabilir. Bu tür projeler, öğrencilerin dil becerilerini farklı bağlamlarda, disiplinler arası bir yaklaşımla ve yaratıcı bir şekilde nasıl kullandıklarını gösterir.

Portföy değerlendirmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin aktif bir parçası olmalarını, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğretmenler için ise, her bir öğrencinin bireysel öğrenme yolculuğunu, güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır. Böylece, ana dili öğretimi daha kişiselleştirilmiş, öğrenci merkezli ve gelişim odaklı bir yaklaşımla yürütülebilir, öğrencilerin dil yeterlilikleri bütüncül bir bakış açısıyla desteklenir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

3. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi: Çağdaş ana dili öğretimi yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik eder. Bu bağlamda, öz

değerlendirme ve akran değerlendirmesi, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, özerklik ve iş birliği gibi önemli yaşam becerilerini de kazanmalarına olanak tanıyan vazgeçilmez araçlardır. Bu yöntemler, öğrencilerin kendi performanslarını objektif bir gözle incelemelerini ve akranlarına yapıcı geri bildirimler sunmalarını sağlar (Cihanoğlu, 2008).

Ana dili öğretimi bağlamında öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine örnek olarak şunlar verilebilir:

- Yazılı Çalışmalarda Öz Değerlendirme: Öğrencilerden, yazdıkları bir kompozisyon, deneme veya öykü taslağını belirli kriterlere (örneğin, dilbilgisi doğruluğu, kelime seçimi, akıcılık, konuya uygunluk, paragraf düzeni) göre kendilerinin değerlendirmesi istenebilir. Bunun için bir kontrol listesi veya dereceli puanlama anahtarı (rubrik) sağlanabilir. Öğrenci, çalışmasını bu kriterlere göre inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini belirler ve düzeltmeler yapar. Bu süreç, öğrencilerin kendi yazma süreçleri hakkında farkındalık kazanmalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlar.
- Sözlü Sunumlarda Akran Değerlendirmesi: Öğrenciler, sınıf arkadaşları tarafından yapılan sözlü sunumları dinlerken, sunumun içeriği, akıcılığı, telaffuzu, beden dili ve dinleyiciyle etkileşimi gibi konularda yapıcı geri bildirimler verebilirler. Akranlar, belirli bir dereceli puanlama anahtarı kullanarak veya açık uçlu yorumlar yazarak değerlendirme yapabilirler. Bu, hem geri bildirim veren öğrencinin eleştirel dinleme ve değerlendirme becerilerini geliştirir hem de geri bildirim alan öğrencinin farklı bakış açıları kazanmasını ve sunum becerilerini geliştirmesini sağlar (Sevim, 2020).
- Grup Çalışmalarında Öz ve Akran Değerlendirmesi: Bir grup projesi (örneğin, bir tiyatro oyunu sahneleme, bir gazete çıkarma veya bir araştırma sunumu hazırlama) sonrasında, her öğrenci kendi katkısını ve grup içindeki rolünü öz değerlendirme formuyla değerlendirebilir. Aynı zamanda, grup üyeleri birbirlerinin katkılarını ve işbirliği becerilerini değerlendirerek, hem bireysel hem de grup dinamikleri hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirirler. Bu, öğrencilerin işbirliği, sorumluluk alma ve takım çalışması becerilerini pekiştirir.
- Okuma Günlüklerinde Öz Değerlendirme: Öğrenciler, okudukları edebi metinler veya makaleler hakkında tuttukları okuma günlüklerinde, metni ne kadar anladıklarını, ana fikirleri çıkarıp çıkaramadıklarını, yeni kelimeleri nasıl öğrendiklerini ve metnin kendilerinde uyandırdığı düşünceleri özgürce ifade edebilirler. Bu, öğrencilerin okuma stratejileri ve anlama düzeyleri hakkında kendi kendilerine farkındalık kazanmalarını sağlar.

Bu tür öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerine eleştirel bir gözle bakmalarını, sorumluluk almalarını ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlar. Aynı zamanda, akranlarından gelen farklı bakış açıları, öğrencilerin gelişim alanlarını daha iyi görmelerine ve kendilerini sürekli geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da ana dili öğretiminde daha özerk, motive ve başarılı bireylerin yetişmesine katkıda bulunur (Cihanoğlu, 2008).

4. Rubriklerin kullanımı: Rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), ana dili öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmede şeffaflığı ve nesnelliği artıran temel araçlardır. Bu araçlar, bir görevin veya performansın farklı boyutlarını ve bu boyutlardaki yeterlilik düzeylerini açıkça tanımlayan ayrıntılı kriter setleridir. Rubrikler sayesinde, öğrencilerden ne beklendiği net bir şekilde ortaya konulur ve değerlendirme süreci hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha anlaşılır hale gelir.

Ana dili öğretimi bağlamında rubriklerin kullanımına örnek olarak şunlar verilebilir:

- Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir kompozisyon veya deneme yazma görevinde, rubrikler içeriği (konuya uygunluk, ana fikirlerin geliştirilmesi, destekleyici detaylar), dilbilgisini (cümle yapısı, zamanlar, uyum), kelime dağarcığını (zenginlik, çeşitlilik, doğru kullanım), akıcılığı (geçişler, paragraf düzeni, metin tutarlılığı) ve mekanik unsurları (imla, noktalama) ayrı ayrı değerlendirmek için kullanılabilir. Her bir boyut için, başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar farklı performans seviyeleri tanımlanır. Örneğin, "İçerik" boyutunda "Konuyu tam olarak anladığını gösteren, zengin ve özgün fikirler sunar" ifadesi en üst düzey performansı temsil ederken, "Konuyla ilgili temel fikirleri sunar ancak detaylandırmada yetersiz kalır" ifadesi daha düşük bir düzeyi gösterebilir.
- Sözlü Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir sunum, tartışma veya rol oynama performansında, rubrikler telaffuzu (doğruluk, anlaşılırlık), iletişimsel yeterliği (mesajı etkili iletme, dinleyiciyle etkileşim), akıcılığı (konuşma hızı, duraksamalar), dilbilgisini (doğru cümle yapıları, hata oranı), kelime dağarcığını (çeşitlilik, uygunluk) ve beden dilini (göz teması, jestler, duruş) değerlendirmek için kullanılabilir. Her bir kriter için belirlenen performans seviyeleri, öğretmenin öğrencinin sözlü becerilerini çok boyutlu olarak değerlendirmesine olanak tanır.
- Okuduğunu Anlama ve Yorumlama: Bir edebi metin analizi veya okuma raporu değerlendirilirken, rubrikler metni anlama düzeyi (ana fikirleri belirleme, detayları kavrama), yorumlama becerisi (çıkarım yapma,

eleştirel düşünme), metinle bağlantı kurma (kişisel deneyimlerle ilişkilendirme, farklı metinlerle karşılaştırma) ve yazılı ifade (analizin netliği, düzeni) gibi boyutları içerebilir.

Rubriklerin kullanımı, öğrencilere değerlendirme kriterleri hakkında net bir rehberlik sunarak, kendi öğrenme hedeflerini daha iyi anlamalarına ve performanslarını geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler için ise, değerlendirme sürecini standartlaştırır, farklı öğrencilerin performanslarını tutarlı bir şekilde karşılaştırma imkânı sunar ve geri bildirimlerin daha özel ve yapıcı olmasını sağlar. Bu da ana dili öğretiminde daha adil, şeffaf ve etkili bir değerlendirme ortamı yaratır (Ergün, Gürel ve Çorlu, 2011).

Rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), ana dili öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmede şeffaflığı ve nesnelliği artıran temel araçlardır. Bu araçlar, bir görevin veya performansın farklı boyutlarını ve bu boyutlardaki yeterlilik düzeylerini açıkça tanımlayan ayrıntılı kriter setleridir. Rubrikler sayesinde, öğrencilerden ne beklendiği net bir şekilde ortaya konulur ve değerlendirme süreci hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha anlaşılır hale gelir.

5. Süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme: Ana dili öğretiminde süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme yolculuklarının her aşamasına odaklanarak, nihai ürün kadar sürecin de önemini vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken karşılaştıkları zorlukları, yaptıkları hataları ve kaydettikleri ilerlemeyi anlık olarak takip etmeyi ve bu süreçte onlara düzenli, yapıcı geri bildirimler sunmayı hedefler. Böylece, öğrenciler eksiklerini fark eder, öğrenme stratejilerini geliştirir ve sürekli bir gelişim döngüsü içinde kalırlar (Aydoğmuş, ve Coşkun Keskin, 2012).

Ana dili öğretimi bağlamında süreç odaklı biçimlendirici değerlendirmeye örnek olarak şunlar verilebilir:

- Taslak Çalışmalar Üzerinden Geri Bildirim: Öğrencilerden bir kompozisyon veya araştırma yazısı yazmaları istendiğinde, ilk taslaklarını öğretmene sunmaları teşvik edilir. Öğretmen, bu taslaklar üzerinde dilbilgisi hatalarını düzeltmekten ziyade, içeriğin geliştirilmesi, argümanların güçlendirilmesi, paragraf geçişlerinin iyileştirilmesi gibi noktalara odaklanan geri bildirimler sağlar. Örneğin, bir öğrencinin deneme taslağında ana fikrin yeterince açık olmadığını fark ettiğinde, "Ana fikrini daha net ifade etmek için giriş paragrafını nasıl yeniden düzenleyebilirsin?" gibi yönlendirici sorular sorabilir. Öğrenci, bu geri bildirimler doğrultusunda taslağını revize eder ve öğrenme sürecinin bir parçası olarak hatalarından ders çıkarır.

- Konuşma Provaları ve Anlık Düzeltmeler: Öğrenciler bir sunum veya münazara için prova yaparken, öğretmen veya akranları tarafından anlık geri bildirimler alabilirler. Örneğin, bir öğrencinin telaffuzunda veya cümle yapısında sürekli tekrar eden bir hata varsa, öğretmen provayı durdurarak doğru kullanımı modelleyebilir ve öğrencinin hemen düzeltme yapmasını sağlayabilir. Bu tür anlık müdahaleler, hataların pekişmesini engeller ve doğru dil kullanımının yerleşmesine yardımcı olur.
- Okuma Günlükleri ve Yansıtıcı Yazılar: Öğrenciler, okudukları edebi metinler veya bilgilendirici yazılar hakkında düzenli olarak okuma günlükleri tutabilirler. Bu günlüklerde, metinle ilgili düşüncelerini, anlamakta zorlandıkları yerleri, yeni öğrendikleri kelimeleri ve metnin kendilerinde uyandırdığı duyguları yazarlar. Öğretmen, bu günlükleri okuyarak öğrencilerin anlama süreçlerini, eleştirel düşünme becerilerini ve okuma stratejilerini değerlendirir. "Bu karakterin motivasyonları hakkında ne düşünüyorsun?" veya "Yazarın bu konudaki argümanını destekleyen hangi kanıtları buldun?" gibi sorularla öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerini teşvik eder.
- Kontrol Listeleri ve Gözlem Formları: Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini, grup çalışmalarına katılımlarını veya belirli bir görevi yerine getirirken gösterdikleri becerileri gözlemlemek için kontrol listeleri veya gözlem formları kullanabilirler. Örneğin, bir grup çalışmasında öğrencilerin işbirliği, fikir paylaşımı, dinleme ve problem çözme becerileri gözlemlenerek, süreç içindeki performansları hakkında geri bildirim verilebilir.

Süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme, ana dili öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecini aktif olarak yönetmelerini, kendi gelişimlerinin farkına varmalarını ve sürekli iyileştirme yapmalarını sağlar. Öğretmenler için ise, öğretim stratejilerini öğrencilerin anlık ihtiyaçlarına göre ayarlama ve daha etkili bir öğrenme ortamı yaratma imkânı sunar. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini sadece nihai bir ürün olarak değil, sürekli gelişen bir yeterlilik olarak görmelerine yardımcı olur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) doğrultusunda geliştirilen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca öğrenme çıktılarının belirlenmesiyle sınırlı görmeyip, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Programın “1.2.10. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar” başlığı altında da açıkça ifade

edildiği üzere, sınıf içi değerlendirmenin temel amacı öğretim sürecini desteklemektir (MEB, 2024, s. 27). Bu anlayışla ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme, öğrenme içeriğini ve stratejilerini yeniden yapılandırma sürecinin bir bileşeni hâline getirilmiştir. Böylece, değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılan bir faaliyet olmaktan çıkıp, sürece yayılan ve geliştirici (biçimlendirici) bir işlev üstlenmiştir.

2024 TDÖP'te, ölçme ve değerlendirme araçlarının açık, anlaşılır ve öğrencilerin düzeyine uygun olması; ayrıca yalnızca geleneksel test biçimlerine değil, farklı görev biçimlerine de dengeli biçimde yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu görev biçimleri arasında çoktan seçmeli veya kısa yanıtlı soruların yanı sıra, öğrencinin farklı bilişsel alanlarını etkin kılan serbest çağrışım, bilgi aktarımı ve ağ dizge gibi yöntemler yer almaktadır. Program, öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını esas alarak öz, akran ve grup değerlendirmesini teşvik etmekte; öğretmenin ise öğrencilerin hedefle mevcut durum arasındaki farkı görmesini sağlayacak yapılandırılmış ölçütler ve araçlar sunması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2024).

Bu doğrultuda geri bildirim, 2024 TDÖP'ün ölçme ve değerlendirme yaklaşımının merkezine yerleştirilmiştir. Nitelikli geri bildirim, "yargılayıcı olmayan, destekleyici ve zamanında" olarak tanımlanmakta; değerlendirme sürecinin odak noktasının öğrencinin kişiliği değil, değerlendirme görevi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece öğrenci eleştirinin kendisine değil, gerçekleştirdiği görevdeki stratejilere yöneldiğini hisseder. Bu yaklaşım, biçimlendirici değerlendirmenin yalnızca öğrenme çıktılarını değil, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutumunu da olumlu yönde etkileyen bir unsur hâline gelmesini sağlar (MEB, 2024).

Program, dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) her biri için uygun değerlendirme biçimlerini de ayrıntılandırmıştır. Buna göre, okuma ve dinleme becerileri çoktan seçmeli, özetleme veya serbest çağrışım gibi dolaylı görev biçimleriyle değerlendirilebilirken; konuşma ve yazma becerileri, öykü oluşturma, görselden hareketle metin üretme, belge doldurma, e-posta veya dilekçe yazma gibi doğrudan üretim içeren görevlerle ölçülmektedir. Bu görevlerin sınıf içi süreçte denenmiş olması gerektiği vurgulanarak, öğrencinin sonuç değerlendirmede ilk kez karşılaştığı görev biçimlerinde başarısız olmasının önüne geçilmek istenmiştir (MEB, 2024).

Genel olarak 2024 TDÖP, 2019 programına kıyasla ölçme ve değerlendirmeyi daha kapsamlı, görev temelli ve süreç odaklı bir yapıya kavuşturmuştur. 2019 programında vurgulanan çeşitlilik, esneklik ve öğretmen yaratıcılığı ilkeleri (MEB, 2019), 2024 programında biçimlendirici değerlendirme, geri bildirim

kalitesi, öz ve akran değerlendirmesi gibi kavramlarla derinleştirilmiştir. Böylece Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencinin öğrenme yolculuğunu anlık ve çok yönlü biçimde izlemeyi amaçlayan otantik ve öğrenme odaklı bir sistem hâline gelmiştir. Bu yaklaşım, dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin gelişim sürecine rehberlik eden, yönlendirici ve motive edici bir araç olarak işlev görmesini sağlamaktadır (MEB, 2019; MEB, 2024).

Sonuç

Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, yalnızca öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemeye hizmet eden araçlar olmaktan çıkmış; öğrenme süreçlerini destekleyen, öğrencilerin dil becerilerini çok boyutlu biçimde ortaya koymayı amaçlayan kapsamlı uygulamalar hâline gelmiştir. Geleneksel ölçme anlayışının dar ve tek boyutlu sınırları, çağdaş yaklaşımlarla yerini daha otantik, süreç odaklı ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerine bırakmaktadır. Performans temelli görevler, portföy uygulamaları, öz ve akran değerlendirmesi, rubrikler ile teknoloji destekli ölçme araçları, öğrencilerin dil becerilerini yalnızca sonuç üzerinden değil, süreç boyunca gelişimlerini de göz önünde bulundurarak değerlendirme olanağı sunmaktadır.

Bu dönüşüm, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında geliştirilen 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ile daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur. Programda ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmakta; sınıf içi değerlendirmenin temel amacının öğretim sürecini desteklemek olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2024, s. 27). Bu yaklaşım, değerlendirmeyi yalnızca sonuçların denetlenmesi değil, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanarak öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi süreci olarak konumlandırır. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları "geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme" çerçevesinde genişletilmiş; geri bildirim sürecin temel bileşeni hâline getirilmiştir.

2024 TDÖP'te, öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirmesi yapabilmeleri teşvik edilmekte, öğretmenlerden bu süreci yönlendirecek açık ölçütler ve yapılandırılmış araçlar sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca, dil becerilerinin doğasına uygun olarak okuma ve dinleme becerileri için dolaylı; konuşma ve yazma becerileri için doğrudan üretim içeren değerlendirme görev biçimlerinin dengeli şekilde kullanılması önerilmektedir (MEB, 2024). Bu yapı, hem öğrencilerin süreçte aktif rol almalarını hem de ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin öğrenme yolculuğunu yönlendiren bir araç hâline gelmesini sağlar.

Bununla birlikte, bu tür kapsamlı değerlendirme yöntemlerinin uygulanması öğretmenler için zaman, emek ve iş yükü açısından önemli zorluklar

barındırmaktadır. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrencinin gelişim sürecini ayrıntılı biçimde izlemek güçleşebilmektedir. Ancak tüm bu sınırlılıklara rağmen, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı ile TYMM'nin sunduğu çeşitlilik, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi ve sınav başarısıyla değil, aynı zamanda iletişimsel yeterlik, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle de değerlendirilmelerine olanak sağlamaktadır.

Netice itibarıyla dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmalı; öğrencilerin farklı bağlamlardaki performanslarını bütüncül biçimde yansıtacak yöntemlerin dengeli ve sistematik bir biçimde uygulanması hedeflenmelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin getirdiği yeni anlayış doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme yalnızca başarıyı ölçen bir sistem değil; öğrenmeyi destekleyen, rehberlik eden ve gelişimi görünür kılan bir öğrenme ekosistemi olarak konumlandırılmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, onların öğrenme süreçlerine aktif, bilinçli ve motive biçimde katılmalarını teşvik ederek kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimlerine zemin hazırlayacaktır (MEB, 2019; MEB, 2024).

KAYNAKÇA

Alıcı, D. (2010). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı, ss. 127–168). Pegem Akademi.

Aydoğmuş, A., & Coşkun Keskin, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 110–123.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi* (1. baskı). Kariyer Yayınları.

Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record, 106*(6), 1047–1085. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x

Earl, L. M., & Fullan, M. (2003). *Using data in leadership for learning.* Cambridge University Press.

Ergün, H., Gürel, Z., & Çorlu, M. A. (2011). Problem tasarlama performansının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir rubriğin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 191,* 39–55.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135–145.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 111–126.

Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten, 54,* 131–154.

Karabulut, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları bağlamında incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 79-92. http://dx.doi.org/10.46321/bugu.79

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* [Determining students' success: Assessment based on performance and portfolio]. Seçkin Yayıncılık. https://www.seckin.com.tr/kitap/5322359

MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5,6,7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Onay, T., & Seren İntepeler, Ş. (2023). Rubrik ile ödev ve performans değerlendirme: Sürekli iyileştirme örneği. *Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hemşirelik Dergisi, 5*(1), 55–60. https://doi.org/10.48071/sbuhemsirelik.1148282

Öncü, H. (1997). Eğitimde ölçme değerlendirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 240–246). Gazi Kitabevi.

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (ss. 307–329). Pegem Akademi.

Sevim, O., & Uyumaz, F. (2024, Şubat 10–11). *Türkçe öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri* [Tam metin bildiri]. 1. BİLSEL International SUR Scientific Researches Congress, Diyarbakır, Türkiye.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758–765.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. gözden geçirilmiş baskı). Yargı Yayınları.

Ulusal, Y., & Sevim, O. (2024, 17–18 Şubat). Temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gerekenler [Tam metin bildiri]. *3. BİLSEL International World Science and Research Congress*.

Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: Performansın planlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Uzun, A. (2024). Teaching Turkish as a second language to international students in Turkish higher education. *Humanising Language Teaching, 26*(5), N.PAG.

Yaşar, M. (2017). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı, ss. 2–8). Pegem Akademi.

2. Bölüm

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Mehmet Ali ER*

1. İlkokul Düzeyinde Okuma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Bireyler herhangi bir konu hakkında bilgi edinmek istediklerinde veya bilgi düzeylerini geliştirmek istediklerinde okuma yönteminden yararlanmaktadır. Türkçenin dört temel becerileri arasında yer alan okuma becerileri bu bağlamda eğitim-öğretimde kazandırılması gereken ve önemini koruyan bir beceridir. Okul-aile iş birliği ile küçük yaşlardan kazandırılabilecek bu becerilere hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bölümde okuma becerilerinin tanımı ve kapsamı hakkında durulacak ve okuma becerilerini ölçme araçları ile ilgili bilgiler verilecektir.

Bireyin ihtiyaç duyduğu araştırma, inceleme ve değerlendirme yapma gibi özellikler dolayısıyla okumaya farklı yönlerden anlamlar yüklenmiş bu durum okumanın çeşitli tanımlarının çıkmasına sebep olmuştur.

Okuma, Türk Dil Kurumu tarafından "1. Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak ve metni seslendirmek; 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; 3. Bir şeyin anlamını çözmek" şeklinde birden fazla anlamı ifade edilecek şekilde kullanılmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

Okuma, yazı hâlinde olan kelimelerin duyularla algılanması, kelimelerin anlamlandırılması ve bu anlamlandırmaya karşı oluşan bilişsel işlem ve yorumların tümüdür (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Yağcıoğlu ve Değer, 2002). Okuma, göz tarafından algılanan metnin beyin yoluyla yorumlanıp anlamlandırılması yöntemidir (Balcı, 2016). Cox (2003) okuma eyleminin altı boyutunun olduğunu ve bunların;

1. Fonetik
2. İsteklendirme
3. Anlama
4. Kelime dağarcığı

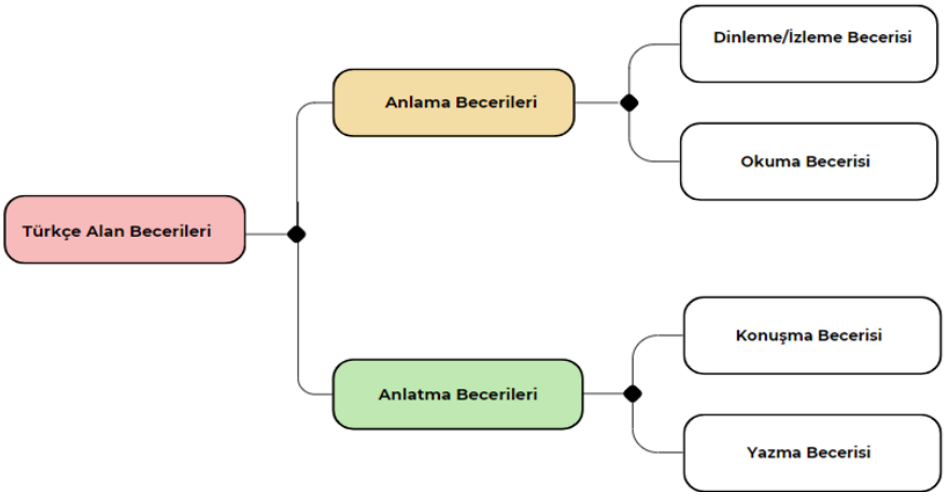
* Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
muhammedalier@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4416-4421

5. Ses biriminden haberdar olma ve
6. Akıcılık olduğunu ifade etmiştir (akt: Karasu, 2011).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) okuma yerine okuma becerilerini kullanmaktadır. Okuma becerileri kişinin amaçları doğrultusunda bilgi ve birikiminin geliştirmesi ve topluma yararlı bir vatandaş olması için yazılı metinler üzerinde gösterdiği uğraşıları ifade etmektedir. Metnin anlaşılması, kullanılması ve onlar üzerinde gösterilen düşünmenin tamamını belirtmektedir (Organization of Economic Cooperation and Development [OECD], 2019).

Okuma, var olan bilgilerin aktif edilerek yazar ile okuyucunun etkili iletişimine dayanan, belirlenen amaç ve seçilen yöntemle düzenli ortamlarda gerçekleştirilen anlam kurma becerisidir (Akyol, 2020). Okuma görülen harf ve sembollerin tanınması ve zihinde yapılandırılması sonucu hece, kelime, cümle, paragraf ve metinlerin meydana getirilmesi, bu yazıların yorumlanması sonucu öğrenmenin ve düşünmenin ortaya çıktığı zihinsel süreçtir (Filiz, 2021).Okuduğunu anlama becerisi gelişen birey okuduğundan yeni ürünler çıkaran yani yaratıcı bir eylem geliştiren kişidir (Sevim, 2019). Kelimeler anlamlandırıldıktan sonra metne sorulacak olan kim, nerede, ne, nasıl ve ne zaman sorularıyla metindeki ana ve yardımcı düşüncelerin tespit edilmesi okumanın anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Türkçe alan becerileri anlama ve anlatma becerileri çerçevesinde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri çerçevesinde ele alınmıştır. Temel dil öğrenme süreci olan bu beceriler genel olarak Şekil 1'de gösterilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

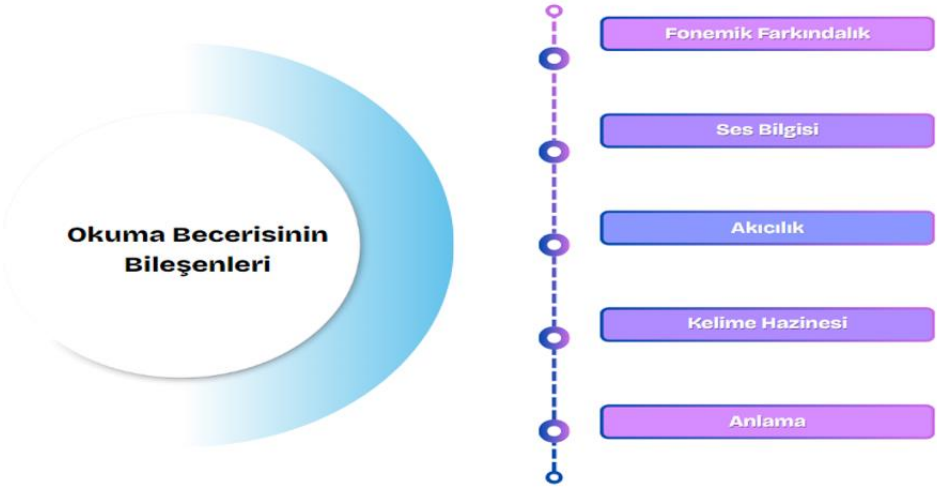


Şekil 1. Türkçe Alan Becerileri

Okuma becerisi diğer duyularla etkileşim hâlinde olduğundan diğer becerilerle birbirini tamamlamaktadır. Birey okurken konuşmakta, okuduğunu dinlemektedir. Dolayısıyla okuma becerileri gelişen birsinin dinleme, konuşma becerileriyle pozitif ilişkileri bulunmaktadır.

Okuma becerilerinin gelişmesinde bireyin kendi çabası kadar ailesi, içinde yaşadığı toplumun ve okulun da etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda ailelerin kitap okuma etkinlikleri yapması, çocukların da kitaplıklarının oluşturulmasının desteklenmesi, etkileşimli okumaların yapılması gibi birkaç yöntemlerle okuma becerileri desteklenebilmektedir. Yapılan araştırmalar ev ortamında okuma faaliyetlerinin bulunduğu evde yetişen bireylerin akademik açıdan daha başarılı olduğunu göstermektedir. İlkokuldan itibaren başarılı okuyucuların kazandırılması için erken okuryazarlık becerilerin desteklenmesi önemlidir.

Okuma becerilerinin bileşenlerinin göz önünde bulundurularak kazanımın gerçekleştirilmeye çalışılması hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Okuma becerilerinin bileşenleri ile ilgili alan yazınında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Ancak genel olarak bu bileşenler Şekil 2'de gösterilmiş ve başlıklar hâlinde kısaca açıklanmıştır.



Şekil 2. Okuma Becerisinin Bileşenleri (National Reading Panel, 2)

1.1. Fonemik Farkındalık

Fonemik farkındalık konuşulan dilin ses yapısının farkında olmaktır (Dhakal, 2022). Kelime içinde yer alan fonemlerin değişmesi durumunda anlamın değişeceğinin farkında olma durumudur. Dolayısıyla fonemik farkındalık seslerin tanınması, doğru çıkarılması durumudur.

Kelimedeki ses birimlerinin farkında olma olarak nitelenen fonemik farkındalık becerisi (Goswami ve Bryant, 1990) sonucunda öğrenci kelime haznesinden de yararlanarak okuma performansını geliştirmektedir. Bu durum akademik başarısını da etkilediğinden fonolojik farkındalık ile başarı arasında güçlü bir bağ oluşturmaktadır (Share, 2004; Torgesen, Morgen ve Dabis, 1992).

1.2. Ses Bilgisi

Ses bilgisi, seslerin doğru ve anlaşılır bir şekilde seslendirilmesi, ses ve hecelerin ayrılması ve birleştirilmesi, konuşma dilinin daha küçük bileşenlere ayrılabileceğinin farkında olunması durumdur (Chard ve Dickson, 1999).

Ses bilgisi kendiliğinden ortaya çıkmayan (Erdoğan, 2009) zamanla çocuklarda gelişen bir edinimdir (Topbaş, 2005). Ses bilgisi konusunda öğretmenlerin ilk seslendirmeleri yaptıktan sonra öğrencilere seslendirmeleri yapmak için fırsat sunmalarıdır. Bu durum harf-hece-kelime arasındaki ilişkinin ayırt edilmesine yardımcı olacaktır. Ses bilgisinin doğru bir şekilde kazanımı kelime bilgisinin de temelini oluşturmaktadır (Kolaç ve Dal, 2021).

1.3. Akıcılık

Akıcılık, okunan metnin doğru, hızlı ve uygun şekilde okunmasıdır (Bursuck & Damer, 2007). Akıcılığın üç temel bileşeninden bahsedilmektedir:

- Doğruluk
- Hız ve
- Prozodidir (Aşıkcan ve Saban, 2021; Schrauben, 2010).

Akıcılık hızlı ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirilen okuma şeklidir. Akıcılığın anlama ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla dilsel ve zihinsel bir süreç iç içe olmaktadır. Metinde verilmek istenen mesajın algılandığı bir okuma doğru ve etkili bir okuma olmaktadır. Akıcılığın geliştirilmesi için uygulanacak birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlar arasında;

- Öğretmenin rehber olması
- Çocukların birbirilerine yüksek sesle okuma yapması
- Sesli kitaplardan yararlanması
- Şiirlerden faydalanma örnek olarak gösterilebilir.

Akyol (2014) akıcı bir okuma için;

- Öğrencilerin yeteneklerinin göz önünde bulundurulması
- Okumayı gerektiren sebeplerin doğrultusunda amacın belirlenmesi
- Günün ilk vakitlerinde düzenli ve devamlı olacak şekilde 15-20 dakikalık okuma egzersizlerinin yapılması

- Öğrencilerin okuma konusunda teşvik edilmesi
- Okuma hızlarının uygun ölçme araçları ile düzenli bir şekilde ölçülmesi şeklinde önerilerde bulunmaktadır.

1.4. Kelime Hazinesi

Kişilerin bildikleri, anladıkları ve kullandıkları kelimelerin tümüne kelime hazinesi denir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Kelime hazinesi geniş olan bir bireyin kendini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi ve okuduklarını daha iyi anlaması kolaylaşacaktır (Güney ve Aytan, 2014; Çeçen, 2007).

İlkokulda öğrenim gören öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin daha iyi bir şekilde ifade edilmesi için kelime dağarcığının geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerimizin kelime hazinelerini geliştirmek için eğlenceli aktivitelerden faydalanmak yararlı olacaktır. Bunlar arasında;

- Kitap okumak
- Kelime oyunları
- Yazı yazmak
- Şarkı söylemek
- Şiir okumak
- Çocuklara uygun bulmacalar hazırlamak,
- Arkadaşlarla sohbet etmek gibi aktiviteler örnek olarak gösterilebilir.

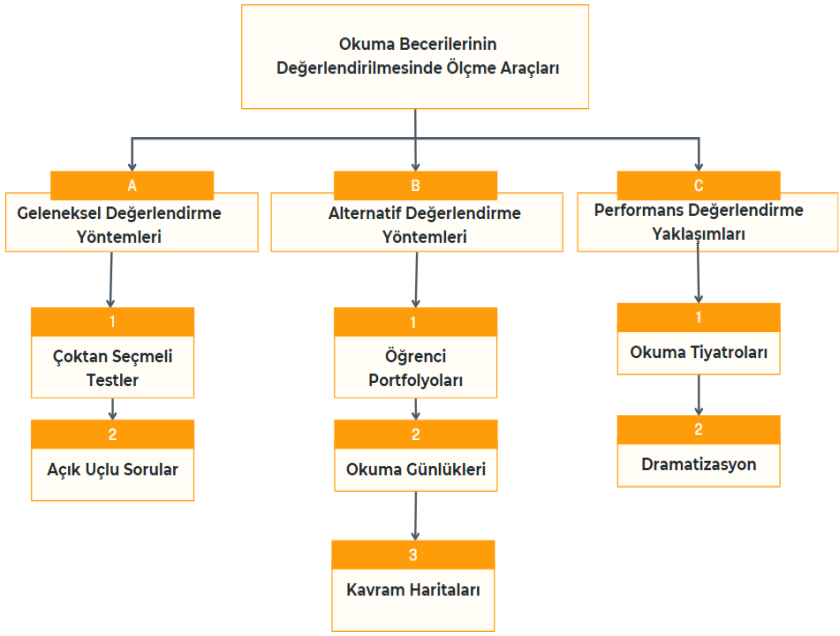
1.5. Anlama

Okuma eyleminin nihai hedefi olarak ifade edilen anlama (Grabe ve Stoller, 2013), okunan metinden iletilmek istenen mesajın alınmasıdır. Bireyin okuma sürecinde vurgulanmak istenen ve anlatılmak istenen mesajı doğru bir şekilde algılaması demektir. Okuma sırsında bağlantılar kurularak birey metinde anlatılmak isteneni daha kolay kavrayabilmektedir. Ayrıca günlük ve devamlı yapılan okumalar, düşünmek ve okunanı sorgulamak, anlamayı kolaylaştıran yöntemler arasında bulunmaktadır.

2. Programda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Türkçenin temel becerileri arsında yer alan okuma becerisi diğer dil becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bu durum etkin okuma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Okuma becerisi bireyin kişisel gelişimi kadar sosyal gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Okuma becerilerinin akademik başarılar kadar kişinin duygu ve düşüncelerini etkilediği ve duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde sahip olduğu kelime haznesinin önemi, dolayısıyla okuma

becerisinin gelişiminin önemi yukarda ifade edilmişti. Bu bölümde okuma becerisinin ölçülebilmesi için sunulan ölçme araçları üzerinde durulacaktır. Genel olarak bu ölçme araçları geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme araçları olmak üzere 3 başlık altında toplanmaktadır. Bu başlıklar Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Ölçme Araçları

2.1. Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

2.1.1. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, soruyla beraber sunulan seçeneklerden doğru olan cevabın işaretlenmesini gerektiren testlerdir. Öğrenciler sunulan seçenekler dışında cevap veremez. Soru için doğru cevabın veya en yakın olan doğru cevabın bulunup işaretlenmesi gereken ölçme aracıdır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002). Çoktan seçmeli testler öğrencilerin önceki başarısını, başarı durumunu sınıf içindeki davranışlarını yansıtamadığından, cevabı istenen soruyla ilgili öğrencinin bilgisi olmasa dahi tahminle doğru cevabı bulabilme olasılığı olduğundan Türkçe öğretiminin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sıklıkla başvurulan ölçme araçlarından biri değildir (Tekin, 1996; Üstüner ve Şengül, 2004).

İlkokulda öğrenim gören öğrenciler için çoktan seçmeli testler hazırlandığında seçeneklerin seviyeye uygun olmasına ve 3 seçeneğin kullanılmasına dikkat edilmelidir (Ulusal ve Sevim, 2024). Türkçe dersi öğretimi okuma becerilerini

ölçme açısından aşağıda çoktan seçmeli testlere uygun bir örnek verilmiştir. Test 2. sınıf "Değerlerimizle Varız" temasındaki 'Güvercin Tini' metni doğrultusunda hazırlanmıştır.

GÜVERCİN TİNİ

……
……
……

1. Rüzgâr yaprakları savurunca Güvercin Tini yaprakların arasında kimi gördü?
   A. Serçe
   B. Fare
   C. Sincap

2. Güvercin Tini kendisinden montunu isteyen serçeden nasıl istemesini söylemiştir?
   A. Yavaş
   B. Kibar
   C. Sert

2.1.2. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, öğrencilerin kendi bilişsel seviyeleri doğrultusunda sorulara serbestçe verdikleri cevaplardır (Erkuş, 2006). Öğrencilerin kelime hazinesinin ve yorum gücünün gelişimi için önemli bir ölçme aracıdır (Brookhard, 2015). Açık uçlu sorular hazırlanırken kelimeler dikkatli bir biçimde seçilmeli ve öğrencilerin seviyesine uygun anlatılan veya okunan bir metinle ilgili sorular sorulmalıdır. Örnek bir açık uçlu sorular örneği 1. Sınıf "Minik Kaşifler" temasında yer alan 'Büyüleyici Büyüteç' başlığı doğrultusunda hazırlanarak aşağıda verilmiştir.

BÜYÜLEYİCİ BÜYÜTEÇ

……

……

……

1. Orhan böceği incelerken hangi ayrıntıları gördü?

……...

2. Büyüteçle neleri incelemek istersiniz?

……...

2.2. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

2.2.1. Öğrenci Portfolyoları

Öğrenci portfolyoları herhangi bir konu hakkında öğrencilerin süreç boyunca göstermiş oldukları gelişim ve başarının ifadesi olan öğrenci çalışmalarının bir hedef doğrultusunda derlenmiş hâlidir (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991). Önceleri bir öğretme aracı olarak kullanılan öğrenci portfolyoları süreç zarfında öğrenci materyaline dönüşmüş ve bir öğretim yöntemi şeklinde kullanılmıştır (Wolf ve Sui-Runyan, 1996). Portfolyo içerisinde öğrenci çizimleri, fotoğraflar, deneme yazıları, tablolar, resimler, ödevler, raporlar vb. yer alabilmektedir (Martin, 2009). Tablo 1'de ilkokul seviyesine uygun okuma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi için hazırlanmış olan öğrenci portfolyo örnekleri sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Portfolyo Örneği

4. Sınıf Okuma Becerilerine Yönelik Öğrenci Portfolyo Örneği	
1. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Kültürümü Tanıyorum
Tarih	15 Eylül 2025
Süre	10 Dakika
Etkinlik İçeriği	İlkokul Türkçe Dersi 3. Sınıf, 7. Tema: Milli Kültürümüz Tema'ya uygun içeriklerin eklendiği dosyadaki metinlerin okunması
Dosya İçeriği	Öğrenci kendisiyle ilgili hazırlamış olduğu dosya eklenir. Kültür ile ilgili deneyimlerinin olduğu fotoğraflar bulunur. Yurdumuzda bulunan güzelliklerle ilgili serbest okuma metinleri, çizimler yer alır. Gezdiği yerleri anlatan yazı çalışmaları eklenir.
2. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Doğamın Farkındayım
Tarih	8 Eylül 2025
Süre	10 Dakika
Etkinlik İçeriği	İlkokul Türkçe Dersi 3. Sınıf, 7. Tema: Doğayı Tanıyoruz Tema'ya uygun içeriklerin eklendiği dosyadaki metinlerin okunması
Dosya İçeriği	Öğrencinin gezdiği yerlerle ilgili hazırladığı sunumlar, gezdiği yerleri gösteren fotoğraflar, bilgi dosyaları ve okuma parçaları
3. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Değerimle Yaşıyorum
Tarih	10 Ekim 2025
Süre	10 Dakika
Etkinlik İçeriği	İlkokul Türkçe Dersi 2. Sınıf, 1. Tema: Değerlerimizle Varız Tema'ya uygun içeriklerin eklendiği dosyadaki metinlerin okunması
Dosya İçeriği	Seçmiş olan 3 farklı değerle ilgili görseller ve deneyimlerinin olduğu yazıları okur.

2.2.2. Okuma Günlükleri

Okuma günlükleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve okunan eseri daha iyi anlamak ve eserle ilgili düşünme oluşturabilme için kullanılan ölçme aracıdır. Okuma günlüğü öğrencinin yazma becerisine de katkıda bulunur. Okunan eserin anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda da bilgi verir. Tablo 2'de ilkokul seviyesine uygun okuma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi için hazırlanmış olan öğrenci okuma günlüğü örneği verilmiştir.

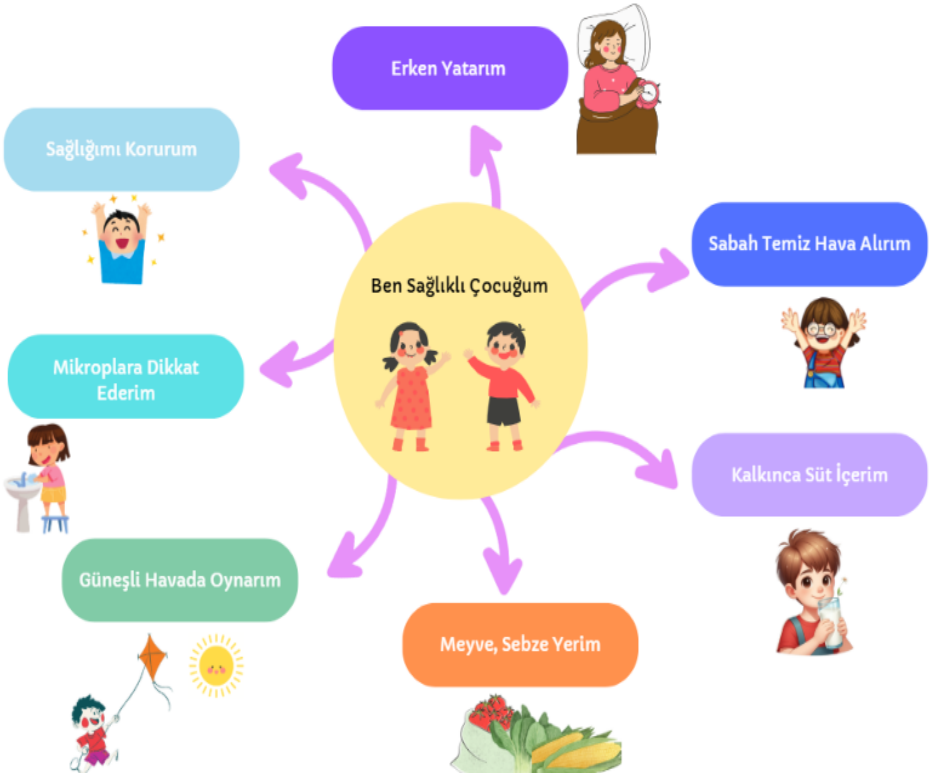
Tablo 2. Okuma Günlüğü Örneği

Kitabın Adı:	
Kitabın Yazarı:	
Kitabı Okumaya Başladığım Tarih	
Kitabı Bitirdiğim Tarih	
Kitapta En Çok Sevdiğim Cümle	
Kitaptan Öğrendiğim Kelimeler:	
Kitabın Özeti	

2.2.3. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, öğretim süreçlerinde kavramlar arsında var olan ilişkiyi ortaya koyan iki boyutlu şemalardır (Novak ve Gowin, 1984). Temel dil becerilerinin gelişimi için kullanılan kavram haritalarının (Aydoğan ve Özdemir, 2020) örümcek harita, balık kılçığı haritası, sınıflama haritası gibi çeşitleri bulunmaktadır (Demirel, 2005).

Kavram haritası hazırlanırken kavramların arasındaki ilişkiyi ifade eden uygun bağlantı kelimeleri seçilmeli, kavramlar haritalarda mümkün olduğunca bir kez kullanılmaya çalışılmalıdır. Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü görevi gören kavram haritalarında konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için görsellerden yararlanabilir. Aşağıda ilkokul seviyesine uygun okuma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi için hazırlanmış olan 2. sınıf "Doğada Neler Oluyor" temasında yer alan 'Ben Sağlıklı Çocuğum' başlığına uygun kavram haritaları örneği verilmiştir.



Şekil 4. Ben Sağlıklı Çocuğum

2.3. Performans Değerlendirme Yaklaşımları

2.3.1. Okuma Tiyatroları

Okuma tiyatrosu, okuma becerisinin gelişimini destekleyen bir öğretim yöntemi (Hudson, Lane ve Pullen, 2005), okumanın akıcılığını arttıran bir öğretim stratejisidir (Young, Mohr ve Landreth, 2020). Okuma tiyatroları, Türkçe alan becerilerini birleştiren performans değerlendirme yaklaşımlarındandır (Tsou, 2011). Tablo 3'te ilkokul seviyesine uygun okuma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi için hazırlanmış olan 2. sınıf "Okuma Serüvenimiz" temasında yer alan 'Dil Mirası Koruyucusu' başlığı doğrultusunda hazırlanmış okuma tiyatrosu örneği verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Tiyatrosu Örneği

Metin Adı	Dil Mirası Koruyucusu
Tema	Okuma Serüvenimiz
Uygulama Seviyesi	2.Sınıf
Materyaller	Türkçe ders kitabı, kalem, defter
Öğrenme Çıktıları	Okuma sürecini yönetir Okudukları ile ilgili anlam oluşturur Okuduklarını çözümler

UYGULAMA ÖNCESİ

- Öğrenciler ders kitaplarındaki "Dil Mirası Koruyucusu" adlı metni açarlar.
- Öğretmen öğrencilerle dil öğrenimiyle ilgili konuşmalar yapar. Dilin önemi üzerinde durulur.
- Öğretmen Türkçe ders kitabında yer alan "Dil Mirası Koruyucusu" adlı metni okuma tiyatrosu yöntemiyle okur.
- Öğrenciler öğretmenin metni okuma sırasında yaptığı vurgu ve tonlamalara dikkat ederek metni dinlerler.
- Öğrenciler metinde yeni karşılaştıkları kelimeyi yuvarlak içine alır ve okuma sonrası anlamına sözlükten bakarlar. Defterlerin arkasına yeni öğrendikleri kelimeyi yazarlar.
- Okuma bittikten sonra öğrenciler arasında anlatıcı olmak isteyenler görevlendirilir.
- Öğrenciler okuyacakları metni sessizce bir defa okurlar. Metin içerisindeki karaktere ve konuşmasına uygun ses tonu belirlerler.
- Metnin anlamı kavrandıktan sonra sınıf önünde uygulamaya geçerler.

UYGULAMA SIRASI

- Okuma tiyatrosunda görev alan öğrenciler tahtaya geçer ve yüzleri arkadaşlarına dönük dururlar.
- Metin içerisindeki karakterlere uygun jest ve mimiklere dikkat ederek metni okurlar.
- Sınıftaki diğer öğrenciler okunan metni dikkatlice dinlerler ve arkadaşların okuma biçimlerine dikkat ederler.

Dil Mirası Koruyucusu

Anlatıcı 1: Bahçede oynarken yoldan geçen birinin kullandığı bir kelime dikkatimi çekiyor. Top oynamayı aniden bırakıyorum. Sitenin küçük futbol sahasından hızla çıkıyorum. Telaşla ardı ardına zile basıyorum. Annem kapıyı açtığında gözlerindeki endişeyi okuyorum. "Yeni bir kelime duydum. Unutmadan defterime yazmaya geldim!" diyorum.

Anlatıcı 2: "Oğlum, ne oldu?"

Anlatıcı 1: "Unuttum galiba..." derken aklıma geliyor: "seğirmek". Koşuyorum, odama girip masamın üzerinde duran Kelime Toplayıcısı defterimi açıp yazıyorum: Seğirmek. Gözüm seğiriyor. Kelimeyi kullanan böyle söylemişti. Sözlüğümü açıyorum, kelimenin anlamını da defterime ekliyorum. Şimdi oyuna dönebilirim. Evet, az çok anlamışsınızdır. Ben bir kelime toplayıcısıyım. Okuduğum, işittiğim tüm yeni kelimeleri topluyorum. Sonra kendi cümlelerimin içinde o kelimeleri kullanıyorum. (...) Oyuna döndüğümde arkadaşlarım beni iyi tanıdıkları için yine bir kelimenin peşine takıldığımı anlıyorlar. Sahada top koşturmaktan yorulmuşlar. (...) Akşam oluyor. Evlerimize dağıldığımızda yeni kelimeleri defterime ekliyorum. (...) Sahi sözlükleri yazanlar yeni kelimeleri nasıl buluyorlar? Siz de benim gibi

merak ediyor musunuz? Bunları düşünürken yorgunluktan uyuyakalıyorum. Rüyamda ağaçların, evlerin, nehirlerin kelimelerden olduğunu görüyorum. Ağaçların dallarında harfler hışırdıyor, göllerde kelimeler zıplıyor. Bulutlar atasözlerine dönüşmüş. Sözlük, gökyüzü olmuş. Kelimeler, yıldızlar gibi parlıyor. Annemin sesiyle uyandığımda bir an nerede olduğumu anlayamıyorum. Yemeğimi yer yemez rüyamı yazıyorum. Rüyam, yeni bir hikâyeye ilham oluyor: Kelime Toplayıcısı Geçmişten Günümüze Dil Mirasımızın Peşinde. Ana karakterim, Dil Mirası Koruyucusu, dünyanın tüm kütüphanelerini geziyor. Köyleri ziyaret edip gittiği yörelerin bilge insanlarıyla sohbet ediyor. Karakterimin bu yolculuğunda karşılaşacağı maceraları siz okurlarımla birlikte yazmayı hayal ediyorum. **Metni Anlama ve Özetleme Çalışmaları** • Öğrenciler okunan metni birlikte inceler, metinle ilgili hazırlanan sorular cevaplandırılır ve birkaç öğrenciden özet yapmaları istenir.
UYGULAMA SONRASI
Öğrenciler metin okuması sonrası değerlendirme yaparlar. Bir sonraki metin okuması için neler yapılması gerektiği ile ilgili fikirler belirtirler.

2.3.2. Dramatizasyon

Dramatizasyon herhangi bir olay veya durumun seyirciler önünde canlandırılmasıdır (Aykaç, 2005). Okuma becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri drama yöntemidir. Drama etkinlikleri çocukların gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk, dramayla hayatın bir çeşit provasını gerçekleştirmekte, bu etkinliklerle fiziksel ve ruhsal bir zevk almakta, gelişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmektedir (Er, 2020).

Drama etkinlikleri, grup içi iletişim ve etkileşimin geliştirilmesinin yanı sıra çocukların hayal güçlerini kullanmalarına ve geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Tablo 4'te ilkokul seviyesine uygun okuma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi için hazırlanmış olan dramatizasyon örneği verilmiştir.

Tablo 4. Dramatizasyon Örneği

Ders Planı	
Ders Adı	Türkçe
Süre	40 dakika
Sınıf	2
Konu	İyilik Yap İyilik Bul
Yöntem/Teknik	Drama
Öğrenme Çıktıları	Kendi duygularını fark eder. Başkalarının duygularını söyler.
Araç/Gereç	İlgili etkinliğe uygun materyaller
Öğrenme Süreci	
Ali ve Ayşe öğretmenlerinden aldıkları fidanları dikmek için eve götürdüler. Eve vardıklarında Ali, fidanı bir köşeye bırakıp oyuncaklarıyla oynamaya başladı. Akşam fidanı neden ekmediğini düşünürken; - Ekipte ne yapacağım, sanki hemen büyüyecek mi? diye söylenip uyudu. Sabah okula giderken Ayşe'yle karşılaştı. Ayşe fidan dikimini heyecanla Ali'ye anlattı. Dedesiyle beraber bahçenin uygun yerine fidanı nasıl ektiğini ve nasıl suladığını anlattı. Ali'nin fidanı dikmediğini duyunca üzüldü Ayşe. Eve gidince mutlaka onu dikmesini söyledi. Okuldan çıkınca Ayşe, Ali'yi alıp bahçelerine gitti. Diktiği fidanı gösterdi. Çok sevinçliydi. Ayşe'nin dedesi de bahçedeydi. Hasan Dede bahçeyi gezdirdi Ayşe ve Ali'ye. Bahçedeki meyvelerden yediler. Ali'nin hoşuna gitmişti bahçe. Hasan Dede'nin yüzü gülüyordu. Ağaçları sulamanın onlara bakmanın da iyilik olduğunu anlattı. - Şimdi iyilik sırası ağaçlarda. Meyveleri ile bize şimdi onlar iyilikte bulunuyor, diye söyledi Hasan Dede. Hasan Dede, Ayşe ve Ali'nin bahçede dolaşıp yorulduklarını ve güneşten rahatsız olduklarını fark edince onları bir ağacın gölgesinde oturttu. Hasan Dede gülerek - Şimdi de şemsiye oldular bize, dedi. Hepsi gülmeye başladılar. Akşam eve dönünce Ali'nin ilk işi fidanı dikmek oldu. Bundan sonra yapabileceği hiçbir iyiliği aksatmamaya çalıştı.	

3. Programda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Teknolojinin hızlı gelişimi ve beraberinde getirdiği yenilikler günlük yaşamımızı etkilediği gibi eğitim-öğretim ortamlarını da etkilemiştir. Bu bağlamda bilgiye kolay erişim ve bilginin paylaşılması gibi özellikler göz önünde bulundurulduğunda okuma becerilerinin de teknolojiden etkilendiği görülmektedir.

Bilgiye daha rahat ulaşım ve maliyetin düşüklüğü, okuma ortamının zenginleştirilmesi açısından imkân sunması gibi birçok avantajları olması dijital okumanın önemini arttırmaktadır (Rukancı ve Anameriç, 2003). Bununla beraber birçok yararı bulunan teknolojinin uygun kullanılmaması beraberinde fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlaki olumsuz gelişmeleri de getirmektedir (Cordesve

Miller, 2000). Dolayısıyla bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde teknolojinin kullanımı yeni bilgi ve becerilerin kazanımında kolaylık sağlaması, bilgiye erişim konusunda kolaylıklar sağlaması vb. avantajlar dolayısıyla önemli görülmektedir. Okuma becerisi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek başlıca uygulamalar ve araçlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji

Tablo 5'te ilkokul 3. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak konuşma becerilerini değerlendirme amaçlı hazırlanmış teknoloji tabanlı bir uygulama örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 5. Teknoloji Tabanlı Uygulama Örneği

Teknoloji Tabanlı Okuma Becerisi Değerlendirme Etkinliği	
Etkinlik adı	Yaşadığım Şehri Anlatıyorum
Kullanılacak Araç	Projektör
Değerlendirme Süreci	Öğrenci yaşadığı şehir ile ilgili sunum dosyası oluşturur. Projeksiyon aracı yardımıyla onu tahtaya yansıtır. Hazırladığı sunumu öğrencilere aktarır. Daha sonra öğretmen hazırlanan sunumu değerlendirmek için hazırlanan formu projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtır. Belirlenen kriterler doğrultusunda öğretmen ve öğrenciler geri bildirim verirler.
Amaçlar	• Öğrencinin dili doğru kullanmasına katkı sağlamak • Teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmasını sağlamak • Okuma becerilerinin gelişmesini sağlamak

4. Programda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme

Akran değerlendirme seviyesi aynı olan öğrencilerin ürün ve öğrenme çıktılarının kalitesini değerlendirdikleri süreç şeklinde ifade edilmektedir (Bushell, 2006). Öz değerlendirme ise bireyin kendisini değerlendirdiği süreç olarak açıklanmaktadır (Logan, 2009).

Akran ve öz değerlendirmenin yararları arasında öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü-zayıf yönlerini daha rahat görebilmeleri bulunmaktadır. Bununla beraber akran ve öz değerlendirme sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler arsında bilgi alışverişi yapar. Tablo 6'da, öz değerlendirme yöntemlerinden biri olan öz değerlendirme formu için bir örnek hazırlanmış ve detayları sunulmuştur.

Tablo 6. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Öz Değerlendirme Formu	
Adım Soyadım	
Uygulama Süreci	Sınıftan bir arkadaşın yaşadığı şehirle ilgili yapmış olduğu sunum sonucunda öğretmen öz değerlendirme formunu öğrencilere dağıtarak kendilerini değerlendirmelerini ister.
Öz Değerlendirme Soruları	• Arkadaşımın sunumunu dikkatle dinledim. …… • Arkadaşımın sunumunu sessizce dinledim. …… • Sunum sonunda uygun bir şekilde söz isteyip konuyla ilgili soru sordum. ……

5. Program Bağlamında Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Oluşabilecek Riskler ve Çözüm Önerileri

Türkçe alan becerilerinden okuma becerilerine yönelik yürütülecek değerlendirme süreçlerinde oluşabilecek risklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu risklerin başında bireysel farklılıklar gelmektedir. Öğrencilerin öğrenme koşulları ve sosyoekonomik çevresi okuma becerilerinde etkili olduğu gibi kalıtımsal olarak algısal ve duygusal düzeyde sorunlar yaşayanlarında okuma becerilerinin gelişiminde güçlük yaşayacağı unutulmamalıdır.

Okuma hız ve akıcılığında sorun yaşayan kişilerin desteklenmemesi ve sorununun görmezden gelinmesi öğrencilerde okuma güçlüğünün ilerlemesine sebep olacaktır. Özellikle okumayı sevmeme, kelimeleri atlama, düzgün telaffuz etmeme, okuma seviyesine uygun olmayan kelimelerin kullanılması yavaş okuma gibi sorunlar okuma güçlüğünün belirtileri arsında yer almaktadır. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde bu tür sorunların göz önünde bulundurulması, uygun ve zamanında uygulanan yöntem ve tekniklerle müdahale edilmesi ileriki süreçlerde yaşanacak problemlerin azalmasına ve müdahale edilmesine kolaylık sağlayacaktır. Bu durumlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesinde asıl amacın çocuk gelişiminin takibi olduğunun yansıtılması büyük önem arz etmektedir.

Çocuklar için oluşturulacak ve kendilerini takip edebilecekleri öz değerlendirme formların oluşturulması çok önemlidir. Öz değerlendirme formu ile kendi profilini ortaya çıkaracak öğrencinin eksikliklerinin giderilmesinde öğretmenin vereceği destek önemlidir. Öğrencilerin fiziksel ve bilişsek

özellikleri göz önünde bulundurularak uygun stratejilerle eğitim verilmeli ve materyallerle okuma becerilerinin geliştirilmesi desteklenmelidir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde oluşacak risklerin çözüme kavuşturulması yazma becerilerini de etkileyeceğinden önemli olduğu unutulmamalıdır.

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarında öğrencilerin hazır bulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Akran değerlendirme öğrencilerin birbirlerini her zaman objektif değerlendiremeyeceği ve öğrencinin yaşadıkları sorunlar doğrultusunda ölçme araçlarının değerlendirilmesi gerektiği bilinmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerine destek verilerek ölçme araçlarının daha yansız çıktılar vermesi sağlanmalıdır.

6. Sonuç ve Değerlendirme

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerinin anlatıldığı bu çalışmada okuma becerilerinin tanımı ve kapsamı, okuma becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilecek ölçme ve araçları ve uygulamalardan bahsedilmiştir. Türkçenin dört temel becerisinden olan okuma becerilerinin diğer becerileri etkilediği göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerinin geliştirilmesi için gereken önemin gösterilmesi gerektiği anlaşılacaktır. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve okuma niteliklerinin arttırılması için okuma becerilerinin ölçme araçları ile değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin eksiklikleri belirlenecek ve o doğrultuda eksiklikleri giderilecektir. Bu durumda özellikle öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, teknoloji yetkinliğine sahip olmaları ve ölçme değerlendirme araçlarını çeşitlendirmeleri okuma becerilerinin niteliğini doğrudan artıracaktır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri (7.Baskı).* Pegem Akademi.

Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Aşıkcan, M., & Saban, A. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 19-47.

Aydoğan, Y., & Özdemir, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisi. *Academy Journal of Educational Sciences, 4*(1), 11-21.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Naturel Yayıncılık

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi. (2. Baskı).* Pegem A Yayıncılık.

Brookhard, S. M. (2015). Making the most of multiplechoice. *Educational leadership, 73*, 36-39.

Bursuck, W., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Pearson Education Inc.

Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31*, 91–108.

Chard, D. J., & Dickson S. V. 1999. Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34* (5), 261-270.

Cordes, C., & Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. Alliance for childhood.

Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics, 1*(1), 116-137.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Pegem Yayıncılık.

Dhakal, B.R. (2022). Essential components of teaching reading. *N.R.Awaj, 4*(4), 86-90.

Er, M. A., & Ulaş, A. H. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine yardımlaşma ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 209- 228.

Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks.

Filiz, B. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki.* Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Grabe, W. P. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. New York London: Routledge.

Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 617-628.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702–714.

Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf adresinden alınmıştır.

Kolaç, E., & Dal, S. (2006). İlk okuma yazmanın öğretiminin amacı, önemi, ilkeleri ve bileşenleri. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.). *İlk Okuma Yazma Öğretimi* içinde (s. 1-32). Nobel Yayınları.

Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education, 3*(1), 29-35.

Martin, R. (2009). *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*. Boston: Perseus Book LLC.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/turkce-alan-becerileri* . Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

National Reading Panel (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn (1st ed.).* Cambridge University Press.

OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analyticalframework_b25efab8-en adresinden alınmıştır.

Özbay, M., Bağcı, B., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117-136.

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Mayer, C. A. (1991). What makes a portfolio. *Educational Leadership, 48*, 60-63.

Rukancı, F., & Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 17*(2), 147-16.

Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*(1), 82-92.

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut ve M. N. Kardaş (ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* içinde (s. 153-169). Pegem Akademi.

Share, D. L. 2004. Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal Experimental Child Psychology, 88,* 213–233.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Anı Yayıncılık.

Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 30, 207-220.

Topbaş, S. (2005). Sesbilgisel gelişim. S. Topbaş (ed.). *Dil ve Kavram Gelişimi* içinde (s. 61-89). Kök Yayıncılık.

Torgesen, J. K., Morgen, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology, 84*, 364-370.

Tsou W. (2011). The application of readers' theater to FLES (foreign language in the elementary schools) reading and writing. *Foreign Language Annals, 44*(4), 727–748.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük.* http://www.tdk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Ulusal, Y., & Sevim, O. (2024, 17–18 Şubat). Temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gerekenler [Tam metin bildiri]. *3. BİLSEL International World Science and Research Congress*.

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 197-208.

Wolf, K., & Sui-Runyan. (1996). Portfolio purposes and possibilities. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 40*, 30-37.

Yağcıoğlu, S., & Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması. *2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*. Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.

Young, C., Mohr, K. A. J., & Landreth, S. (2020). Improving boys' reading comprehension with readers theatre. *Journal of Research in Reading, 43*(3), 347–363.

3. Bölüm

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Ahmet KARABULUT[1], Özgür BASTABAN[2]

Giriş

Temel eğitim, erken çocukluk döneminden çocukluk dönemine geçişi barındırmanın yanı sıra akademik hayatın da ilk basamağıdır. Bu dönem, bireyin akademik becerilerinin gelişmeye başladığı ve hayat boyu kullanacağı bilgilerin edinme temelinin atıldığı kritik ve önemli bir dönüm noktasıdır. Akademik bilgi ve becerilerin yanında temel dil becerilerinin de kazandırılması ve geliştirilmesi yine bu dönemde başlamaktadır. Çünkü bireyin toplumla olan iletişimi, bu sürecin alt basamakları olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesini gerektirmektedir (Ungan, 2007). Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemde belli bir noktaya kadar kendiliğinden gelişim gösterirken okuma ve yazma becerilerinin hem öğrenilmesi hem de gelişiminde sistemli, planlı, programlı bir eğitimin olması gerektiği kaçınılmazdır. Dil becerilerinin geliştirilmesi anlama ve anlatma becerilerini esas alarak aynı zamanda bireyin iletişim becerilerini de hedeflemektedir. Anlama ve anlatma becerileri üzerine inşa edilen iletişim sürecine günlük hayatın her noktasında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu iletişim araçlarından biri de hiç şüphesiz yazıdır.

Yazının icadı insanlık tarihinin en önemli dönüm noktalarından biridir. İnsanlık sürecinin belleği olan yazı kavramı, düşünceyi aktarmada büyük bir rol oynamaktadır (Özdemir, 1999). Bu sayede düşünceler kalıcı ifadelerle aktarılarak nesiller boyunca süregelen bir kültür ve bilim birikimi oluşmuştur. İlkokul dönemlerinde çocukların temel akademik becerilerinin şekillendirilmesiyle akademik ve sosyal hayatlarında kullanacakları beceri ve bilgilerin geliştirilerek öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu dönemde kazandırılan özellikle ilk okuma ve yazma becerileri, bireyin akademik başarısının yanı sıra kişisel ve sosyal yaşamını da etkilemektedir. Birbirini tamamlayan okuma ve yazma becerileri,

[1] Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
karabulut.ahmet25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2222-4078
[2] Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi,
zgr1021@gmail.com, ORCID: 0009-0005-3386-5072

dengeli bir şekilde geliştirilmelidir (Graham & Hebert, 2010). İlkokulda verilen yazma eğitiminin amacı, duygu ve düşüncelerin yazıya nasıl aktarılması gerektiğini bu dönem çocuklarına öğretmektir (Benzer & Masum, 2024). Yazma, ilkokulda öğrenilerek başlayan ve hayat boyu devam eden bir beceridir (Tunagür,2022). Yazma becerisi, akademik becerilerin yanında sosyal yaşamda ve sosyal medya araçlarında da bir ifade aracı olarak kullanılmaktadır (Blank, 2013; Tok & Küçük, 2014).

Belli kurallar dâhilinde bir sisteme dayalı olarak gerçekleşen (Keçik & Uzun, 2004) yazma eylemi, fiziksel süreçlerden ziyade zihinsel bir süreci kapsamaktadır. Yazı ve metin arasındaki fark da bu zihinsel süreçlerin işe koşulmasıyla oluşmaktadır. Bundan dolayı bir yazının metin kabul edilmesi, okurla iletişim kurmasına bağlıdır. Her türlü görünen işaret ya da sembol, yazma olarak kabul edilmez (Ong, 1995). Yazma becerisi, bir süreç dâhilinde kazanılır (Sevim & Erem, 2013). Yazma, aktarılmak istenen mesajların uygun işaretler dâhilinde psikomotor olarak üretildiği (Akyol, 2015); zihinde yapılandırılan bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belirlenmiş kurallar çerçevesinde iletildiği (Güneş, 2013); farklı zihinsel becerilerin aynı anda etkileşimde olduğu (Graham & Weintraub, 1996; Kellogg, 2008; Overvelde & Hulstijn, 2011); kelimeleri kâğıda dökmekten ziyade zihinsel bir arka plana sahip (Tunagür &Turan, 2021) karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

1. Ürün ve Süreç Odaklı Yazma

Yazma becerisinin geliştirilme sürecinde yaygın olarak iki görüş ağır basmaktadır. Birinci görüş ürün odaklı yaklaşırken, ikinci görüş süreç odaklı bir yaklaşımda bulunmaktadır (Oral, 2003; Uzun & Sevim, 2022). Ürün odaklı yazma önceden belirlenmiş fikir bloklarını kelimelere ve cümlelere dönüştürmeye odaklanırken (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Uyumaz ve Sevim, 2021) süreç odaklı yazmada ise yazma becerisi bir süreç olarak değerlendirilip bu sürecin 'nasıl' yürütüldüğü ele alınmaktadır (Ülper, 2008).

Ürün odaklı yazmada önceden belirlenmiş düşüncelerin (atasözü, özdeyiş vs.) öğrencilerin bilgileri dâhilinde yazılması istenir. Bu yaklaşımda öğretmen değerlendirici rolündedir. Bunu yaparken de yazım, imla ve noktalama gibi teknik konuları dikkate alır. Bu yaklaşımda yazma eylemi ve değerlendirilmesi, mekanik bir bakış açısıyla yapılır (Oral, 2003). Bu yaklaşımın bir başka yönü de geleneksel ölçme ve değerlendirmeyle olan uyumudur. Çünkü geleneksel ölçme ve değerlendirmede süreçten ziyade ürüne ağırlık verilmektedir (Yeşilyurt &Yaraş, 2011).

Süreç odaklı yazmada ise ürün odaklı yazmanın tam tersine, bilgi aktarımından ziyade yazma eyleminin nasıl yapıldığına odaklanılmaktadır. Ürün

odaklı yazmada bilgi paylaşımı dâhilinde bir konu etrafında tasarlanan ifadeler aktarılırken süreç odaklı yazmanın birtakım aşamaları ve süreçleri vardır. Bunlar:

- Yazmaya hazırlık yapma,
- Tasarlama,
- Yazılanları gözden geçirme,
- Dönütler dahilinde düzeltmeler yapma,
- Paylaşma.

Ürün odaklı yazmada metin ön plana alınırken süreç odaklı yazmada önemli olan metin oluşturma becerilerine sahip olmaktır. Yukarıda bahsedilen sürecin takip edilmesi, sınıf ortamında bireylerin başarılarını ve verimlerini de arttıracaktır (Çakır, 2010). Ürün ve süreç odaklı yazma becerilerinin farkları (Coşkun, 2009) tarafından şu şekilde karşılaştırılmıştır:

Tablo 1. Yazma türlerinin karşılaştırılması

Ürün Odaklı Yazma	Süreç Odaklı Yazma
• Yazma becerisi aşamalara bölünmez.	• Yazma, birçok aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınır.
• Amaç, bir yazı ürününün ortaya konulmasıdır.	• Amaç, üründen ziyade yazma sürecinin kavranmasıdır.
• Hazırlık aşaması olmadan konu verilerek konuya ilişkin bilgilerin aktarılması istenir.	• Yazmaya hazırlık, bu sürecin en önemli aşaması olarak kabul edilir.
• Öğretmen değerlendirici rolündedir.	• Öğretmen, bu sürecin her aşamasında aktif bir rehber rolü üstlenir.
• Yazının fiziksel özellikleri ön plana çıkar	• Önemli olan biçim değil, içeriktir.

Süreç odaklı yazmanın özelliklerinden ve yazma eylemine olan yaklaşımından hareketle, bu yazma becerisinin değerlendirilmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının esas alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim bu yaklaşımın süreci esas alması, ürüne değil de sürece önem vermesi alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarının dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır.

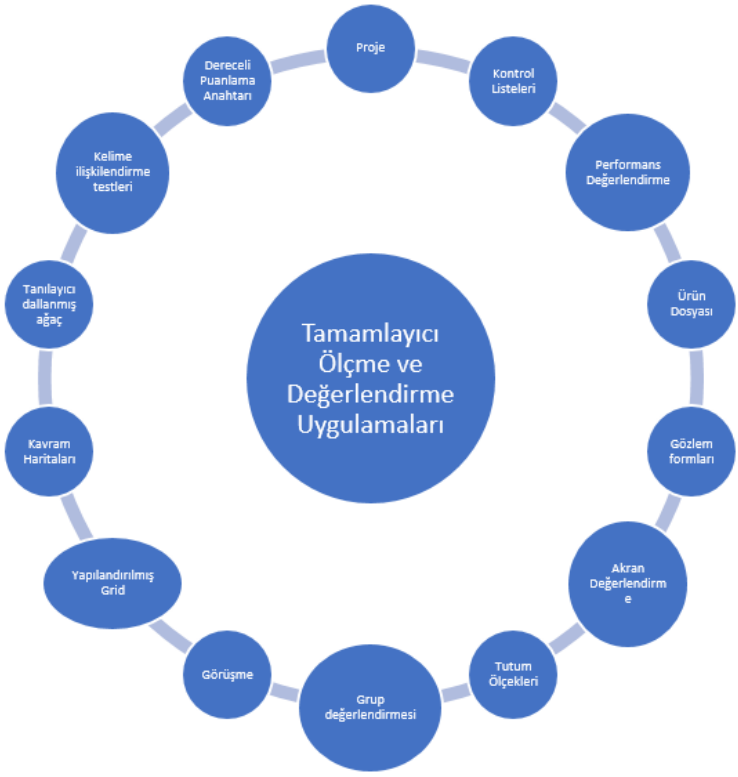
2. İlkokul Türkçe Maarif Modeli'nde Yazma Becerisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ölçme ve değerlendirme, 'Öğrenme Kanıtları' kavramı ile ifade edilmiş ve bu konuyla ilgili geniş bir açıklamaya yer verilmiştir. Maarif Modeli'nde biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye yer verildiği ifade edilmiş, bu amaçla öğrenci portfolyoları, ödevler, projeler,

performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, öğrenci anketleri, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, mezun anketleri, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri, yansıtma yazıları gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının önemi dile getirilmiştir.

Programda İlkokul Türkçe Dersi Programı'nın Uygulanmasına Yönelik Esaslar kısmının 9. maddesinde ''*Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir.*'' (MEB, 2024, s. 5) ibaresine ayrıca yine aynı programın Türkçe Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Kısımlar bölümünde de ''*Ölçme ve değerlendirme, Öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Dört temel dil becerisinin gelişimine uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde süreç ve sonuç değerlendirmeye dönük araçlarla değerlendirme uygulamaları yapılmalı ve öğrencilerin eksik/ yanlış öğrenmeleri belirlenerek dönüt verilmelidir.*'' (MEB, 2024, s.14) açıklamalarına yer verilmiştir. Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi program, geleneksel ölçme ve değerlendirmeden ziyade alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme araçlarının önemini vurgulamaktadır.

Gelişen teknoloji ve değişen eğitim sistemleri, ölçme değerlendirme alanında da yeni bakış açıları geliştirmiş ve yapısalcı eğitim felsefesi bağlamında tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme araçları sürece dâhil olmuştur. Çünkü eğitim felsefelerindeki yeni yaklaşımlar, ölçme ve değerlendirmeye de doğrudan etki etmektedir (Fourie & Van Niekerk, 2001). Geleneksel ölçme değerlendirme araçları ürüne odaklanırken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları sürece odaklanarak bireyin öğrenme evresinin hangi kısmında olduğunu belirlemeyi ve böylece biçimlendirici bir yaklaşımı benimsemektedir (Çoruhlu vd., 2009). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, birçok uygulamayı barındırmaktadır. En çok kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları (Şimşek, 2014) ise şunlardır:



Şekil 1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları

3. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesi çeşitli değerlenme yaklaşımları doğrultusunda şekillenmektedir. Günümüzde uygulanan değerlendirme anlayışı öğrencinin değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında aktif bir katılımcı olarak yer aldığı, sınıf içi etkileşime dayanan bir yapıya sahiptir (Birhan, 2018, s. 290). Bu durum Türkçe derslerinde yazma becerisine yönelik değerlendirme çalışmalarına da yansımaktadır. Yazma becerisi, bireylerin kendini ifade edebilmesindeki temel araçlardan biri olması dolayısıyla öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk yıllarından beri kazanmaları gereken bir beceridir (Erman Aslanoğlu, 2022, s. 179). Yazma becerisinin taşıdığı bu önem sistemli bir değerlendirme ve düzenli geri bildirim ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgi alanları, geçmiş yaşantıları, önceki öğrenme süreçleri, öğrenmeye yönelik ihtiyaçları ve yetenekleri arasındaki farklılıklar değerlendirme ve geri bildirim sürecinde çeşitliliği

sağlayacak yenilikler gerektirmektedir (Salsabila & Baroroh, 2024, s. 727). Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesinde zemin hazırlamaktadır.

Okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkileyen (Kaşcı, Yıldırım ve Gök, 2025) yazma becerisi, dil bilgisi becerilerinden sözdizimi farkındalığına kadar birçok alt bileşene sahiptir (Göçer, 2010). Dil öğretiminde bütün dil becerilerini kapsayan bütünleşik bir öğretim akışı sağlanması gerekmektedir (Akbaş, 2020). Yazma becerisinin alt bileşenleri de dil becerilerinin tümüyle ilişkilidir. Örneğin söz varlığına yönelik çalışmalar ve okuma alışkanlığı, yazma becerisini doğrudan etkilemektedir. Öğretim teknolojilerinin bütünleşik becerileri geliştirme ve değerlendirme noktasında geleneksel yöntemlere nazaran daha etkili olduğu söylenebilir (Kaya ve Gürata, 2024). Özellikle de öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ilerlemelerini tespit edebilme ve buna yönelik geri bildirim sunabilme noktalarında öğretim teknolojileri günümüzde bir ihtiyaç hâline gelmiştir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Öğrenme süreciyle paralel ilerleyen ve öğrencilere öğrenme durumları hakkında geri bildirim sunarak süreci şekillendirmeyi amaçlayan biçimlendirici değerlendirme aşamasında (Metin ve Özmen, 2010) yer alan ödevler, testler ve öğretmen geri bildirimleri ile öğretim sürecinin sonunda düzey belirleme amacıyla gerçekleştirilen ödev ve performans sınavlarında kullanılmak üzere, uygulaması kolay ve etkili teknolojiler geliştirilmiştir (Taşkıran, 2021, s. 90). Günümüzde çevrim içi sınıf sistemleri öğrencilere ödevler verilmesi ve bu ödevlerin takip edilmesi, dijital test uygulamaları, çevrim içi tartışma ortamları, öğrenilenlerin tekrar edilmesi, oyunlaştırma, ürün dosyası ve sunum hazırlama gibi birçok öğretim etkinliğine olanak tanımaktadır (Salah ve Thabet, 2021). Bütün bu yönleriyle yazma becerisinde teknoloji destekli ölçme değerlendirme yöntemleri 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda da yer almaktadır.

Ölçme değerlendirme sürecinde günlük hayatta karşılaşılan problemlere, öğrencileri motive edecek geri bildirimlere ve dijital teknolojilere yer verilmesi, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nın genel esasları arasında yer almaktadır (MEB, 2024, s. 5). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde yazma becerisinin değerlendirilmesinde teknoloji kullanımına yönelik doğrudan ve dolaylı çeşitli önerilerin yer aldığı görülmektedir. Programda öğrencilerin yazdıkları metinleri dijital ortamda düzenlemeleri ve paylaşmalarının desteklendiği, ürün dosyalarının dijital ortamda tutulabileceği, öğretmenlerin çevrim içi değerlendirme yapabileceği belirtilmektedir. Programda doğrudan herhangi bir dijital araç veya teknolojiye yönelik isim verilmemiş olup genel olarak teknolojiye bağlı görevlerden bahsedilmiştir. Tablo 2'de programda sözü

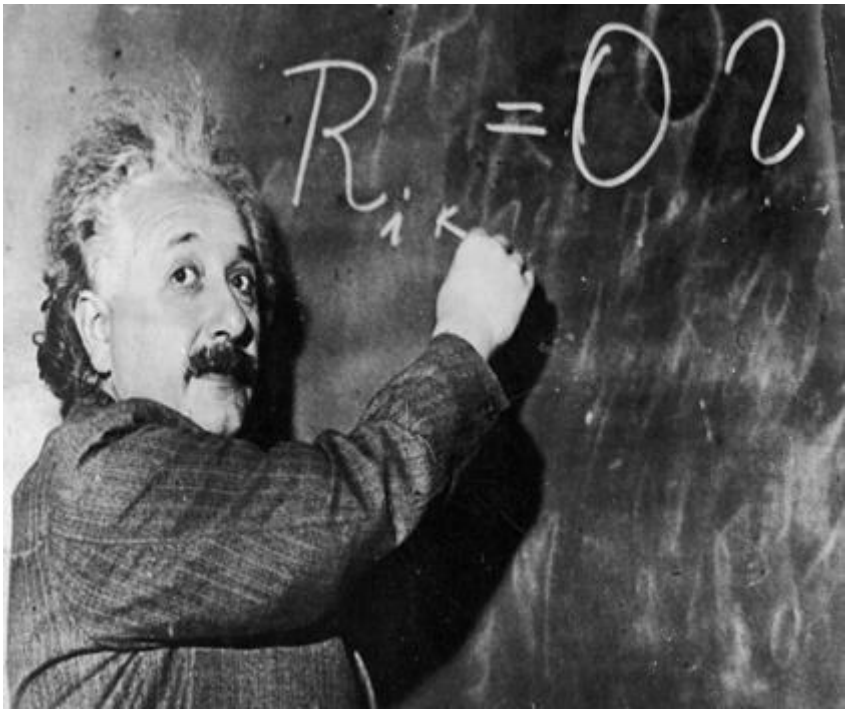
edilen yazma becerisinde teknoloji destekli değerlendirme araçlarına yönelik ifadeler geçerli dijital araçlarla açıklanmıştır.

Tablo 2. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda teknoloji bağlantıları

Sayfa	Program İfadesi	Teknoloji Bağlantısı
48, 53, 59, 66, 72, 78, 84, 89, 94, 99, 104, 109, 186	"Çevrim içi yapılacak araştırma sürecinde dijital ve bilgi okuryazarlığı desteklenir."	Araştırma motorları, çevrim içi kütüphaneler, bilgi doğrulama araçları
136, 177, 217, 221	"Dijital araçları kullanarak hedef kitleye uygun türde yazılarını sunar."	Sunum yazılımları (PowerPoint, Google Slides), blog platformları, çevrim içi yayın araçları
177, 221	"Çevrim içi ortamda dijital mahremiyete dikkat ederek yazar."	Blog yazma platformları, güvenli paylaşım araçları, dijital mahremiyet ayarları
202, 221	"Yazılarını görsel/dijital içeriklerle destekler."	Görsel tasarım araçları (Canva, Piktochart), multimedya ekleme yazılımları
205	"Öğrencilerden görsellerle zenginleştirilmiş öyküleyici bir yazı oluşturarak hedef kitleye sunmaları beklenir."	Dijital hikâye anlatımı araçları (StoryJumper, Book Creator), görsel düzenleme yazılımları

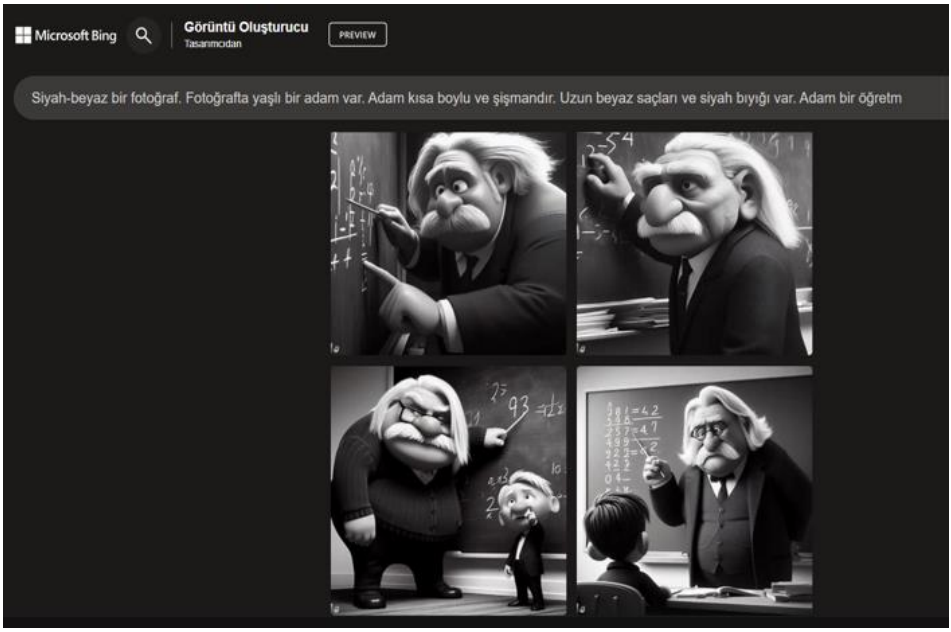
Tabloda görüldüğü üzere programda çeşitli öğrenme çıktıları ekseninde yazarlık becerilerinde teknolojinin kullanımı ve teknoloji tabanlı değerlendirmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bunun temelinde dijital teknolojilerin günlük hayatın her yanına sirayet etmesi ve dil becerilerini yeniden şekillendirmeye başlaması gibi sebepler yatmaktadır (Becel, 2013). Yapısı gereği bir bilim ve teknoloji dili olma yeterliliği gösteren Türkçenin (Özdemir, 2024), bu değişimlerden yara almadan çıkabilmesi için dil ve kültürün yozlaşmasına izin vermeyecek bir toplum bilinci yaratılması gereklidir (Avcı ve Topçu, 2021). Bu bilincin kazanılması için de gerekli çalışmalar ilkokul seviyesinden itibaren başlamalıdır. Teknoloji çağında doğan ve her türlü teknolojik araç ve uygulamayla erken yaşlarda etkileşime geçen yeni neslin teknolojiyi yaş, dil, sosyal ve biliş düzeylerine uygun örneklerle tanımaları önem taşımaktadır (NAEYC ve Fred Rogers Center, 2012). Erken yazma ve alfabe becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan harf eşleştirme, harf izleme ve şekillendirme uygulamaları (Neumann, 2018); Mindmaster, Lucidchart gibi e-grafik

düzenleyiciler, Storybird ve WriteReader gibi dijital yazma platformları, Padlet gibi dijital pano araçları, Penzu gibi çevrim içi günlük araçları, blog araçları öğretmen kontrolünde öğrencilerin çevrim içi iletişime dayalı yazma ve yazdıklarını paylaşma becerilerini geliştirebilecek araçlar olmakla birlikte öğretmenler için de değerlendirme kaynaklarıdır (İpek, 2023, s. 427-466). Ayrıca günümüzde yazma becerisinde yapay zekâ destekli değerlendirme sistemlerinin de anlık ve kişiye özel geri bildirim sunma, katılımı ve motivasyonu artırma, öz düzenleme becerilerini geliştirme gibi etkileri bulunmaktadır (Biju vd., 2024). Farklı uyaranları işe koşan resim-metin ilişkisine yönelik çalışmalar (Zhao vd., 2022) ve metne dayalı görselleştirme gibi çalışmalarla yazma becerisinde değerlendirmeye yönelik etkinliklerin görsel okuryazarlık becerileriyle de pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Microsoft Bing Create gibi yapay zekâya dayalı görsel oluşturma uygulamalarına dayalı bir değerlendirme etkinliği tasarım örneğinde Şekil 2'de Albert Einstein'ın resmi verilmiş ve Şekil 3'de örnek bir öğrenci yanıtı sunulmuştur.



Şekil 2. Etkinlikte kullanılan Einstein görseli

Öğrencilerden görsele bakmaları ve gördüklerini yapay zekâ görselleştirme uygulaması aracılığıyla yeniden ifade etmeleri istenir. Cümleler tahtada veya not defterinde tutulur.



Şekil 3. Etkinlikte örnek bir öğrenci yanıtı

Örnekte yer alan cümleler "Siyah-beyaz bir fotoğraf", "Fotoğrafta yaşlı bir adam var", "Adam kısa boylu ve şişmandır", "Uzun beyaz saçları ve siyah bıyığı var", "Adam bir öğretmen", "Tahtada matematik problemi var", "Siyah bir ceketi var." şeklindedir. Bu etkinliğin sonunda öğrencilerin dil becerileri çıkan görsellerin gerçek görsellerle olan uyumuna göre, akran ve öz değerlendirme sonuçlarına göre değerlendirmeye alınabilir. Bu tip etkinliklerin hem öğrencilerin derse olan katılımlarını artırma hem de yazma becerilerini geliştirmede etkili olma potansiyeli yüksektir. Dolayısıyla 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan teknoloji bağlantılı ölçme-değerlendirme hedeflerinin, uygulamada çeşitlendirilmiş yöntemlerle desteklenmesi, ilkokul düzeyinde yazma eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir adım olacaktır.

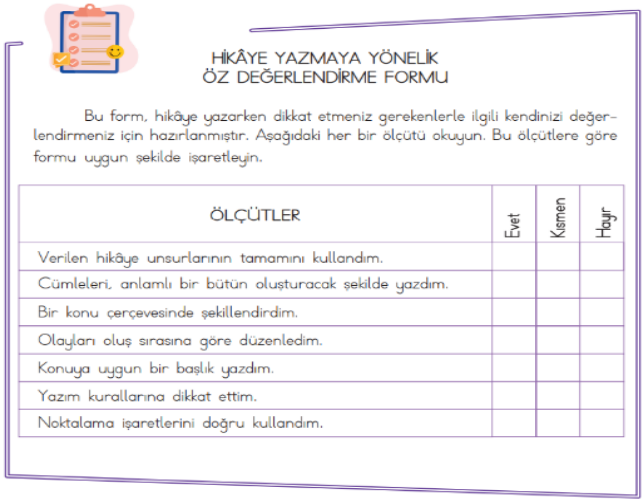
4. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme, öğrencilere aldıkları dönütler aracılığıyla hatalarını fark etme ve yeniden yapılandırma imkânları sunmasıyla öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (Sevim, 2019). Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrencilerin hem öğretmenlerinden hem de arkadaşlarından sözlü iletişim yoluyla olmak kaydıyla yoğun bir geri bildirim ihtiyacı duyduğu görülmektedir (Ülper, 2011, s. 292). Verilen geri bildirimlerin tavsiye verici ve olumlu davranışları teşvik edici türden olması öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Ebrahimi ve Ebadi,

2024). Öğretmenler, bilgi ve deneyim açısından sınıfta rehber konumunda bulunarak öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine yardımcı olan geri bildirimler verirken öğrenciler ise eş konumda olmaları sayesinde öğrenme motivasyonunu artıran öneriler sunabilir ve arkadaşlarının da benzer zorluklar yaşadığını görerek özgüven kazanabilirler (Coşkun ve Tamer, 2015, s. 340-341). Bu yönleriyle, öğretmen geri bildiriminin yanı sıra akran geri bildirimine de derslerde yer verilmesi önemlidir.

Akran geri bildirimi bireylerin ortaya koyduğu performansların süreç içerisinde öğreticiler, aynı gruptaki arkadaş çevresi ve bireyin kendisi tarafından yapılan gözlemler doğrultusunda belgelendiği tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinden biridir (Nutov, Gilad-Hai ve Maskit, 2021). Tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden bir diğeri ise öz değerlendirme yöntemidir (Süğümlü, 2021, s. 734). Öz değerlendirme yöntemi, yazma becerilerinde öz düzenleme stratejileri ve yansıtma becerileriyle birlikte öğrencilerin akademik gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Ignacio vd., 2024). Öz değerlendirmenin öğrenci başarısını etkilemesi için öğretmenden uygun dönütler alınması ve öğrenci yanıtlarının gerçekçi olması gereklidir.

Değerlendirme süreci tekrarlandıkça öğretmen ile öğrencinin değerlendirme puanları birbirine yaklaşır ve öğrenci kendisini doğru şekilde değerlendirmeyi öğrenir (Mazloomi ve Khabiri, 2016). Gözden geçirme amaçlı kontrol listeleri ve rubrikler ile görev/soru kartları veya bildiri materyalleri yazma becerisinde öz değerlendirme için temel oluşturan araçlardır (Nielsen, 2012). Öğrenci, yazısını gözden geçirir ve değerlendirirken dil bilgisi ve imla kurallarına uygunluğa, yazdıklarının akıcılığına, yazısında yer verdiği görüşlerin netliğine, yazıda yer alan görüşe karşıt olan düşüncülerin açıklığına, konu bütünlüğüne ve kelime seçimine dikkat ederek daha nitelikli bir yazı için neler gerektiğini tespit eder (Andrade, 2000). Sonuç olarak akran ve öz değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yazma becerisine yönelik çalışmalarda öğrencilerin eksiklerinin tespit edilmesinde kolaylık sağlar ve öğrencilerin kendi çalışmalarını sorgulamasına yardımcı olur (Erman Aslanoğlu, 2022, s. 192). Bu yönlerinden dolayı öz ve akran değerlendirmeye yönelik çalışmalar Türkçe ders, çalışma ve değerlendirme kitaplarında da yer bulmaktadır. Ders ve değerlendirme kitaplarında yazma becerisinde öz değerlendirmeye yönelik çalışmalar Şekil 4 ve Şekil 5, akran değerlendirmesine yönelik çalışma örneği ise Şekil 6'de yer almaktadır.

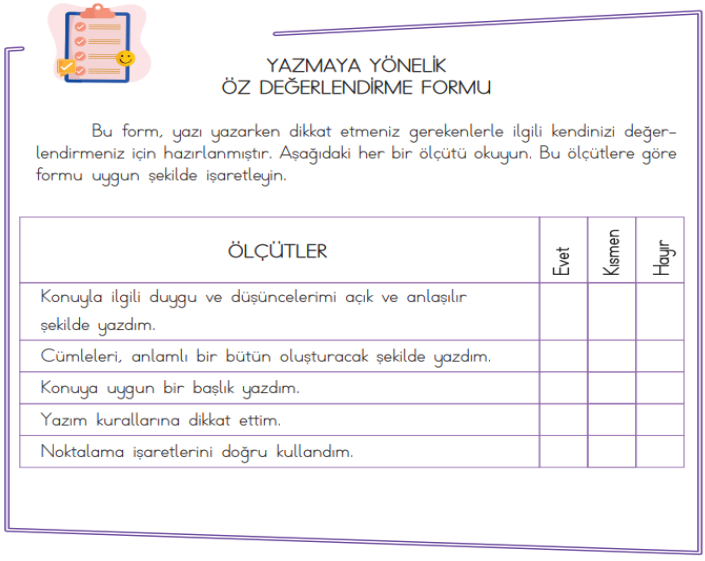


HİKÂYE YAZMAYA YÖNELİK
ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, hikâye yazarken dikkat etmeniz gerekenlerle ilgili kendinizi değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki her bir ölçütü okuyun. Bu ölçütlere göre formu uygun şekilde işaretleyin.

ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
Verilen hikâye unsurlarının tamamını kullandım.			
Cümleleri, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazdım.			
Bir konu çerçevesinde şekillendirdim.			
Olayları oluş sırasına göre düzenledim.			
Konuya uygun bir başlık yazdım.			
Yazım kurallarına dikkat ettim.			
Noktalama işaretlerini doğru kullandım.			

Şekil 4. Türkçe süreç değerlendirme kitabında hikâye yazma becerisine yönelik öz değerlendirme formu



YAZMAYA YÖNELİK
ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, yazı yazarken dikkat etmeniz gerekenlerle ilgili kendinizi değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıdaki her bir ölçütü okuyun. Bu ölçütlere göre formu uygun şekilde işaretleyin.

ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
Konuyla ilgili duygu ve düşüncelerimi açık ve anlaşılır şekilde yazdım.			
Cümleleri, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazdım.			
Konuya uygun bir başlık yazdım.			
Yazım kurallarına dikkat ettim.			
Noktalama işaretlerini doğru kullandım.			

Şekil 5. Türkçe süreç değerlendirme kitabında yazma becerisine yönelik öz değerlendirme formu



Şekil 6. Türkçe ders kitabında yazma becerisine yönelik akran değerlendirme çalışması örneği

2024 Türkçe Dersi İlköğretim Programı yazma becerisinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme yöntemine önemli bir yer ayırmaktadır. Her sınıf seviyesinde en az üç temada öz değerlendirme çalışması önerilmektedir. Akran değerlendirme formlarına yönelik etkinlikler ise yalnızca konuşma becerisine yönelik çalışmalarda verilmektedir. Bu noktada programın yazma çalışmalarında akran değerlendirme yöntemine yer vermemiş olması bir eksiklik olarak görülebilir. Programda öz değerlendirme yöntemlerinin ne tür yazma çalışmalarından sonra yer aldığı sınıf seviyeleri ve tema sıralarına göre Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öz değerlendirme çalışmalarının temalara göre dağılımı

Sınıf	Tema Sırası	Öz Değerlendirme Çalışması
1	6. Tema	Yeni öğrenilen sözcüklerden hareketle serbest cümle ve metin yazma
	7. Tema	Kısa metin yazma çalışmaları sonrasında hataların değerlendirilmesi
		Sözcük ve cümlelerde eksik bırakılan yerleri tamamlama
		Yeni öğrenilen sözcüklerle metin oluşturma
	8. Tema	6 ve 7. Temalardaki etkinliklerin tamamı uygulanır.
2	1. Tema	Seçtiği metinle sınıfta işlenen metnin arasında bağlar kurarak yazılı ifade etme
	6. Tema	Yeni öğrenilen sözcüklerden hareketle duygu ve düşüncelerini ifade edebilen cümle ve metin oluşturma
		Metinle ilgili düşünce ve çıkarımları yazılı ifade etme
		Yazma öncesi hazırlık yapma
	7. Tema	Metne ilişkin görüşlerini nedenleriyle yazılı ifade etme
		Yazma öncesi hazırlık yapma
3	4. Tema	Yazının biçimsel özelliklerine (boşluklar, çizgi takibi vb.) yönelik hataları düzenleme

	5. Tema	İlgi alanına yönelik bir metni seçme nedenini hazırlıksız yazma çalışmasıyla açıklama
	8. Tema	Bir konuya ilişkin yazma hazırlığı yapma
4	1. Tema	Yazının biçimsel özelliklerine ve noktalama işaretleri konularında yapılan hataları bulma ve düzeltme
		Belirlenen yazma amacına yönelik strateji seçme
		Yazı yazma ortamının duygu ve düşüncelere etkisini belirleme ve ortam özelliklerini dikkate alarak hazırlıksız yazma
		Yazma ortamına uygun strateji belirleme
	2. Tema	Serbest metin çalışmalarında verilen düşünceleri yazım ve noktalama kurallarına uyarak, sözcükleri anlamına uygun kullanarak ve düşünceyi geliştirme yollarıyla düzenleyerek nedenleriyle açıklama
		Yazma çalışmasında yapılan hataları bulma ve düzeltme
	3. Tema	Serbest yazma çalışması öncesi uygun stratejileri belirleme ve anlam akıcılığını sağlama
	4. Tema	Metindeki bilgilerin kaynak ve doğruluğunu sorgulamaya dayalı planlı yazma çalışması yapma
		Öğrencinin seçtiği metne yönelik özgün ve farklı düşünceleri planlı şekilde yazma
	5. Tema	Ön bilgilerden yararlanarak metin yazma, metindeki görüşleri nedenleriyle açıklama ve imla kurallarına dikkat etme
	6. Tema	Kendini metnin yazarının yerine koyarak ve yazım kurallarına dikkat ederek yazma
	7. Tema	Dinleme sırasında not alarak yazma
		Metne yönelik yazılı görüş bildirme
		Yazma stratejilerini seçme, bağlaçları kurallara uygun kullanma
	8.Tema	Yazma tercihlerini uygun strateji ve ortam özellikleriyle yönetme

5. Sonuç

Özellikle son yüzyılda yaşanan teknolojik, toplumsal ve siyasi gelişmeler bireylerin ihtiyaçlarını da değiştirmiş ve bu değişimin sonucunda çağdaş yaşama uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu minvalde eğitim- öğretim programları da yenilenmiştir. Ülkemizde 2000'li yıllarda başlayan modern eğitim felsefesine dayalı yapılandırmacı eğitim anlayışı, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adlı öğretim programıyla geçerliğini korumaktadır. Bu model, millî ve manevi değerlere dayalı olarak ahlaki ilkeleri esas alan bunun yanında üst düzey düşünme becerilerine odaklanarak çağın gereksinimlerine uygun bireylerin yetişmesini hedefleyen bir modeldir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, sadece eğitim felsefemizi değil bu kavramı oluşturan tüm alt boyutları etkilemiştir. Ülkemizdeki geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak öğrenci merkezli

öğretimi destekleyen süreç odaklı uygulamaları içerecek şekilde dönüşüme uğramıştır (Kutlu vd., 2008; Yayla, 2011). Bu değişim, sonuçtan ziyade süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesini ve böylece ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkların ön plana çıkarılmasını sağlamıştır. Geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine de yer verilerek daha kapsamlı ve etkili değerlendirme fırsatlarının sunulması amaçlanmıştır (MEB, 2020).

2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla eğitim sistemimize dâhil olan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, 2024 Maarif Modeli Programı'nda da yer almaktadır. Programda yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar arasında öz değerlendirme uygulamalarına her sınıf seviyesinde birden fazla temada yer verilmektedir. Sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öz değerlendirme etkinliklerinin yoğunlaştığı ve 4. sınıfa gelindiğinde bütün temalarda en az bir öz değerlendirme etkinliği verildiği görülmektedir. Programın akran değerlendirme çalışmalarını ise yalnızca konuşma becerisi altında vermesi, öğrencilerin iş birlikli yazma çalışmaları gibi sosyal öğrenme alanlarındaki gelişimlerini göz ardı etmektedir. Yazma becerisine yönelik çalışmalarda da akran değerlendirme etkinliklerinin gelecek program düzenlemelerinde yer almasının öğretim sürecine katkı sağlayacağı söylenebilir.

6. Program Bağlamında Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

- Yazma Değerlendirme Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Sorunları

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmamış ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması, bu becerinin sağlıklı değerlendirilmesinde olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuzluğun üzerinden gelebilmek için de analizleri ve istatistik ölçümleri yapılmış geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması önem arz etmektedir. Özellikle MEB tarafından yayımlanacak olan ölçeklerin bu konudaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

- Sınıf Mevcudu

Yazma becerisinin değerlendirilmesi, özellikle süreç temelli ölçme ve değerlendirme bağlamında geniş bir zaman dilimini ve öğrencilerle birebir ilgilenmeyi gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle sınıf mevcudunun elverişli düzeyde olması, yazma becerisini sağlıklı bir şekilde değerlendirmede önemli görülmektedir. Bunun için de özellikle taşrada okul ve derslik sayısının artırılmasının gerek dil becerilerinin gelişiminde gerekse de genel akademik başarıda olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir.

- Öğrenci Motivasyonu ve Değerlendirme Sürecine Katılım

Motivasyon kavramı, öğrencilerin başarısını belirleyen en önemli unsurlardan biridir (Akbaba, 2006). Motivasyonun artırılması için de bazı uygulamalar ve yöntemler kullanılabilir. Sınıf içi pekiştireçler, ödül ve cezalar öğrenme motivasyonuna katkı sağlayabilir. Ayrıca farklı yöntem ve teknikler de (oyun tabanlı öğrenme ya da oyunla öğrenme gibi) bu konuda öğrencileri derse ve öğrenmeye karşı teşvik edebilir.

- Öğretmenlerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirme Yolları

Ölçme ve değerlendirme özellikle amaçlanan kazanımlara ne derece ulaşılıp ulaşılmadığı noktasında büyük bir önem arz etmektedir. Bunun için de sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip olunması gerekmektedir. Bunun sağlanması için de hem eğitim fakültelerinin lisans programlarında hem de aktif öğretmenlik mesleğinde bu konuyla ilgili eğitimler ve çalıştaylar gibi mesleki eğitimler düzenlenmeli ve öğretmenlerin modern ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik farkındalıklarının artırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(13): 343-361.

Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 16(30), 3038-3082*.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, *57*(5), 13-19.

Avcı, N., & Topçu, D. (2021). Sosyal medya, dil ve edebiyat. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 5-26.

Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, *8*(3).

Benzer A., & Masun, A.F. (2024). Türkçe öğretiminde 2021-2023 yılları arasında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki eğilimler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(1), 1-24.

Biju, N., Abdelrasheed, N. S. G., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. V., & Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: an exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Language Testing in Asia*, *14*(1), 45.

Birhan, A. T. (2018). The Effects of Dynamic Criteria Mapping Assessment on Students' Conceptions and Writing Skills Development. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(2), 289-300.

Blank, G. (2013). Research association 2012 annual conference: Blurring the boundaries: new social media, new social science (NSMNSS). *International Journal of Market Research, 55*(3), 461-464.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (49-91). Pegem Akademi.

Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı/types and use of feedback in writing education. *Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, *12*(32), 337-372.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28*, 182-189.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 122-141.

Ebrahimi, B., Ebadi, S. (2024). Exploring the impact of screencast-based ipsative assessment on EFL students' writing development. *Lang Test Asia 14*, 41.

Erman Aslanoğlu, A. (2022). Examining the effect of peer and self assessment practices on writing skills. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*(Special Issue), 179-196.

Fourie, I. & Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the portfolio assessment a module in research information skills; an analysis of its value. *Education for Information, 19*, 107-

Galbraith, D. & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning writing. *Learning and Instruction, 9*, 93-108.

Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi örneği. *Kastamonu Education Journal, 18*(1), 271-290.

Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 29-51.

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*.

Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review, 8*(1), 7–87.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ignacio, A., Jang, E. E., Heywood, A., Hunte, M. R., & Lai, H. (2024). Fostering young students' writing skill development and self-regulation through dynamic assessment during pandemic disruptions. *Studies in Language*, *13*(2), 147.

International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.

İpek, O. (2023). Dijital araçlarla yazma eğitimi. https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Haldun-Demirdoeven/publication/377183503_Yabanci_Dil_Olarak_Dijital_Turkce_OgretimiTeaching_Digital_Turkish_as_a_Foreign_Language/links/6598b2452468df72d3fd3365/Yabanci-Dil-Olarak-Dijital-Tuerkce-Oegretimi-Teaching-Digital-Turkish-as-a-Foreign-Language.pdf#page=109

Kaşcı, T., Yıldırım, K., & Gök, S. (2025). İyi bir okuma becerisi için önemli bir bileşen: yazım/imla bilgisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(2), 315-333.

Kaya, S., & Gürata, E. K. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 45-67.

Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1–26.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, D. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Pegem Akademi

Mazloomi, S., & Khabiri, M. (2016). The impact of self-assessment on language learners' writing skill. *Innovations in Education and Teaching International*, *55*(1), 91–100.

Metin, M., & Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *18*(3), 819-838.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 /

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Fen bilimleri dersi öğretmen rehber kitapçığı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Journal of Social Sciences And Education, 4*(1), 197-207.

National Association for the Education of Young Children, & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College. (2012). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Every Child, 19*(18).

Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 239-246.

Nielsen, K. (2012). Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, *37*(1), 1-16.

Nutov, L., Gilad-Hai, S., & Maskit, D. (2021). Complementary assessment in teacher and school leadership training: Necessity, conceptualization and validation. *Studies in Educational Evaluation*, *71*, 101070.

Ong, W. J. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür: sözün teknolojileşmesi*. S. Postacıoğlu-Banon (Çev.). Metis Yayınları.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz okulda, isyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazma uygulamaları.* PegemA Yayıncılık.

Overvelde, A., & Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 540-548.

Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. Bilgi Yayınevi.

Özdemir, O. (2024). Teknoloji dili olarak Türkçe. *Journal of Turkology, 34*(2), 755-785.

Salah, S., & Thabet, M. (2021). E-learning management systems: A feature-based comparative analysis. *JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management*, *18,* e202118003. https://doi.org/10.4301/S1807-1775202118003

Salsabila, N. M., & Baroroh, R. U. (2024). Assessment of writing skills in differentiated learning based on project-based learning. *IJAZ Arabi: Journal of Arabic Learning, 7*(2), 726–739.

Sevim, O., & Erem, N. H. Ö. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11)*,975-992.

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe Öğretiminde Öz Değerlendirme Uygulamaları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2), 733-752. https://doi.org/10.37217/tebd.972445

Şimşek, N. (2014). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 613-666). Pegem Akademi.

Taşkıran, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 80-98.

Tok, M., & Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 232-247.

Tunagür, M., & Turan, L. (2021). Üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 25-55.

Tunagür, M. (2022). Türkçe öğretmen adaylarının yazı yazma kaygıları ve yazma kaygılarının giderilmesine yönelik önerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 1-15.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472.

Uyumaz, F., & Sevim, O. (2021). *Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 365–381). Pegem Akademi.

Uzun, A., & Sevim, O. (2022). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yaşadıkları Türkçe dil bilgisi sorunlarının çözümlenmesindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 137-149.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, *1*(22), 280-300.

Yayla, G. (2011, Nisan 27–29). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki* [Konferans bildirisi]. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Siyasal Kitabevi.

Yeşilyurt, E., & Yaraş, Z. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Algıladıkları Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 12*(4).

Zhao, R., Zhuang, Y., Zou, D., Xie, Q., & Yu, P. L. (2022). AI-assisted automated scoring of picture-cued writing tasks for language assessment. *Education and Information Technologies*, *28*(6), 7031-7063.

4. Bölüm

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerilerini Ölçme Değerlendirme Süreçleri

Ali KIRCI*

1. İlkokul Düzeyinde Dinleme Becerisinin Tanımı ve Kapsamı

Dinlemenin Dil Becerileri Arasındaki Konumu

Dil becerileri insanın toplumsal bir varlık olarak var olabilmesi için hayati önem taşımaktadır. Hem bireysel hem de toplumsal yaşamda etkili bir iletişim kurabilmenin anahtarı olarak dil becerileri tanımlanabilir (Karabulut, 2022). Söz konusu bu beceriler içerisinde dinlemenin ise bir lokomotif görevi üstlendiği söylenebilir. Öyle ki birçok araştırmacı tarafından dinleme becerisinin anne karnında gelişmeye başladığı ifade edilmiştir (Bıyık & Görçer, 2022; Melanlıoğlu, 2012; Sevim, 2020; Tekin & Temiz, 2023). Anne karnında gelişmeye başladığı ifade edilen dinleme becerisinin esas olarak fiziksel boyutu diğer bir ifadeyle işitme eylemi doğum öncesinde varlık göstermektedir (Doğan, 2008). Gerçekleştirilen araştırmalar da bu kanıyı destekler niteliktedir. Hepper ve Shahidullah (1994) insan fetüsünün seslere olan tepkisinin 19. haftadan itibaren gözlemlenmeye başladığını aktarmış, düşük frekans seslere duyarlılığın ilerleyen dönemlerdeki dil gelişimini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Anne karnındaki ses duyarlılığı, gebeliğin son haftalarında bebeğin ses örüntülerini ayırt etmesine olanak sağladığını dolayısıyla da gebeliğin sonunda kısa süreli bir işitsel belleğin gelişebileceğini göstermektedir (Querleu vd., 1988). Doğum öncesi işitme gelişimi doğum ile birlikte insanın çevresindeki seslere maruz kaldığı bir evreye dönüşmektedir. İnsan ilk olarak çevresindeki sesleri işitir ve zamanla anlamlandırmaya başlar, tüm bu süreç dinleme becerisi ile birlikte gelişir. İnsan hayatındaki ilk dil becerisi olan dinleme (Sever, 2011), dil öğrenme süreci için temel oluşturmakta ve diğer dil becerilerinin gelişiminin başlangıç noktasını ifade etmektedir (Kuhl, 2004; Vandergrift, 2007). Toplumsal yaşamın önemli bir parçasını, iletişim sistemini öğrenebilmek için dinleme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (Özbay, 2009). Çocukların örgün eğitim hayatı öncesinde edindikleri dil deneyimlerinin büyük bir kısmını da dinleme becerisi oluşturmaktadır. Bu beceri dil öğrenim sürecindeki hayati rolünün yanı sıra

* Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi
alikirci@artvin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-7733-1890

çocukların okul, iş ve sosyal yaşamında da başarının temel unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Brown, 1987). Bu durum dinleme becerisinin önceliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisi, yalnızca edilgen bir alımlama süreci olmanın aksine etkin olarak anlamın inşa edildiği, zihinde var olan şemaların harekete geçirildiği ve iletişimin merkezde konumlandırıldığı bir beceridir (Rost, 2011). Bir bakıma devinişsel ve duyuşsal bir etkinliktir ve dinleyicinin konuşan karşısında edilgen bir alıcı olarak konumlanmasını değil, kendi düşüncelerini de sözlü veya sözsüz olarak iletmesini içerir (Karadüz, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğine de dinlemenin anlama ile olan ilişkisi ön plana çıkmaktadır. Dinlediğini anlama sürecinde dinleyici kaynaktan gelen bilgileri alımlar ve anlam oluşturmaya çalışır (Goss, 1982). Diğer bir ifadeyle kavrama ve anlamlandırmaya yönelik çeşitli süreçleri ihtiva eden bir dizi zihinsel etkinlik gerçekleştirir. Bu süreçler sözlü iletişimi oluşturan sesleri tanımak, seslerin karşılık geldiği anlamları kavramak ve cümlelerin söz dizimini bilmeyi içerir (Nadig, 2013). Ayrıca dil bir kişinin diğer insanlarla iletişim kurarak hayatını devam ettirmede önemli bir vasıtadır (Uzun, 2024). İlkokul öğrencileri için de hem dil becerisi geliştirme hem de öğrenme sürçlerinde öğretmen tarafından sunulan yönergelerin anlaşılması, ders içeriğinin kavranması, akranlarıyla iletişim kurabilmeleri önemlidir ve bunlar dinleme becerisinin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Çifçi'nin (2001) de ifade ettiği gibi öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi, aktif bir dinleyici olarak dinleme eylemine katılmasının sağlanması, öğretmenlerin gereken mesleki tecrübeye sahip olması ve öğrencilerin seviyesine uygun dinleme etkinliklerinin geliştirilmesi dinlediğini anlama becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde önemlidir. Öğrencilerin okul öncesinden örgün eğitim hayatı ve sonrasına değin yaşamının büyük bir kısmını kapsayan dil becerileri, iletişimin temelini oluşturmaktadır ve insan uyanık olarak geçirdiği zamanın önemli bir bölümünü iletişim faaliyetlerine ayırır. Dinleme becerisinin bu faaliyetler arasındaki yerinin ise diğer dil becerilerinden daha fazla olduğu bilinmektedir (Rankin, 1928). İletişimin yanı sıra bilgi edinme süreçlerinde de ön plana çıkan beceri dinlemedir (Wolvin & Coakley, 1996).

Genel eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi Türkçe eğitiminde de dinleme becerisinin kritik bir öneminin olduğu söylenebilir. Diğer becerilerin kazanımı için temel oluşturması bu durumun en önemli göstergelerinden biridir. Nitekim öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkili bir biçimde geliştirebilmeleri, güçlü bir dinleme becerisi altyapısı oluşturulmasına bağlıdır (Akyol, 2011). Dil öğrenimi ve öğretiminin başlangıç noktası olarak ifade edilmesi mümkün olan dinleme eyleminin bu yönüyle sadece iletişim ögesi olmadığı aynı zamanda öğrenmeyi mümkün kılan bir beceri olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek öğrenme yaşantılarını desteklemesi dinleme becerisinin (Akyol, 2021) akademik başarının da belirleyicisi konumunda olduğunun en önemli göstergelerinden biridir. Anlam kurma, bilgiyi yapılandırma ve düşünceyi geliştirme hususunda da temel teşkil etmesi (Sever, 2011) akademik başarı ile ilişkisini gösteren bir diğer önemli bulgudur. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin öğretmen tarafından sunulan yönergeleri iyi ve doğru anlayabilmesi, sınıf ortamında aktarılan bilgiyi takip edip sınıf içi etkinliklere katılabilmesi için gelişmiş bir dinleme becerisine ihtiyacı vardır. Bu kanıyı destekleyen birçok araştırmanın da olduğu görülmektedir (Hossain & Sarkar, 2025; Şahin & Temizyürek, 2019). Ayrıca akademik becerilerin yanı sıra gelişmiş bir dinleme becerisine sahip olan öğrencilerin sosyal yaşam becerilerinin de olumlu yönde etkileneceği söylenebilir (Polat & Aydın, 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde dinleme becerisi insan yaşamında merkezî bir rol üstlenmektedir.

Dinleme ve İşitme Arasındaki Fark

İletişim ortamında sıklıkla aynı anlamı karşılıyormuş gibi kullanılan işitme ve dinleme kavramları özünde birbirinden farklı süreçleri ifade eder. İşitme, kulağın görevini yerine getirmesiyle kaynaktan gelen seslerin algılanmasına dayanan biyolojik bir süreçtir. Nothern ve Downs (2002) işitmeyi bireyin çevresindeki akustik uyaranları algılaması ve zihninde yorumlanmaya hazır hâle getirmesi olarak tanımlar. Sesin algılanması ve sinirsel kodlanmasıyla ilgili olan bu süreç aynı zamanda iletişimin temel yapılarından biridir (Oxenham, 2017). Bilinçli bir çaba gerektirmeyen bu eylem doğuştan gelen bir yetidir ve anne karnında gelişmeye başlar (Hepper & Shahidullah, 1994). Buna karşın dinleme becerisi kişinin sonradan öğrendiği ve eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceridir (Doğan, 2007). Sesleri algılamayı ve daha sonra algılanan seslerin anlamlandırılmasını gerektirir. Bu açıdan değerlendirildiğinde özellikle eğitim ortamlarından işitme ve dinleme arasındaki ayrım büyük bir öneme sahiptir. İşitme edilgen bir algılama süreciyken dinleme bilinçli ve aktif bir zihinsel çabanın ürünüdür. Nunan'ın (1997) tanımıyla işitme seslerin fiziksel olarak algılanması dinleme ise anlam oluşturma ve iletişim kurma çabasıdır. İşitmenin aksine bilinçli bir eylem söz konusu olduğu için dinlemek istemeyen bir kişiye herhangi bir şeyi dinletmek mümkün değildir çünkü dinleme eylemi kişinin tercihine bağlıdır (Çifçi, 2001). İlkokul öğrencilerinde iki kavram arasındaki fark daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğrenci sınıf içerisindeki anlatımları yalnızca işittiğinde bilgi yüzeysel kalır yahut zihinde anlam bulmaz fakat gerçek manada dinleme eylemi gerçekleştirdiğinde başka bir ifadeyle zihinsel süreçleri işe koştuğunda anlamlı öğrenmenin kapısı aralanır.

Kaynaktan gelen mesajı anlamlandırma ve yorumlama uğraşı, işitme kavramını da içerisine alan aktif ve çok boyutlu girift bir yapı olarak nitelendirilebilecek olan dinleme eylemi bilişsel süreçleri gerekli kılar (Epçaçan, 2013). Öğrencilerin de dinleme etkinliklerini gerçekleştirirken söz konusu gerekliliklerin farkında olması, yalnızca işitme duyusunu kullanmak yerine dikkat, seçicilik ve anlamlandırma aşamalarını gerçekleştirmek için çaba göstermesi nitelikli bir dinleme eyleminin gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu da ancak öğretim programlarında dinleme becerisine gereken önemin verilmesiyle gerçekleşebilir. Öğretim programlarının uygulama sahasını oluşturan sınıflar işitme ve dinleme arasındaki ayrımın en somut yansımalarını barındırır. Öğretmen sınıf içerisindeki öğrencilerin kendisini işittiklerini varsayarak hareket ettiğinde çoğu zaman öğrencilerde eksik öğrenmeler gözlemlenir. Söz konusu durumun çoğu zaman farklı sebepleri olabilir fakat öğretmenin öğrencilerin kendini anladığını düşünmesi öğrenme yanlılığına neden olmaktadır (Conner, 2022). Çünkü anlamlı öğrenmeler için işitilenlerin anlamlandırılması, odaklanma ve ön bilgileri harekete geçirerek mevcut şemalarla yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi gerekir. Bu da öğrencinin aktif derse katılım göstererek bilişsel süreçleri iyi yönettiği bir dinleme eylemi ile mümkün olabilir.

Dinleme ve işitme arasındaki farkın daha da somutlaştırılması için Krashen'ın (1982) çalışmalarında yer verdiği duyuşsal filtre hipotezi bu noktada açıklayıcı olabilir. Duyuşsal filtre hipotezine göre dil öğretim sürecinde öğrencinin özgüven, kaygı ve motivasyon düzeyine bağlı olarak anlamlı öğrenmelerin boyutu değişebilir. Korku, öz güven eksiliği veya düşük motivasyon öğrencinin öğrenmesini yavaşlatabilir (Du, 2009). İşitme söz konusu etkenlerden bağımsız fizyolojik bir eylemdir ancak dinleme öğrencinin duyuşsal durumuyla bağlantılıdır. İlkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında da dinleme becerisi üzerinde etkili olacak birçok etkenin varlığından söz edilebilir. Bu nedenle dinleme ve işitme arasındaki ayrıma yönelik farkındalığın sınıf içerisindeki bilgi transferinin gerçekleştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların Gelişimsel Özellikleri ve Dinleme Becerisi İlişkisi

Çocukların bilişsel ve dil gelişim süreçlerinde dinleme becerisinin önemli bir rolünün olduğu bilinmektedir. Doğumdan itibaren çevresinde olup bitenleri dinleme eğilimi olan çocuklar diğer insanlarla ilişki kurma, onlardan bilgi edinme, anlama ve anlatma ihtiyacını karşılamak için dinleme becerisine başvurmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2015). Hem ihtiyaçların giderilmesi hem de gelişimin bir parçası olarak önemli bir rol üstlenen dinleme eylemi, özellikle ilkokul dönemindeki çocukların gelişimi için önemle üzerinde durulması gereken bir beceridir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında vurguladığı somut işlemler

dönemi ile çoğunlukla paralellik gösteren ilkokul dönemi çocukları, söz konusu evrede daha çok somut düşünme eylemi gerçekleştirmektedirler ve soyut kavramları anlamakta güçlük çekerler (Piaget & Inhelder, 1969). Bu dönemdeki çocuklar soyut düşünme konusunda zorlandıkları için somut materyallerle desteklenmelidir. Dinleme etkinlikleri çocukların zihnindeki kavramları somutlaştırmak için güçlü uyaranlardan biri olarak kullanılabilir (MEB/TEGM, 2013; Doğan, 2010). İlkokul dönemindeki öğrencilerin öğretmen anlatımlarını, yönergelerini, sorularını ve hikâyelerini anlamlandırabilmesi için de iyi bir dinleme becerisine ihtiyaçları vardır. Gelişimsel dönemler de bu becerinin niteliğini bir bakıma belirlemektedir.

Dinleme becerisinin gelişim ile ilişkisini ortaya koyan bir başka kuram ise Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramıdır. Söz konusu kurama göre çocukların öğrenmesi sosyal etkileşimin sağlanmasıyla gerçekleşir ve bu aşamada en önemli araçlardan biri dildir. Vygotsky'nin kuramında dil zihinsel işlevlerin gerçekleştirilmesi için başat işaret sistemi olarak konumlandırılır (Lantolf & Throne, 2007; Vygostsky, 1978). İlkokul öğrencileri için ise dil becerileri arasında dinleme, yakın çevre ile kurulan etkileşim sayesinde yeni bilgilerin öğrenilmesini ve mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek özümsenmesini mümkün kılar. Yakınsak gelişim alanı bunun en iyi örneklerinden birini sunar. Vygostsky tarafından öne sürülen bu alan kişinin destek alarak öğrenebileceklerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Aslında bu alan öğrencilerin tek başına gerçekleştiremedikleri öğrenmelerle yetişkin yahut akran rehberliğiyle gerçekleştirebilecekleri öğrenmeler arasındaki bir alanı ifade eder. Bu noktada da dinleme becerisine dayalı etkinlikler öğrencilerin tek başına gerçekleştiremeyecekleri bilişsel kazanımları öğretmen desteği ile kazanmalarına imkân sunar (Shabani vd., 2010). Bu yönüyle dinleme becerisi bilişsel gelişim ve sosyal öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturur.

İlkokul öğrencilerinin sınıf içerisindeki dikkat süreleri dinleme becerisini biçimlendiren başka bir gelişimsel unsurdur. Hem öğrenci başarısını hem de kişisel gelişimini etkileyen dikkat süreleri (Kaymak Özmen, 2013), ilkokul seviyesindeki çocuklarda yetişkinlere göre daha düşük seyretmektedir (Çaycı, 2018; Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2004). Gelişim ile birlikte iyileşir ve başarıyı da beraberinde getirir (Gallen vd., 2023). Öğretmenlerin de ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak dinleme etkinliklerini gerçekleştirmeleri, sürelerini ayarlamaları ve çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmaları beklenir. Özellikle dinleme etkinliklerinin görsel materyallerle desteklenmesi, canlandırma ve oyunlaştırma gibi tekniklerin kullanılması ilkokul yaş grubu öğrencilerinin dinleme eylemine katılımını ve dikkatini artırmaktadır. Eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin (Angın & Çetin Kaya, 2021; Tekman &

Yeniasır, 2023), dinleme etkinliklerinde görsel destek kullanımının (Yeoh, 2021) ve canlandırma etkinliklerinin (Sevim & Turan, 2017) dinleme becerisinin gelişimine katkı sağladığı birçok araştırmacının çalışmasında yer almaktadır.

2. Programda Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Gözlemlenen bir durumun sayı ve sembollerle ifade edilmesi ölçme kavramıyla ele alınırken bu ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılarak değerlendirme yoluyla sonuca varılması ise değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Karabulut, 2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), ölçme değerlendirmeyi öğretim sürecinin sonundaki çıktıların belirlenmesi için gerçekleştirilen tek bir işlem olarak ele almanın ötesine taşıyarak öğrenme/öğretme ortamının ayrılmaz bir parçası olarak yapılandırır. Programda dil becerilerinin bütüncül yapısı dikkate alınarak ölçme değerlendirme süreci planlanmıştır. Dil becerilerinin birlikte ve dengeli bir şekilde geliştirilmesinin öğrencinin gelişimine katkı sağlayacağı ve dört temel dil becerisinin birbirini desteklediği (Lüle Mert, 2014) gerçeği esas alınmış, ölçme değerlendirme anlayışının sonuç odaklı olmaması, sürece yönelik değerlendirmelerin gerçekleştirildiği araçların tercih edilmesi ve öğrencinin motivasyonunu yükselten geri bildirim verilmesi ön plana çıkarılmıştır. Programın bu yaklaşımı dinleme becerisinin değerlendirilmesini doğru-yanlışa indirgemekten uzaklaştırıp öğrencinin anlamı yapılandırma, çıkarım ve tahminde bulunma, sürdürülebilir dikkat sağlama ve dinlediklerini zihnindeki şemalarla ilişkilendirerek yeni bilgiye dönüştürme gibi birçok alt boyutu gerçekleştirmesini önemseyen sistematik verilerin toplanmasının öncelendiğini gösterir.

Ölçme değerlendirme etkinliklerinin sonucundaki öğrenme çıktıları ve etkinlik aşamasındaki süreç bileşenlerinden elde edilen verilerin birleştirilmesini dikkate alan bir program oluşturulmuştur. Böylelikle programın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle uyumlu bir ölçme planlanmıştır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olan yöntem ve stratejilerin kullanımının değerlendirilmesi amacıyla ölçütlere dönüştürülmesine imkân sağlayan ölçme araçlarına programda yer verilmiştir. Gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, çalışma kâğıdı, performans görevleri, öğrenci ürün dosyası ve dijital ölçme araçlarının kullanımına vurgu yapılan program, ölçme değerlendirme süreçlerini öğrenci merkezli çağdaş öğrenme ortamı ekosistemine uygun hâle getirmektedir. Geleneksel ölçme araçlarının aksine dinleme becerisini kademeli, bağlam içerisinde, bütüncül ve kanıta dayalı olarak değerlendiren bir anlayışla yapılandırılan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024), dinleme

becerisine yönelik öğrenme çıktıları ve sürecin değerlendirilmesinde içerik standardizasyonunu sağlayarak sürdürülebilir bir sisteme dönüştürmektedir.

Gözlem Formu

Gözlem, eğitim araştırmalarında herhangi bir olguya veya duruma ait verilerin doğrudan toplanmasına olanak sağlayan yollardan biridir. Gözlemin birçok çeşidi olmakla birlikte temel olarak gözlem, belirli bir amaçla bir olayı, nesneyi, kişiyi, ilişkiyi vb. doğal koşullarında ya da bilinçli olarak tasarlanmış ortamlarda incelemektir (Özgüven, 2023). Gözlem formu ise bu yöntemin sistematik bir hâl almasını sağlayan ölçme aracı olarak nitelendirilebilir. Araştırmacının neyi, nasıl ve ne şekilde gözlemleyeceğine dair bir çerçeve sunan bu form, sistematik ve geçerli verilerin toplanmasını sağlar (Metin vd., 2024). Gözlem formları sınıf içerisinde süreç odaklı değerlendirme aşamasında öğrencinin neyi ne kadar anladığına ilişkin geri bildirimde bulunan araçlardır. Çoktan seçmeli testler, kısa yanıtlı sınavlar veya eşleştirme soruları gibi geleneksel ölçme araçları her ne kadar öğrencinin doğru cevabı verip vermediğini değerlendirmede yeterli olsa da süreci ve öğrencinin gerçek potansiyelini değerlendirme konusunda zaman zaman yetersiz kalmaktadır. Özellikle dil becerilerinin ölçülmesinde öğrencilerin dil ve bilişsel gelişimleri değerlendirildiğinden sonuç veya ürün odaklı ölçme araçları yeterli değildir. Gözlem formu gibi alternatif ölçme araçlarına başvurmak gerekmektedir (Güneş, 2021). Dinleme becerisi yapısı gereği sadece kaynaktan gelen bilgilerin işitilmesinden ibaret değildir aynı zamanda anlamlandırma süreçlerinin aktif olduğu bir dizi zihinsel işlemi gerektirir (Christine vd., 2012). Bu bir dizi işlemin de geleneksel testlerle ölçülmesinin mümkün olduğunu söylemek oldukça güçtür. Dolayısıyla gözlem formları kullanılarak hem bilişsel hem de fiziksel ipuçlarının kaydedilmesiyle daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanabilir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) dineleme becerisi dâhil olmak üzere dil becerilerine yönelik planlanan etkinlikler öncesi-sırası-sonrası modeli üzerine inşa edilmiştir. Bu nedenle programın birçok yerinde gözlem formunun kullanılabileceği ifade edilmektedir. Tüm bu evrelerin dikkatle ele alınabilmesi için süreç öncesi sırası ve sonrasının değerlendirilmesine uygun alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç vardır çünkü dinleme becerisinin kullanımı sırasında kullanılan bilişsel duyuşsal stratejiler, dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejileri, üst bilişsel stratejiler gibi birçok alt boyut bulunur (Fidan, 2012). Tüm bunların yanı sıra ilkokul öğrencilerinin yaş grubu için de gözlem formlarının işlevsel olduğu söylenebilir. Gözlemden yararlanmak öğretmenlere kolaylık sağlayabilir (Özbay, 2009). Gözlem formlarının ölçme değerlendirmeye bir diğer katkısı ise duyuşsal boyuta ışık tutmasıdır. Öğrencilerin sıkılma, motivasyon

kaybı, dikkat dağınıklığı gibi duyuşsal tepkileri gözlem formu kullanılarak somut veriye dönüştürülebilir. Çünkü Türkçe öğretiminde gözlem, sadece dil becerilerine ilişkin bilgi vermekle kalmaz öğrencinin zihinsel performansı hakkında da çıkarım yapma olanağı sunar (Güneş, 2021). Öğretmenler bu verileri dikkate alarak öğrenme ortamlarına taşıyacakları etkinlikleri geliştirerek çeşitlendirebilir. Diğer bir ifadeyle gözlem formu aracılığıyla elde ettiği verileri geri bildirim olarak kullanabilir ve öğrencilerin mevcut durumu, öğrenme yanlışları, etkinliklerin işlevselliği hakkında bilgi toplayabilir.

Kontrol Listesi

Kontrol listesi öğrencilerin daha önceden belirlenen ölçütlere uygun davranış gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin sistematik olarak incelenmesini sağlayan ölçme aracıdır. Performans değerlendirmesinde alternatif araçlardan biri olan kontrol listesi, istenilen davranışın öğrencide gözlemlenip gözlemlenmediğini belirlemek amacıyla kullanılır. Davranışın var olup olmadığını var/yok veya 1-0 olarak değerlendirilmesine imkân tanıyan bu araç, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmaya yardımcı olur (Şahin, 2022). Öğrencinin olumlu davranış göstermesi 1 göstermemesi 0 olarak puanlanarak performansın ortaya çıkma derecesinin değerlendirilmesi sağlanabilir (Gültekin, 2022). Dinleme becerisine yönelik etkinlikler düşünüldüğünde özellikle sınıf ortamındaki uygulamaların değerlendirilmesi ve öğrencilere hızlı geri bildirim sunması açısından oldukça işlevsel bir araçtır. Dinleme eylemi konuşma, okuma ve yazma becerisinden farklı olarak genellikle içsel bir anlam inşasını gerektirdiğinden öğretmenin dinleme eylemine öğrencilerin ne kadar odaklandığını, dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını, metinde bulunan ana fikir ve yardımcı fikirleri ayırt edip edemediklerini doğrudan tespit etmesini sağlayacak bir aracın varlığından söz etmek pek mümkün değildir. Bu nedenle dolaylı ölçme sürecinde öğretmenin bazı durumları daha açık bir şekilde değerlendirmesini sağlayabilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerde kontrol listeleri öğrenme sürecinin ve çıktılarının somutlaştırılmasında kullanılabilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken temel unsur listede yer alacak ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasıdır (Tabak & Göçer, 2014). Söz gelimi İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) öğrenme çıktıları da dikkate alınarak "öğrenci dinleme amacını belirler", "dinleme sırasındaki önemli ayrıntıları fark eder", "dinlediği metnin ana fikrini ifade eder", "dinleme sonrası etkinlikleri yönergeye uygun olarak gerçekleştirir" gibi davranışlar oluşturulacak kontrol listesine yazılabilir. Burada önemli olan bir diğer husus yazılan her kontrol ölçütünün tek bir davranışı ölçmeye yönelik olmasıdır (Tabak & Göçer, 2014).

Böylece öğretmen hızlı bir şekilde gözlem sırasında listesindeki işaretlemelerini tamamlayabilir.

Kontrol listesinin öğrenme ortamına sağladığı en önemli katkılardan biri öğretim ve ölçmeyi bütünleştirmesidir. Süreçte kullanıma uygun ve bir bakıma performans değerlendirme aracı olan kontrol listesi (Gültekin, 2022; Şahin, 2022), öğrencilerin ders esnasındaki etkinliklere katılımının anlık olarak değerlendirilmesini sağlar. Bu sayede de öğretmen ölçme değerlendirme sürecini öğrenme ortamının doğal bir parçası hâline getirebilir. Ayrıca kontrol listelerinin kullanılması öğrenme sürecinde anlık geri bildirim sunmasının yanı sıra öğrenmeyi kolaylaştırır, anlamlandırmaya yardımcı olarak derinleştirmeyi sağlar (Makram vd., 2022). Tüm bu özellikleri kontrol listesi ve gözlem formunun zaman zaman karıştırılmasına neden olabilir. Hatta bu benzerliğin yansımaları İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da görülmektedir. Etkinliklerin değerlendirilmesi için "Gözlem formu veya kontrol listesi kullanılarak değerlendirilebilir" ifadesi sıklıkla kullanılmıştır. Fakat gözlem formunun daha önceden belirlenen ölçütlere uygun olarak nitel ve nicel veri sağlaması, ayrıntılı açıklamalara uygun olması ve hem yapılandırılmış hem de yarı yapılandırılmış olarak kullanılabilmesi iki ölçme aracını ayıran en belirgin farklardır.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Dinleme becerisi ölçme değerlendirme sürecindeki en önemli sorunlardan biri öğrencinin anlam kurma sürecinin somutlaştırılmasıdır. Öğretmenin değerlendirme aşamasında öğrencileri başarılı veya başarısız olarak nitelendirmesi dinleme becerisinin derinliğinin anlaşılmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle daha derinlemesine analiz gerçekleştirme noktasında dereceli puanlama anahtarları ön plana çıkmaktadır. Bu ölçme aracı, performans beklentilerini açıkça ortaya koyar ve beklenen performansın farklı yeterlilik düzeylerini tanımlar (Moskal, 2000; Sevim, 2019). Değerlendirme sürecinde öğretmenlere puanlama kılavuzu sunan dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme sürecinin nesnel olarak yapılandırılmasına olanak tanır (Goodrich, 1997). Böylece öğrencilerin sürdürülebilir dikkatleri, metni anlamlandırma becerileri ve çıkarım yapma yeterlilikleri niteliksel açıdan puanlanabilir. Özbay (2011) özellikle performans görevleri için dereceli puanlama anahtarının kullanılmasının gerektiğini belirtir.

Dereceli puanlama anahtarlarının eğitim ortamlarına katkılarından biri farklılıkların nitel olarak ifadesine olanak sağlamasıdır. Öğrencilerin performans sınırlarını belirlemesi, puanlama için ölçüt oluşturması, ölçülmek istenen performansı yetersizden yeterliye, kötüden iyiye doğru derecelendirmesi yönüyle

(Kutlu vd., 2010) kontrol listesinden ayrılmaktadır. Kontrol listesi ile değerlendirme yapmak isteyen bir öğretmenin ölçme sonrası edineceği değerlendirme sonucu başardı veya başaramadı şeklinde olacaktır. Bu yönüyle dereceli puanlama anahtarı tanılayıcı ve geliştirici araçlardır (Tabak & Göçer, 2014). Söz gelimi dinleme sonrası çıktıların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılabilir. Öğrencilerin dinledikleri metni özetlemeleri, metne dair soruları yanıtlamaları veya metni anlatan bir ürün ortaya koymaları istendiğinde öğretmenin tek bir ölçütle tüm bu çıktıları değerlendirilmesi olanaksızdır. Dereceli puanlama anahtarı bu durumda hem ifade hem de içerik boyutunun ayrı ayrı olarak değerlendirilmesini sağlar (Brown & Abeywickrama, 2010). Böylece çok yönlü bir değerlendirme gerçekleştirilebilir. Dereceli puanlama anahtarları öğrenci gelişimi odaklı ve şeffaf geri bildirim sunma noktasında da önemli veriler sağlar. Öğrenciler, anahtardaki hangi ölçütten ne kadar puan aldıklarını görerek güçlü ve zayıf yönlerini keşfedebilir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına varmasını ve sorumluluğunu almasını sağlayarak öz düzenleme becerisini geliştirebilir. Bu da dereceli puanlama anahtarının öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Panadero & Jonsson, 2013). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmek amacıyla performans görevleri verilebileceği ve performans görevlerinin dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesinin uygun olduğu yer almaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının bütünsel ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Değerlendirmenin amacına bağlı olarak tercih edilebilecek olan bu iki tür (Popham, 1997) kendi içerisinde de bazı noktalarda ayrılmaktadır. Bütünsel puanlama anahtarı, performansın bütününe ilişkin bir değerlendirme gerçekleştirilir. Performansın alt boyutlarının kendi içerisinde ayrılmasının zor olduğu durumlarda tercih edilen bu anahtarın, daha kısa sürede puanlamanın yapılmasına olanak tanıması ve öğrenciler tarafından daha anlaşılır olması ilkokul düzeyinde önemli bir tercih sebebidir (Şahin, 2022). Ayrıca puanlamasının hızlı olmasının yanı sıra puanlayıcılar arası güvenirliğin daha kolay sağlanması, ekonomik ve pratik bir hazırlama sürecinin olması bütünsel puanlama anahtarının ön plana çıkan özellikleridir (Reddy, 2010; Weigle, 2002). Analitik puanlama anahtarı ise ölçmek istediği performansı parçalara ayırarak ayrı ayrı değerlendirmesini sağlayan bir araçtır (Mertler, 2001). Analitik puanlama anahtarı bütünsel puanlama anahtarından farklı olarak performansı toplam puan üzerinden değerlendirmek yerine alt boyutları dikkate alarak değerlendirir. Söz gelimi dinleme becerisini değerlendiren bir ölçmeye yönelik geliştirilen analitik puanlama anahtarında eleştirel dinleme, stratejik dinleme, empatik dinleme gibi ölçütleri alt başlıklarda puanlanabilir. Bu yaklaşım gözlemlenen davranış çok boyutlu değerlendirmeye olanak sağlar (Moskal, 2000).

Çalışma Kâğıtları

Dinleme becerisinin çok boyutlu bir değerlendirme sürecini gerekli kılması alternatif ölçme değerlendirme araçlarına olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin tek bir ölçme aracıyla veya kısıtlı çeşitlilikle dinleme becerisini değerlendirmesi doğru bir sonuca ulaşmanın önünde önemli bir engeldir. Çalışma kâğıtları söz konusu çeşitliliğin sağlanmasında öğrenme ortamlarına önemli katkılar sunar. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da açıkça belirtildiği üzere öğrenme çıktılarının gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarlarının yanı sıra çalışma kâğıtlarıyla da değerlendirilebileceği açıkça belirtilmektedir.

Dinleme eğitimi yalnızca metinin dinletilmesinden ibaret değildir. Dinleme eğitiminde dinleme öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin etkinliklerin planlanması gerekir ve bu süreç öğrenci ürünleriyle değerlendirilir (Özbay, 2009). Çalışma kâğıtları da süreçteki performansın kaydedilmesine imkân sağlar. Dinleme etkinliği öncesinde öğrencilerden metnin başlığı veya görsellerinden hareketle içeriğini tahmin etmelerinin istenmesi, dinleme sırasında önemli noktaların not alınması, yapılandırılmış etkinliklerin süreçte gerçekleştirilmesi gibi pek çok değerlendirme çalışma kâğıtlarıyla somutlaştırılabilir. Sınıf içerisindeki etkinliklerde öğrencilere rehberlik eden çalışma kâğıtları (Yanpar-Yelken, 2011), öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek sürecin değerlendirilmesine fayda sağlayabilir (Yiğit vd., 2001). Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin ilgi ve odaklanma sürelerinin sınırlı oluşu, çalışma kâğıtlarının öğrenme ortamına olumlu katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Öyle ki pek çok araştırmacı çalışma kâğıtlarının derse karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğunu, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik ettiğini, öğrenmeyi kalıcılaştırdığını, bilgiyi pekiştirdiğini belirtmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen açısından da öğrencilerin bilgilerini tespit etme, zamanı etkili kullanma ve değerlendirme aracı olarak kullanılabildiği ifade edilmektedir (Atasoy & Akdeniz, 2006; Coştu vd., 2003; Gecit vd., 2011; Yanpar-Yelken, 2011). Bu açıdan değerlendirildiğinde dinleme becerisinin değerlendirilmesinde çalışma kâğıtları hem pratik hem de öğretimi destekleyen araçlardır.

Sonuç olarak çalışma kâğıtları, dinleme eğitiminin ölçme-değerlendirme sürecinde hem pratik hem de öğretimi destekleyen araçlardır. Programda da açıkça belirtildiği üzere, gözlem formları ve rubriklerle birlikte kullanıldığında çalışma kâğıtları, dinleme becerisinin çok boyutlu ve kanıta dayalı biçimde değerlendirilmesine güçlü bir katkı sağlar. Öğretmenin öğretim sürecini ve öğrencinin ortaya koyduğu ürünü değerlendirme fırsatı sunar. Öğrenci ise çalışma kâğıtları vasıtasıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir ve öğrenme sürecini düzenleyebilir. Programda da belirtildiği üzere gözlem formu, kontrol

listesi, dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçlarıyla birlikte kullanıldığında kanıta dayalı değerlendirme fırsatı sunar.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, performans görevlerinin çıktılarını, değerlendirme sonuçlarını düzenli bir şekilde bir araya getirdiği öğrenci gelişimini izlemeye dayalı ölçme değerlendirme aracıdır. Ürün dosyaları birden fazla çalışmanın bir araya getirilmesiyle oluşturulduğu için sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Öğrencinin göstermiş olduğu başarıya ilişkin kanıtlar, öğrenme hedefleri, diğer ölçme araçlarından elde ettiği sonuçlar, söz konusu çalışmaları seçme nedenleri, öz değerlendirme formları gibi sürece dair pek çok materyal bu dosyanın içerisinde yer alabilir (Paulson vd., 1991). Dil öğretiminde de ürün dosyaları öğrencilerin ulaştıkları başarı düzeyini göstermenin yanı sıra beceri geliştirme süreçlerini görünür kılar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde dinleme becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da öğrenci ürün dosyalarının bu yönüne dikkat çekilerek temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği açıkça belirtilmiştir.

Öğrenci ürün dosyası çeşitli amaçlara hizmet eden bir değerlendirme aracıdır. Bu dosya ile öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimi takip edilebilir, öğrenciye kendi öğrenmelerini gözlemleme fırsatı sunulabilir ve zaman içerisindeki öğrenme yaşantıları düzenli bir şekilde belgelenebilir. Ayrıca öğrencinin gerçek öğrenme durumları hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olabilir, öğrencide sorumluluk bilinci oluşturmaya katkı sunabilir ve velilerle iletişimi kolaylaştırabilir. Tüm bunların yanı sıra öğrencinin eğitim hayatına ışık tutabilir ve öğrenme sürecine yönelik gerçekçi ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir (Lambdin & Walker, 1994). Dinleme etkinlikleri açısından değerlendirildiğinde ise öğrenci çalışma kâğıtları, öz değerlendirme formları, görseller, afişler, not alma örnekleri, kontrol listeleri, resimler, ödevler gibi pek çok farklı türden etkinlik bir araya getirilerek oluşturabilecek bu dosyalar, boylamsal gelişimin takibi için kanıt sunabilir. Bu sayede öğretmen öğrencinin dinleme becerisindeki gelişim eğrisini bu ürünler üzerinden takip edebilir. Özellikle dil becerilerinde zaman zaman sonuç değerlendirmesi öğrenci hakkında yeterli bilgiyi vermeyebilir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da vurgulandığı üzere sürece yönelik değerlendirme öğrenci gelişimi hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencinin diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme becerisinde sergilediği gelişim, öğrenme sürecinde sergilediği

performans dikkate alınarak değerlendirilmelidir (Göçer, 2020). Bu noktada da öğrenci ürün dosyası iyi bir alternatif değerlendirme aracıdır.

Öğrenci ürün dosyaları günümüz eğitim anlayışına uygun olarak öğrenci merkezli öğrenme anlayışını destekler niteliktedir. Çünkü ürün dosyasına eklenecek herhangi bir materyalin seçiminde öğrenci söz sahibi olabilir ve süreçte aktif rol alabilir (Erkuş, 2006; Farris, 2001). Öğrencilerin ürün dosyasına hangi materyalleri koyacaklarını belirlemesi onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olacağı gibi öz düzenleme becerilerini de geliştirebilir. Öğrenci ürün dosyasının diğer önemli bir işlevi ise öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişime katkı sağlamasıdır. Öğretmen öğrencinin dinleme becerisinin gelişimini öğrenci ürün dosyası ile kayıt altına alarak süreçteki gelişimini somut olarak veliye sunabilir. Böylece öğrencinin gelişimi yalnızca süreç ve sonuç değerlendirmesi olarak değil süreçteki gelişim aşamalarıyla birlikte görülebilir. Birçok materyalin bir araya getirilmesiyle oluşturulan öğrenci ürün dosyaları değerlendirme sürecinin şeffaf bir şekilde yapılandırılmasını sağlayarak ölçme değerlendirmenin güvenirliğini de artırır.

Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine yerleştiren çağdaş yaklaşımların temel ilkesinin somut bir yansımasıdır. Bireyin kendi performansını belirlenen ölçütleri dikkate alarak değerlendirdiği öz değerlendirme, öğrencinin kendisi hakkında bir yargıya varmasını sağlar. Öğrencinin gerçekleştirmiş olduğu performansı kendisinin de değerlendirmesi beklenir. Bu sayede de öğrencinin kendi performansına yönelik farkındalığının artırılması sağlanabileceği gibi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması da desteklenir (Köstereliоğlu & Çelen, 2016). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da dinleme becerisi dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılması önerilen öz değerlendirme formları, öğrencinin kendi öğrenmelerinin farkında olmasını ve hangi yöntem, teknik ve stratejileri kullandığını fark etmesini sağlayarak dinleme eğitiminin pasif bir alımlama sürecinin dışına taşınmasını sağlar. Öyle ki kendi öğrenmelerin farkında olan ve nasıl öğrenebildiğini öğrenen öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye daha fazla eğilimlidir (Yaylak, 2020). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinin bir gereklilik olduğu ve bunun için de öğrencileri üst düzey düşünmeye yöneltecek etkinliklerin ön plana çıkarılmasının önemli olduğu vurgusu sıklıkla tekrar etmektedir. İlkokul öğrencilerine kendilerini değerlendirme imkânı sunarak öğrenme ortamının zenginleştirilmesi amacıyla önemli veriler elde edilebilir.

Öz değerlendirme diğer alternatif ölçme değerlendirme araçları gibi sürece odaklanma imkânı sunar. Dinleme etkinlikleri öncesinde hedeflerin belirlenmesi, dinleme sırasında hangi stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin kullanılacağı, dinleme sonrasında ise etkinliğin nasıl anlamlandırılacağı öğrencinin kendi görüşlerine başvurularak biçimlendirilebilir. Böylelikle sınıf içerisindeki öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı bir ders ortamının yaratılması sağlanabilir.

Akran Değerlendirme

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) dinleme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme araçlarından biri olarak akran değerlendirmeye vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine ilişkin gözlem yapma fırsatı sunan bu değerlendirme türü, tıpkı öz değerlendirmede olduğu gibi daha önceden yapılandırılmış ölçütler dikkate alınarak gerçekleştirilir. Akranların bir diğer ifadeyle eş statüdeki öğrencilerin öğrenme kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılan akran değerlendirme; ortaya konulan ürün, performans veya görevin kalitesini, derecisini ve başarı durumunu değerlendirmek için kullanılan alternatif ölçme değerlendirme aracıdır (Topping, 1998). Dinleme becerisi gibi çok boyutlu bir becerinin ölçülme sürecinde de birden fazla ölçme aracının kullanılması geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine ilişkin eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenmelerinin iyileştirilmesini sağlar. Çünkü akran değerlendirmesi görev paylaşımı, iş birliği ve iletişimi destekleyerek öğrenmelerin kalıcılığını artırır (Lu & Law, 2011).

Akran değerlendirmesi gerçekleştiren öğrenciler arkadaşını değerlendirirken iyi veya kötü şeklinde bir yargıya varmak yerine sistematik bir gözlem gerçekleştirir. Bu da hem değerlendirilen beceriye hem de ölçme sürecine ilişkin öğrencilerin farkındalığını artırmaktadır. Falchikov (2007) akran değerlendirmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve öz değerlendirme yetkinliklerini artırdığına vurgu yapmaktadır. Söz konusu becerilerin gelişmesi dinleme becerisi için de oldukça önemlidir. Dinleme doğası gereği karşılıklı iletişim sürecini de içerisinde barındırır. Dinleyen kişi sadece edilgen alıcı konumunda kalmaz aynı zamanda kaynak kişinin niyetini, duygu durumunu ve bağlamı anlamlandırmaya çalışır. Akran değerlendirme sürecinin de kazandırdığı eleştirel düşünme ve empati gibi beceriler bu noktada öğrencilere faydalı olmaktadır.

3. Programda Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüz eğitim programlarının temel yaklaşımlarından biri teknoloji destekli eğitim öğretim süreci inşa ederek öğrenme ortamlarının daha etkili, erişilebilir ve sürdürülebilir hâle getirmektir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve ölçme değerlendirme sürecinin daha etkili planlanması için dijital teknolojilerin kullanımına vurgu yapılmakta, teknoloji destekli zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının önemine değinilmektedir. Öğretmen ve öğrencilere pek çok açıdan fayda sağlayan dijital teknolojilerin dinleme becerisinin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda da birçok faydasından söz etmek mümkündür. Dijital teknolojiler, yalnızca öğretmenin işini kolaylaştıran araçlar değil aynı zamanda öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumunu artıran, öğrenme deneyimlerini çeşitlendiren, derse katılımı ve motivasyonu yükselten öğrenme ortamı destekçileri olarak tanımlanabilir.

Öğrenme ortamlarında dijital teknolojilerden yararlanmanın önemli faydalarından biri ölçme değerlendirme süreçlerinin otomatikleştirilmesi ve sistematik bir yapıya kavuşturulabilmesidir. Teknoloji destekli ölçme araçlarının öğrenci verilerini otomatik olarak değerlendirme, istatistik tutma ve anlık geri bildirim verme gibi özellikleri değerlendirme süreçlerinin çok daha verimli olmasını sağlamaktadır (Orim vd., 2025). Dinleme becerisi gibi tek oturumda ölçülmesi çok mümkün olmayan karmaşık ve çok boyutlu bir yapının dijital teknolojiler kullanılarak ölçülmesi değerlendirme sürecine önemli katkılar sunabilir. Çevrim içi ölçme araçları ve mobil uygulamalar, sayesinde öğrencilerin dinleme eylemi sürecinde gösterdikleri performansın kısa sürede ölçülebilmesini ve anlık raporlanmasını kolaylaştırmaktadır. Dijital teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeler puanlayıcılar arasındaki güvenirliğin de sağlanması için olumlu bir tablo çizmekle birlikte öğretmenlerin yükünü de azaltmaktadır (Tidwell vd., 2016).

Dijital ölçme değerlendirme araçlarının öğrenme ortamına önemli katkılardan bir diğeri sürdürülebilir ve izlenebilir olmasıdır. Bu noktada dijital teknolojiler kullanılarak oluşturulan öğrenci ürün dosyaları sürdürülebilirlik ve izlenebilirliğin en somut örneklerinden biridir. Dijital öğrenci ürün dosyaları sayesinde somut veya çevrim içi ortamdaki etkinliklerin, performansların ve değerlendirmelerin kanıtları sistematik olarak bir araya getirilebilir ve gelişim sürecinin anlık olarak takip edilmesi sağlanabilir. Alanson ve Robles (2016) dijital öğrenci ürün dosyalarının öğrenmeyi öğrenme ve gelişim süreçleri üzerindeki önemli katkısına dikkat çekmektedir. Bu yönüyle teknoloji destekli ölçme değerlendirme, değerlendirme sürecine olan katkısının yanı sıra

öğrenmenin yönetilmesini sağlamakta; ilgi, tutum ve motivasyon artırmada önemli bir işlev üstlenmektedir. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) da açıkça belirtildiği üzere oyunlaştırmanın öğrenme ortamını zenginleştirme üzerinde önemli bir etkisi vardır. Dijital teknolojilerin sunduğu oyunlaştırma ile dinleme becerisi ölçme sürecinde sağladığı katkı, programda belirtildiği üzere öğrenme ortamının zenginleştirilmesini desteklerken ilkokul düzeyindeki öğrencilerin derse karşı ilgisini canlı tutmaya da yardımcı olmaktadır.

İlkokul düzeyinde ölçme değerlendirme sürecinin yapılandırılması için pek çok dijital araç bulunmaktadır. Özellikle öğretmen ve öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanılmaya imkân sağlayan Web 2.0 araçları ilkokul kademesinde önemli fırsatlar sunar. Oyunlaştırılmış test araçları olarak Kahoot!, Quizizz, Wordwall; video tabanlı ölçme araçları olarak Edpuzzle, Playposit, Listenwise; anket ve geri bildirim araçları olarak Socrative, Mentimeter; ortak çalışma ve paylaşım araçları olarak Padlet, Linoit, Miro; sunum ve hikâye araçları olarak StoryJumper, Wattpad, Storybird, kelime ve kavram haritası araçları olarak MindMeister, Popplet, Coggle; eğitsel oyun araçları olarak LearningApps, Quizlet, ClassDojo gibi araçlar ilkokul öğrencilerinin dinleme becerisini değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılabilecek başlıca araçlardır.

4. Program Bağlamında Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

Dinleme becerisi dil öğretim sürecinde hassas davranılması gereken alanlardan biri olup yalnızca işitsel girdileri algılama değil işitilenlerin anlamlandırılması, zihinde yapılandırılması, yorumlanması ve çeşitli stratejilerle özümsenmesidir. Bu çok boyutlu yapı, dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme sürecini diğer becerilere göre daha zor bir yapıya büründürmektedir. Dinleme becerisinin karmaşık yapısının olması gerektiği gibi değerlendirilmesi için güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Değerlendirme sürecinde güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının kullanılması, ölçme aracının niteliği kadar öğretmenin niteliklerine, öğrenme ortamına ve öğrencinin duyuşsal özelliklerine de bağlıdır. Çünkü dinlediğini anlama katmanlı ve karmaşık bir süreçtir. Dinleme becerisinin aktif kullanıldığı anlarda süreç sabit bir sırayla işlemez, her dinleme durumunda kullanılan stratejiler, teknikler, bilişsel ve duyuşsal becerilerin sıraları değişebilir veya birlikte kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle dinleme süreci bir etkileşimin sonucudur (Buck, 2001). Bu nedenle ölçülmesi bir hayli zordur ve bir dizi risk barındırır. Ölçütlerin belirsizliği ve geçerlilik sorunları, öznel yorumlar ve puanlayıcı güvenirliği, kaygı ve motivasyon, sınıf mevcudu ve zaman bu risklerin bazılarıdır.

Ölçüt Belirsizliği ve Geçerlik Sorunları

Dinleme becerisinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ölçme araçlarının barındırdığı en önemli risklerden biri ifadelerin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmamasıdır. Ölçütler ifade edilirken anlatımın açık olmaması ölçme değerlendirme sürecinde öznel yorumları ortaya çıkarabileceği gibi geçerliği de düşürmektedir. Geçerlik ölçme aracı ile ölçülmek istenilen becerinin ölçülme düzeyini ifade eder (Turgut & Baykul, 2021). Geçerliği sağlanmaması ve ölçütlerin iyi tanımlanmaması, ölçülmek istenilen beceriye yönelik gerçek verilere ulaşmak yerine tesadüfi ve öznel yargıları doğurabilir. Bu nedenle ölçütler belirlenirken öncelikle ölçülmek istenilen davranış iyi tanımlanmalı ve davranışa yönelik ölçütler oluşturularak dil iyi kullanılmalıdır (Baykul, 2021). Öğretmen tarafından hazırlanacak alternatif ölçme araçlarındaki en temel problemlerden biri bu geçerliğin sağlanmasının güç olmasıdır. Özellikle kontrol listesi ve gözlem formu gibi ölçme araçlarında muğlak ifadelere yer verilmesi ölçme sonuçlarının güvenirliğini de zedelemektedir (Tabak & Göçer, 2014). Bu riskin azaltılması amacıyla ölçütlerin açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesi ve dinleme becerisine yönelik programda yer alan öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi gerekir. Gerekirse ölçütler ayrıntılı tanımlarla desteklenerek öğrenci ve değerlendirici tarafından anlaşılır hâle gelmesi sağlanmalıdır. Ölçüt belirsizliği ve geçerlilik sorunları ile karşılaşmamak için öğretmenlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış ölçme araçlarını ölçme değerlendirme sürecine dâhil etmesi oldukça önemlidir.

Öznel Yorum Riski ve Puanlayıcı Güvenirliği

Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde öznel yorum ve puanlayıcı güvenirliği risk olarak değerlendirilebilecek temel sorunlardan biridir. Puanlayıcının öznel yorumunun ölçme sonuçlarının değerlendirilmesine dâhil olması güvenirlik sorununu da beraberinde getirir. Güvenirlik değerlendirilen performansın farklı puanlayıcılar tarafından benzer sonuçlarla değerlendirilmesidir (Bilgen & Doğan, 2017) ancak dinleme becerisi gibi doğrudan gözlemlenemeyen ve çok boyutlu bir beceride kolaylıkla ihmal edilebilir. Kontrol listeleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi ölçüte dayalı değerlendirme olanağı sunan ölçme araçlarında ölçütlerin net biçimde tanımlanmamış olması veya değerlendiren kişinin yeterliliğinin olmayışı aynı performansın farklı puanlanmasına neden olabilir. Bu durum da ölçme değerlendirme sürecinin güvenirliğini düşürmektedir.

Öznel yorum riski öğrenciler tarafından gerçekleştirilen öz ve akran değerlendirmelerde de vardır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine olan hâkimiyeti, derse ilgisi ve motivasyonu gibi pek çok unsur değerlendirme

sürecini etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin öz değerlendirmede kendilerine yüksek puan verirken akranlarını değerlendirirken daha düşük puanlar vermesi oldukça olasıdır ve değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilir (Orsmond vd., 1997). Ayrıca puanlama için kullanılan ölçme araçlarındaki karmaşıklık da puanlayıcılar arasında tutarsızlığa neden olabilir. Standardize edilmiş ölçme araçlarında da karmaşık görevlerle karşılaşılması mümkün olmakla birlikte öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarında söz konusu tutarsızlığa daha sık rastlandığı söylenebilir (Shang vd., 2024). Bu durumda da ölçme sonuçlarında tutarsız değerlendirmelere ulaşma riski artmaktadır. Puanlayıcı güvenirliği ve öznel yorum riskinin azaltılması için çeşitli önemler alınabilir. Söz gelimi ölçütlerin anlaşılır, somut ve gözlemlenebilir bir şekilde yazılması bu riskin azaltılmasını sağlayabilir. Ölçütlerin ifade ettiği beceri değerlendirmelerinde yorum farklılığının en aza indirilmesi amacıyla net ifadelerden oluşturulması puanlayıcılar arasındaki farklılığın en aza indirilmesini sağlayabilir. Diğer taraftan hem öğrencilere hem de öğretmenlere ölçme sürecinde nesnel değerlendirmeye yönelik farkındalık kazandırma eğitimleri verilerek söz konusu risklerin azaltılması sağlanabilir.

Motivasyon Eksikliği ve Kaygı

Dinleme becerisi, kendi içerisinde çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan yalnızca bilişsel değil duyuşsal süreçlerle de yakından ilişkilidir. Dinleme sırasında öğrenciden beklenen yoğun dikkat, bilgiyi hızlı şekilde zihinde yapılandırma, bellek türlerinin etkili olarak kullanımı gibi beceriler öğrenci üzerinde performans baskısı oluşturur. Bu baskı diğer dil becerilerinde de olduğu gibi dinleme becerisinin ölçme değerlendirme sürecinde daha da belirginleşerek kaygı artışına ve motivasyon düşüşüne neden olabilir. Bir bakıma duyuşsal durumun etkisi ortaya çıkar. Bir becerinin sergilenme esnasında ve o beceriyi sürdürmede gerekli eğilim, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal unsurların var olması gerekir. Duyuşsal olarak beceriye hazır olmayan öğrencilerin istenilen performansı sergilemesinde birtakım engeller ortaya çıkar (Baştuğ & Demirgüneş, 2020). Kaygının da artışına neden olan bu durum öğrencilerin anlamı inşa etmede zorlanmasına ve dinleme stratejilerini kullanamamasına neden olan etkenlerden biridir. Kaygının yükselmesi bireyin tedirginliğini artıracağı gibi dinleme becerisini de doğrudan etkilemektedir (Yekeler & Ulusoy, 2020). İyi planlanmamış bir ölçme değerlendirme süreci kaygının yükselmesine ve yükselen kaygı ile birlikte dinleme becerisinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için dinleme öncesi hazırlık aşamasının iyi planlanması, sürecin iyi yapılandırılması, eğitim durumlarının öğrenci kaygısını azaltacak şekilde planlanması gerekmektedir (Vogely, 1998).

Doğal bir öğrenme atmosferi oluşturularak ölçme değerlendirmenin planlanması da kaygının azalmasını sağlayabilir (Tabak & Göçer, 2014).

Kaygıdaki artışın dinleme becerisini olumsuz etkilemesi gibi dinlemeye yönelik motivasyon eksikliği de dinleme eyleminin etkili bir şekilde gerçekleşmesini etkilemektedir (Özkan, 2022). Kaygı ve motivasyon ilişkisi bu noktada çift yönlüdür. Yüksek kaygı öğrencilerin motivasyonunu düşürür, düşük motivasyon ise öğrencilerin yoğun kaygı yaşamasına sebep olur. Bu da ölçme değerlendirme sürecinde öğrencinin başarısının olumsuz etkilemektedir. Motivasyon ve dil becerileri arasındaki ilişkinin pek çok araştırmacı tarafından açıkça ortaya konulduğu (Akbaba, 2006; Turabik & Başkan, 2015; Uzun & Sevim, 2025) düşünüldüğünde öğrencilerin iyi bir dinleme eğitimi alabilmesi için öğretmenleri tarafından motive edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Ungan, 2014). Ölçme değerlendirme sürecinde motivasyon kaynaklı risklerin önüne geçilmesi amacıyla öğrenci deneyimlerinin de artırılması gerekmektedir. Dinleme becerisi deneyimleri artan öğrencilerin motivasyon ve özgüvenleri de artacaktır (Kaya, 2020).

Kaygıyı düşürmenin ve motivasyonu desteklemenin bir diğer yolu öğrencilerin hem öğrenme hem de ölçme değerlendirme süreçlerine dâhil etmektir. Alternatif değerlendirme araçları olarak öz ve akran değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve gelişimlerini görmelerine katkıda bulunabilir. Fakat özellikle akran değerlendirmenin riskleri göz önünde bulundurulmalıdır. Olumsuz dönütlerin verildiği bir akran değerlendirme etkinliği öğrenciler açısından motivasyonu olumsuz etkileyen sonuçlar doğurabilir. Fong vd. (2019) olumsuz değerlendirmeler içeren geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenme isteklerinde ve içsel motivasyonlarında ciddi azalmalara neden olabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla akran değerlendirme sürecinde yaşanabilecek bu ve benzeri riskleri en aza indirebilmek amacıyla öğrencilere teşvik edici, yapıcı ve geliştirmeye yönelik geri bildirim hassasiyeti kazandırılmalıdır.

Sınıf Mevcudu ve Zaman Yönetimi Sorunları

Kalabalık sınıf mevcudu ve zaman yönetimi sorunları dinleme becerisinin değerlendirilmesini olumsuz yönde etkileyen unsurlardır. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciye vakit ayırması, dinleme becerilerini alternatif ölçme araçları kullanarak etkin bir biçimde ölçmesi zaman zaman sorun hâline gelmektedir. Ders sürelerinin kısıtlı oluşu da (Karacaoğlu & Acar, 2010) bu hususstaki soruna zemin hazırlayan başka bir unsurdur. Tabak ve Şahin (2020) 40 dakikalık ders sürelerinin yalnızca 32 dakikasının öğretim faaliyetlerine ayrılabildiğini geriye kalan 8 dakikanın kayıp zaman olarak ders dışı faaliyetlerde

geçiştirildiğini ifade etmektedir. Bu da dinleme becerisinin değerlendirilmesindeki zaman yönetimi riskinin olumsuz etkisini artırmaktadır. Hem sınıfların kalabalık olması hem de zamanın kısıtlı oluşu ölçme değerlendirmenin homojen bir süreç gibi biçimlenmesine, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

Kalabalık sınıfların beraberinde getirdiği sorunlardan biri alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılabilirliğinin azalmasıdır. Kontrol listeleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları, öz ve akran değerlendirme formları öğretmenlere ve öğrencilere ayrıntılı geri bildirim verse de kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça güçtür. Hussain vd. (2019) sınıf mevcudu olarak büyük öğrenci gruplarından oluşan sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin her birine bireysel ve yönlendirici geri bildirim vererek onları değerlendirmek yerine daha çok genelleyici ve yüzeysel değerlendirmelere başvurmak zorunda olduğunu ifade etmektedir. Bu durum İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) sıklıkla vurgulanan ölçme araçlarının kullanımını oldukça sınırlandırmakta ve alternatif ölçme araçlarının sağladığı faydadan istenilen düzeyde yararlanılmasını engellemektedir. Öğretmenlerin bu riski en aza indirmesi için sınıf yönetimi ve ders planlamalarını titizlikle yapmaları gerekir. Öğrencilerin ise sınıf yönetimini olumsuz etkileyecek davranışlardan kaçınmaları dinleme becerisinin ölçme değerlendirmesindeki bu riskin azaltılmasını sağlayabilir.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Dinlediğini anlama dilsel ve dil dışı yeterlilikleri gerektiren karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Buck, 2001). Dinleme eylemi yalnızca sese dayalı girdilerin işitilerek belleğe aktarılması değil aynı zamanda dikkat, anlamlandırma ve strateji kullanımı gibi birçok alt boyutu kapsayan bir süreçtir. Duyuşsal, bilişsel ve davranışsal süreçlerden oluşan bu kadar karmaşık bir becerinin değerlendirilmesi de oldukça zordur (Vandergrift, 2007). Bu nedenle dinleme becerisinin değerlendirme süreci beceriye yönelik farkındalığı zorunlu kılar. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2004) dinleme becerisi dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinin ölçümünün hassas bir şekilde yürütülmesi gerektiğine yönelik farkındalığın olduğu görülmektedir. Tek bir ölçme aracı ile becerilerin ölçülemeyeceğinin bir başka ifadesi olarak program genelinde alternatif ölçme araçlarının kullanımına sıklıkla vurgu yapılmıştır. Gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları gibi pek çok alternatif ölçme aracına yapılan vurgu dinleme becerisinin yalnızca sonuç odaklı değerlendirme ile değil süreç değerlendirmesiyle de ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öyle ki programda yer verilen tüm ölçme araçları süreç değerlendirmeye imkân sunar.

Öz değerlendirme, akran değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı gibi alternatif ölçme araçlarının öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını geliştirdiği (Daniar vd, 2023), kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu artırdığı (Falchikov, 2007), motivasyonunu yükselttiği (Kusurkar, 2023) söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2024) ölçme değerlendirme açısından öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimsediği görülmektedir. Söz konusu araçların değerlendirme sürecinde kullanılmasının önerilmesi 21. yüzyıl öğrenci merkezli öğrenme sürecinin hedefleriyle de uyumludur (Sanusi vd., 2025). Fakat programda açıkça ifade edilen ölçme araçlarının seçim ve uygulama süreci değerlendirmenin niteliğinde önemli bir belirleyicidir. Çünkü bu aşamada birçok risk vardır. Dinleme becerisinin nitelikli bir şekilde ölçülmesi için bu risklerin sistematik olarak ele alınması ve çözüm odaklı bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekmektedir. Ölçütlerin açık ve anlaşılırlığı, davranışa dönük ifadelerle yapılandırılması, puanlayıcılar arasındaki uyumun sağlanması, geçerlik ve güvenirliğe azami özen gösterilmesi, duyuşsal açıdan öğrencileri desteklemesi ve dijital araçlardan yararlanılması bu riskleri azaltabilecek başlıca stratejilerdir. Bu stratejilerin ölçme sürecine dâhil edilmesiyle hem geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına ulaşılması sağlanabilir hem de öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonu yükseltilebilir.

Sonuç olarak çok boyutlu bir yapıyı ihtiva eden dinleme becerisinin değerlendirilmesi teknik bir ölçme işleminin sonucundan çok öğrenci ve öğretmenin deneyimini doğrudan etkileyen bütüncül bir sürecin çıktısıdır. Bu süreç öğrenme ortamı, öğreten ve öğrenci yeterlilikleri, mevcut riskler dikkate alınarak planlandığında ilkokul düzeyinde dinleme becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.

Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (19. baskı). Pegem Akademi

Alanson, E. R., & Robles, R. A. (2016). Using electronic portfolios to explore essential student learning outcomes in a professional development course. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *17*(4), 387-397.

Angın, Ö., & Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 333-346.

Atasoy, Ş. & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi,* 170, 157-175.

Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (2. Baskı) (ss. 1-52). Anı Yayıncılık

Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klâsik test teorisi ve uygulaması* (4. Baskı). Pegem Akademi

Bıyık T. Göçer A. (2022). Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların genel görünümü üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 98-123.

Bilgen, Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63–78. https://doi.org/10.21031/epod.294847

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.

Brown, J. I. (1987). Listening-Ubiquitous Yet Obscure. *The Journal of International Listening Association*, *1*(1), 3-14.

Buck, G. (2001). *Assessing listening.* Cambridge University Press.

Cihangir-Çankaya, Z. (2015). Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde dinleme. Kaya, A. (Ed). *Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde. Pegem Yayınları.

Conner, J. (2022). Who's afraid of student voice. *Teacher Education Quarterly, 49*(4), 49-71.

Coştu, B., Karatas, Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(14), 33-48.

Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture,* 5, 117-131.

Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

Daniar, A. V., Herdyastuti, N., & Lutfi, A. (2023). Analysis effectiveness of implementation assessment as learning on metacognitive skills. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, *4*(6), 759-770.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (205400). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 261-286.

Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 263-274.

Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–166.

Epçaçan, C. (2013). Temel dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 331-352.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar.* Ekinoks Yayınları.

Farris, P.J. (2001). *Elementory & middle school social studies an ınterdisciplinary instructional approach* (3rd. ed.). McGraw Hill.

Fenwick, T. J., & Parsons, J. (1999). *Using portfolios to assess learning*. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428398.pdf

Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi* (313064). [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi

Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review, 31*(1), 121-162.

Gallen, C. L., Schaerlaeken, S., Younger, J. W., Anguera, J. A., & Gazzaley, A. (2023). Contribution of sustained attention abilities to real-world academic skills in children. *Scientific reports, 13*(1), 2673.

Geçit, Şeyihoğlu ve Kartal (2011). Hayat bilgisi dersinde çalışma yapraklarının öğrenci açısından değerlendirilmesi ve başarıları üzerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 15-24.

Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54*(4), 14-17

Goss, B. (1982). Listening as information processing. *Communication Quarterly,* 30, 304-307. http://dx.doi.org/10.1080/01463378209369465

Göçer, A. (2020). Dinleme becerisinin gelişim durumunun ve kullanım yeterliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi. *Çukurova Araştırmaları, 6*(1), 109-125.

Gültekin, S. (2022) Performansa dayalı değerlendirme. Çıkrıkcı, R. N. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6.baskı) içinde (ss.199-229). Anı Yayıncılık

Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (9. baskı). Pegem Akademi

Hepper, P. G., & Shahidullah, B. S. (1994). Development of fetal hearing. *Archives of Disease in Childhood - Fetal and Neonatal Edition*, 71(2), 81–87. https://doi.org/10.1136/fn.71.2.F81

Hossain, A., & Sarkar, R. (2025). Examining the ınfluence of listening skills on the academic achievement of minority students at the secondary education level in West Bengal. International *Journal of Indian Psychology, 13*(1), 1217-1224. DIP:18.01.114.20251301, DOI:10.25215/1301.114

Hussain, S., Gamage, K. A. A., Ahmad, W., & Imran, M. A. (2019). assessment and feedback for large classes in transnational engineering education: Student–staff partnership-based ınnovative approach. *Education Sciences, 9*(3), 221. https://doi.org/10.3390/educsci9030221

Karabulut, A. (2022). İlk okuma yazma döneminde karşılaşılan sorunların sesli okuma ve yazmaya etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(*18), 98-108. https://doi.org/10.29129/inujgse.1177656

Karabulut, A. (2024). Ters yüz öğrenmede ölçme ve değerlendirme. (Ulaş, A. H. & Epçaçan, C. (Ed.) *Ters yüz öğrenme modeli* içinde (ss. 265-273). Anı Yayıncılık

Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7*(1), 45-58.

Karadüz, A., (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2*(29), 39-55.

Kaya, M. F. (2020). Ana fikir ve ana fikir öğretim yöntemleri. E. G. Özenç & M. Özenç (Eds.) *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss.274-304). Pegem Akademi

Kaymak Özmen, S. (2013). *Dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler (5. Baskı).* Anı Yayıncılık

Köstereliоğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2), 671-681.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(11), 831–843. https://doi.org/10.1038/nrn1533

Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino, A. R., Jr, Daelmans, H. E. M., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. (2023). The effect of assessments on student motivation for learning and ıts outcomes in health professions education: a review and realist synthesis. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges, 98*(9), 1083–1092. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005263

Kutlu, Ö., Doğan, C., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Pegem Akademi.

Lambdin, D. V. & Walker, V. L. (1994). Planning for classroom portfolio assessment. *Arithmetic Teacher*, 41, 318-324.

Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In. B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* içinde (pp. 201-224). Lawrence Erlbaum.

Lu, J., & Law, N. (2011). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science, 40*(2), 257-275.

Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(1), 23-48.

Makram, A. M., Wang, J., Vaghela, G., Gala, D., Quan, N. K., Duc, N. T. M., Imoto, A., Moji, K., & Huy, N. T. (2022). Is checklist an effective tool for teaching research students? A survey-based study. *BMC medical education, 22*(1), 561. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03632-z

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *7*(29), 65-77.

Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(25).

Metin, M., Durmuş, M. N., & Durmuş, N. (2024). Nitel gözlem. Bektaş, O. & Şahin, G. (Eds.) *Nitel araştırma süreci ve uygulamaları* içinde (ss.219-254). Asos Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], TEGM. (2013). *Okul öncesi sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical assessment, Research & Evaluation, 7* (3).

Nadig, A. (2013). Listening comprehension. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.

Northern, J. L., & Downs, M. P. (2002). *Hearing in Children* (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Orim, F. S., Ofem, U. J., Edam-Agbor, I. B., Nsan, N. N., Okri, J. A., Ekpang, P., ... & Asukwo, P. (2025). Implementation of automated classroom assessment in higher education using the technology acceptance model. *Discover Education*, *4*(1), 87.

Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1997). A study in self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *22*(4), 357-368.

Oxenham, A. J. (2017). How we hear: the perception and neural coding of sound. *Journal of Neuroscience, 37*(45), 10621–10631.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap

Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Öncü Kitap

Özgüven, İ. E. (2023). *Bireyi tanıma teknikleri* (14. baskı). Nobel Yayıncılık

Özkan, N. K. (2022). Listening motivation of secondary school students in terms of various factors. *International Journal of Education & Literacy Studies,* (10), 1–8.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review,* 9, 129–144.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991,). What makes a portfolio?, *Educational Leadership, 48*(5), 60-63.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child.* Basic Books

Polat, Ö., & Aydın, D. (2021). 48-60 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 17*(1), 39-53. doi: 10.17244/eku.909094

Popham, J. W. (1997). What's wrong and what'sright with rubric. *Educational Leadership*, *55*(2), 12

Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris-Delrue, L., & Crèpin, G. (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology, 28*(3), 191-212.

Rankin, P. T. (1928). Listening ability. *The English Journal, 17*(8), 623–630. https://doi.org/10.2307/803100

Reddy, M.Y. (2010). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes. A pilot study in a master's level business program in India. *Quality Assurance in Education, 19*(1), 84-104.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson Education.

Sanusi, N. Binti, Zulkifli, H., & Hamzah, M. I. (2025). Challenges, opportunities, and effects of alternative assessment approaches in teaching practices: A systematic literature review. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(2), 1105–1113. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i2.32283

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı) .Anı Yayıncılık

Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 1-13.

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (ss. 307–329). Pegem Akademi.

Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching, 3*(4), 237-248.

Shang, Y., Aryadoust, V., & Hou, Z. (2024). A meta-analysis of the reliability of second language listening tests (1991–2022). *Brain Sciences, 14*(8), 746.

Şahin, C. & Temizyürek, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy, 7*(3), 132-148.

Şahin, M. G. (2022). Performansa dayalı değerlendirme. Çetin, B. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* İçinde (ss. 217-268). Anı Yayıncılık

Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 250–272.

Tabak, H., & Şahin, F. (2020). Ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresinin gözlemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 351-367. https://doi.org/10.37217/tebd.680

Tekin, H., & Temiz, G. (2023). Anne çocuk iletişiminde dinleme engelleri: 60-72 ay çocuğu olan annelerin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 13*(3), 1561-1577.

Tekman, T. K., & Yeniasır, M. (2023). The ımpact of play-based learning settings on reading, writing, listening, and speaking skills. *Sustainability, 15*(12), 9419. https://doi.org/10.3390/su15129419

Tidwell, S., Hess, K., & Peek, G. (2016). Use of ipads to Decrease Faculty Workload. The Journal of nursing education, 55(10), 590–591. https://doi.org/10.3928/01484834-20160914-10

Tong, Y., Schunn, C. D., & Wang, H. (2023). Why increasing the number of raters only helps sometimes: Reliability and validity of peer assessment across tasks of different complexity. *Studies in Educational Evaluation*, *76*, 1-8.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research, 68*(3), 249–276.

Turabik, T., & Baskan, G. A. (2015). The importance of motivation theories in terms of education systems. *Procedia-Social And Behavioral Sciences,* 186, 1055-1063.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (9. Baskı)*. Pegem Akademi.

Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2004). *Dikkat geliştiren oyunlar: Çocuğumun dikkatini nasıl geliştirebilirim?.* Morpa Kültür Yayınları

Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (4. baskı) içinde (ss. 135-162). Pegem Akademi

Uzun, A. (2024). Teaching Turkish as a second language to international students in Turkish higher education. *Humanising Language Teaching, 26*(5), N.PAG.

Uzun, A. ve Sevim, O. (2025). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kültürel ögeler açısından incelenmesi: yeni İstanbul eğitim seti. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 10*(2), 369-405 https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i2006

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching, 40*(3), 191-210.

Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Lang. Teach*. 40, 191–210. https://doi.org/10.1017/S0261444807004338

Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.

Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals, 31*(1), 67-80.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1996). *Listening* (5th ed.). Wm. C. Brown Publishers

Yanpar-Yelken, Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık

Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 65-89. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8809

Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2021). Dinlediğini anlama ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 1–17. https://doi.org/10.15390/EB.2020.9066

Yeoh, J. (2021). Using Videos to Promote Active Learning in Teaching Listening Skills. Innovative Teaching and Learning, 3(2), 102-114. https://doi.org/10.4208/itl.20210206

Yiğit, N., Akdeniz, A.R. ve Kurt, Ş. (2001, 7-8 Eylül). Fizik öğretiminde çalışma yapraklarının geliştirilmesi [Tam metin bildiri]. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

5. Bölüm

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Salih KAPCI[*]

1. İlkokul Düzeyinde Konuşma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Konuşma becerisi, özellikle etkili iletişim kurabilme becerisinin temellerinin atıldığı dönem olan ilkokul sürecinde, dil gelişiminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve fikirlerin, düşüncelerin ve duyguların açık bir şekilde sözlü olarak karşı tarafa aktarılabilmesi, bireyin sosyalleşme süreci ve akademik başarı elde edebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Sözlü dil oluşturma süreci olarak da anılan konuşma becerisinde, dinleyiciye karşı aktarılanların anlaşılır ve içerik olarak uygun olması, dikkat edilmesi gereken bir diğer alandır. Nunan, konuşmayı üretken bir sözlü beceri olarak tanımlamakta ve bu becerinin karşı tarafa bir mesajı iletmek için sözlü ifadelerin sistematik ve planlı bir şekilde ortaya çıkarılmasını temsil ettiğini ifade etmektedir (2003, s. 54-56). Bir başka tanım da ise Brown (1994), konuşma becerisinin karmaşık yapısından hareketle bu beceriyi bilgi üretme ve almayı kapsayan etkileşimli bir süreç olarak açıklamaktadır. Bu tanım, konuşma becerisinin dinamik yönünü vurgulamakta ve gerçek zamanlı etkileşimdeki rolünü ön plana çıkarmaktadır. Çünkü etkileşimin olmadığı bir dil öğrenme sürecinden söz etmek çok zor olduğu ifade edilmektedir (Sevim vd., 2023).

Öğretmen merkezli geleneksel eğitim ortamlarından öğrencinin bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine duygu ve düşüncelerini sürecin içine dâhil ederek bilgiyi yorumladığı süreç olan *Yapılandırmacı Eğitim Modeli'ne* geçişle birlikte, konuşma becerisi diğer becerilere göre daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi temel alarak buna yönelik yöntem ve teknikler geliştirmeye çalışmakta (Güneş, 2014, s. 1), sınıf ortamında yine etkili iletişimin önemli olduğu, etkili konuşma becerisinin ön plana çıktığı ve kalıcı öğrenmeleri sağlayan iş birlikçi öğrenme modeli de konuşma becerisinin doğal süreç içerisinde gelişimini vurgulamaktadır.

[*] Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi,
salihkapci@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-4281-9319

İlkokul dönemi yaş grubu çocuklarının konuşma becerileri bir bütün olarak ele alındığında, konuşma becerilerinin temellerinin atıldığı bu yaşlarda bazı bileşenler göz önünde bulundurulmalı ve bu özellikler, konuşma becerisinin etkililiği için sürecin ayrılmaz birer parçası olarak görülmelidir (Leong & Ahmadi, 2017, s. 36). Şekil 1'deki döngüde konuşma becerisinin bileşenleri başlıklar halinde verilmiştir.



Şekil 1. Konuşma Becerisinin Bileşenleri

Konuşma becerisinin ilk bileşeni olarak akıcılık, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin temel amacı olarak görülmekte ve etkili iletişim sürecinin bozulmaması için anlaşılır bir şekilde öğrencilerin konuşma yetisi olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde Hedge, konuşma becerisinde akıcılık özelliğini küçük yaş grubundaki öğrenicilerin vurgu ve tonlama kullanarak, sesleri açık bir şekilde telaffuz ederek ve kelime ve sözcük gruplarını bağlayarak düzgün bir şekilde iletilen sorulara cevap vermeleri olarak tanımlamaktadır (2001). Yine, çocuğun konuşma sürecinde akıcı bir şekilde kendini ifade edebilmesi, iletişimin devamlılığı ve çocuğun kendine olan özgüveninin ve iletişimin devamında motivasyonunun artması için önem arz etmektedir. Bir diğer özellik olan doğruluk, akıcılık bileşeninden anlam ve içerik olarak çok uzak olmamakla birlikte, konuşulanın dilin standartlarına uygun olması anlamına gelmektedir ve dil bilgisinin, kelimenin ve telaffuzun doğru bir şekilde hatasız kullanılabilmesi olarak değerlendirilmektedir (Yuan & Ellis, 2003, s. 2). Konuşulanın doğru bir şekilde dinleyiciye aktarılabilmesi, dinleyenin de iletilen mesajı doğru bir şekilde anlayabilmesini sağlayacak ve iletişimin etkili bir şekilde devam etmesine olanak sunacaktır. Konuşma esnasında iletilen mesajın yanlış anlaşılmasına sebep olabilecek ve üzerinde durulması gereken özelliklerden üçüncüsü telaffuzdur ve Sachdeva (2011), telaffuzu doğru vurgu,

dizem ve tonlama ile konuşma sürecini devam ettirme olarak tanımlamaktadır. Konuşma esnasında iyi bir telaffuz, bir kişinin güzel bir aksesuarı ya da süsü olarak değerlendirilebilmekte ve yine konuşurken, bireyin ya da çocuğun daha bilgili olduğu görüntüsünü oluşturabilmektedir.

Kelime bilgisi, konuşma sürecindeki en önemli unsurlardan biridir ve fikirlerin iletilebilmesi için bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bireyde var olan kelime bilgisinin seviyesi, onun daha anlaşılır, açık ve akıcı bir şekilde doğru ifadelerle fikirlerini ortaya koyabilmesini sağlamaktadır (Sevim & Aydın, 2021). Schmitt (2008), dil yeterliliğinin en önemli göstergesi olarak kelime bilgisini işaret etmektedir ve yine kelime dağarcığının kısıtlı olmasının konuşma becerisini olumsuz etkilediğini ve becerinin gelişimini engellediğini öne sürmektedir. Etkili bir iletişim ortamının oluşabilmesi için yeterli düzeyde kelime bilgisi, konuşma becerisi kapsamında özellikle ele alınması gereken önemli alanlardandır. Öğreticiler program doğrultusunda kendi öğretme yöntemlerini belirleyebilir (Uzun, 2024). Dil bilgisi başlığı ile ilgili olarak, dil bilgisinin öğreticiler tarafından arka plana atıldığı özellikle iletişimsel temelli öğretim metotları ile sürecin yanlış yorumlanarak dil bilgisine karşı olumsuz bir bakışın geliştiği bilinmektedir. Biraz önceki başlıkta incelenen kelime bilgisi ile ilgili olarak, kelime kullanımı ile konuşulacak metinlerin oluşturulma sürecinde, elbette bu kelime gruplarının kurallar dâhilinde bir araya gelerek anlamlı ve doğru bütünler oluşturabilmesi önemlidir. Harmer (2001), konuşma becerisinin kapsamlı bir alan olduğunu ifade etmiş ve özellikle akıcılık üzerinde durmuştur ancak konuşma sürecinin akıcı olabilmesi için de iyi bir dil bilgisi birikiminin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Konuşma becerisinin son alt başlığı olan beden dili, ilkokul döneminde olan çocukların konuşma sürecinde uygulamakta zorlanabilecekleri başlıkların başında gelmektedir. Yine de beden dilinin Kilag (2023) tarafından ortaya konmuş olan etkileri olarak iletişim ve konuşma sürecini kolaylaştırması, anlatılanın daha net bir şekilde aktarılmasını sağlaması, bireyde özgüven sağlaması, konuşma kaygısını ortadan kaldırması gibi nedenlerle, özellikle o yaş grubundaki çocuklar için rol model olarak bu becerinin de geliştirilebilmesi sağlanmalıdır ve sürece olan etkileri ile alakalı olarak öğrenciler bilgilendirilmelidir.

Son olarak bu programda, konuşma teknikleri veya stratejileri başlığı altında yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna edici, eleştirel, serbest ve katılımlı konuşma verilmektedir. İlkokul dönemi çocukların zihinsel ve bilişsel gelişim süreçleri ele alındığında, bu tekniklerin bu yaş grubu için uygunluğu veya uygulanabilirliği aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tekniklerin Yaş Gruplarına Göre Uygunluğu

Konuşma Tekniği	Uygunluk Seviyesi (0-10)	Bilgilendirme
Yaratıcı	8	Kısa hikâye anlatımı veya hikaye-masal tamamlama şeklinde olabilir.
Güdümlü	10	Öğretmen destekli ve yönlendirmesi ile yapılabilir.
Empati kurma	6	Başlangıç seviyesinde karşı taraf ile bağ kurabilir.
Tartışma	5	Somut ve basit konular seçilebilir.
İkna edici	5	İlkokulun son sınıflarında basit teknikler geliştirilebilir.
Eleştirel	2	Soyut düşünme döneminde olmadıkları için zorlayabilir.
Serbest	8	Öğrenci konu seçiminde özgürdür
Katılımlı	9	Topluluk içinde söz alma ve konuya katkı sunma olarak uygulanabilir.

2. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Türkçe dersi öğretim programlarında dinleme, konuşma, yazma ve okuma temel dil becerileri içinde yer almakta ancak öğrencilerin aktif olarak üretim sürecinde yer almaları sebebiyle konuşma becerisi ön plana çıkmaktadır (Sevim & Kapcı, 2016). Aynı zamanda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenciyi merkeze alan iletişim temelli yaklaşımın daha fazla benimsenmesi ile kendini ifade edebilen, anlamlı iletişim kurabilen, dil becerilerini geliştirerek gerçek hayatla bağlantı kurabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığı için konuşma becerisi diğer temel alanlara göre üzerinde titizlikle durulması gereken bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmakta ve bu durum da amacına uygun, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen ancak aynı zamanda öğrenme eksikliklerini de ortaya çıkaran değerlendirme ölçeklerinin gerekliliğini yansıtmaktadır. Programda ilkokul düzeyinde konuşma becerisinin ölçülebilmesi için sunulan araçlar gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, çalışma kâğıdı, öğrenci öğrenme dosyası, performans görevi, oyun temelli değerlendirme, öz değerlendirme formu ve öğrenci ürün dosyası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlar kullanım amacı ve alanına göre geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme araçları olarak 3 başlık altında toplanabilir (Şekil 2).



Şekil 2. Değerlendirme Yöntemleri

2.1. Kontrol Listesi

Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan geleneksel ölçme araçlarının başında kontrol listeleri gelmektedir. Özellikle erken yaş grubu için kullanımı uygun olan kontrol listeleri, öğrencide belirli becerilerin, davranışların veya öğrenme hedeflerinin tamamlanıp tamamlanmadığını veya var olup olmadığını görme amaçlı geliştirilen ölçme araçlarıdır (Sevim, 2019). Genellikle belirlenen ölçütler "var" "yok" veya "1" "0" şeklinde gruplandırılır. Kontrol listelerinde, kriterlerin betimlenmesi ya da açıklanması söz konusu olmamakla birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi aşamada oldukları veya sürecin tam olarak hangi kısmında oldukları hakkında bilgi vermektedir ve bir öğrenciye uygulanabileceği gibi tüm sınıfa da kolay bir şekilde uygulanabildiğinden işlevsel olduğu kabul edilmektedir (Rowlands, 2007, s. 61). Her ne kadar kullanım kolaylığı açısından tercih edilebilir olsa da sadece öğrencilerin belirli ölçütleri karşılayıp karşılamadığını ortaya koyduğundan ve yine öğrencilerin performans ve beceri düzeylerini belirtmediğinden sıklıkla başvurulan ölçme araçlarından biri değildir. Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında 2. Sınıf bir üniteden hazırlanmış olan Kontrol Listesi örnek olması açısından paylaşılmıştır.

Oluşturulan kontrol listesi için anahtar kavramların "Mustafa Kemal Atatürk, cesaret, cumhuriyet, gazilik, İstiklal Marşı, milli bayramlar, Millî Mücadele, Çanakkale Zaferi" olduğu 3. Sınıf 2. Tema seçilmiştir ve konuşma becerisi için Tablo 2'de verilen kontrol listesi uygulanabilir.

Tablo 2. Kontrol Listesi (3. Sınıf 2. Tema: Atatürk ve Kahramanlarımız)

DEĞERLENDİRİLEN BECERİ	VAR	YOK
Konuşurken jest ve mimiklerle duygularını aktarır.		
Uygun ses düzeyini ayarlar.		
Millî Mücadele ile ilgili izletilen video ile ilgili fikirlerini ifade eder.		
Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili dinletilen metin hakkında konuşur.		
Konuşmalarında içerik oluşturur ve neden-sonuç ilişkisi kurar.		
Kelimeleri yerinde kullanır.		
Vurgu ve tonlamaya dikkat eder.		
Fedakârlık ile ilgili kendi yaşantısından örnekler verir ve konuşurken konu bütünlüğüne dikkat eder.		

2.2. Çalışma Kâğıdı

Her ne kadar bu başlık ilk duyulduğunda yazma becerisini ölçmeye yönelik olabileceği anlaşılsa da konuşma becerilerini ölçme amaçlı da kullanılabilmektedir. Öğretmen tarafından hazırlanan bir çalışma kâğıdında, belirtilen konu ile alakalı olarak ve yine konuya dair ipuçları verilerek öğrenciden bir konuşma hazırlaması beklenmektedir. Böylelikle öğrencinin konuya dair bilgi, düşünce ve öğrenme düzeyi anlaşılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciye verilecek çalışma kâğıdında süre ile alakalı bilgilendirme yapılmalı ve yönergeler ve hakkında konuşulması istenen konu ile alakalı ipuçları açık bir şekilde ifade edilmelidir. Örnek bir çalışma kâğıdı 4. Sınıf 3. Tema olan Doğa ve İnsan başlığı için Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Kâğıdı (4. Sınıf 3. Tema: Doğa ve İnsan)

Çalışma Kâğıdı: Doğa ve İnsan
Süre: 4-5 dakika
Aşağıda verilen konuları okuyunuz ve arkadaşlarınıza 4-5 dakika süreyle kendi hayatınızdan örnekler ve tavsiyeler vererek konuyu anlatınız.
Doğal afetler, çevre, doğal kaynaklar ve miras, tasarruf

Çalışma kâğıdı öğrenciye verildikten ve öğrenci etkinliği tamamladıktan sonra, öğretmen tarafından hazırlanacak konuşma becerisi gözlem formu ile sürecin takibi yapılabilir ve öğrenciye geri bildirimler yapılabilir. Aynı zamanda bu sürece diğer öğrencilerin de katılımı sağlanarak sınıf ortamında daha yapıcı ve etkili bir değerlendirme süreci gerçekleştirilebilir.

2.3. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin belirli bir süre içerisinde yürütmüş olduğu çalışmalar ve gerçekleşmiş öğrenmelerin kanıtlarının bulunduğu toplu bir dosya olarak anılmaktadır (Davis, 2001, s. 357). Alternatif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak karşımıza çıkan portfolyo kullanımı, çok eskiye dayanmamaktadır.

Yine başka bir tanımda, öğrenci ürün dosyası belli bir zaman dilimi içerisinde öğrenci tarafından yürütülen işlerin ve bu süreçlerle alakalı belgelerin ve kanıtların bireysel olarak hazırlandıktan sonra öğretmene sunulduğu ve yine süreç içerisinde öğrencinin öğrenme gelişimini gösteren dosya olarak ifade edilmektedir (Demir, 2012, s. 240). Öğrencilerin süreçsel gelişimlerini adım adım takip etme fırsatı sunan bu değerlendirme yöntemi, günümüzde öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmekte ve sadece sonuç değil süreci de değerlendirdiği için öğretmenlere zamanında müdahale edebilme ve gerekli düzeltmeleri yapabilme imkânı sunması açısından önemlidir. Öğrenilenleri gözle görülebilir kılma, bireysel öğrenme sürecinin sorumluluğunu alma, öğrenci öğretmen iletişimini geliştirme, öğrenci gelişimini geniş bir süreç içerisinde değerlendirme öğrenci ürün dosyası kullanımının sağladığı avantajlardan birkaçıdır. Tablo 4'te ilkokul seviyesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi, ölçülüp değerlendirilebilmesi için hazırlanmış olan kısa bir öğrenci ürün dosyası (portfolyo) örneği sunulmuştur.

Tablo 4. Üçüncü Sınıf Konuşma Becerilerine Yönelik Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Örneği

1. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Kendimi anlatıyorum
Tarih	24 Ekim 2025
Süre	6 Dakika
Etkinlik İçeriği	Öğrenci sınıfta kendini tanıtır, özellikle arkadaşlarının bilmediği yönlerini anlatır.
Dosya İçeriği	Öğrencinin kendisi ile alakalı hazırlamış olduğu bir sunum, kendi hayatından kesitler sunan görseller ve konuşma notları
2. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Hayatta Önemli Olan Değerlerimizi Paylaşıyorum (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dürüstlük, dostluk, duyarlılık, estetik, iletişim, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik)
Tarih	23 Kasım 2025
Süre	7 Dakika
Etkinlik İçeriği	Yukarıda belirtilen ve 3. Sınıf Türkçe Dersi müfredatında yer alan değerlerden 5 tane seçerek kendi hayatından örnekler vererek anlatma
Dosya İçeriği	Öğrencinin seçmiş olduğu değerler ile alakalı hazırlamış olduğu bir sunum, kendi hayatından kesitler sunan görseller ve değerlerin önemini belirten görseller
3. Etkinlik	
Etkinlik Adı	Görsel Anlatım (3. Tema Doğayı Tanıyoruz başlığı ile alakalı olarak)
Tarih	21 Aralık 2025
Süre	9 Dakika

Etkinlik İçeriği	3. Temada yer alan Doğayı Tanıyoruz ünitesi ile ilgili olarak verilen 5 farklı doğa olayı ile alakalı görselden istediği 3 tanesini seçerek 3er dakika tanıtıcı bir konuşma yapma
Dosya İçeriği	Seçmiş olduğu 3 farklı doğa resmi ile alakalı görseller ve kendi yaşantısından deneyimlerini anlatan sunumlar

Portfolyoda belirtilen tarihlerde sınıf önünde yapılan konuşma etkinlikleri esnasında, öğretmenin bir değerlendirme formu hazırlayarak sürecin konuşma becerisi kazanımları açısından olumlu ve olumsuz yönlerini bildirip öğrenciye geri bildirim yapması önem arz etmektedir.

2.4. Öğrenci Öğrenme Dosyası

İçerik olarak bir önceki başlıkta tanıtılan portfolyoya benzeyen öğrenci öğrenme dosyası, belirlenen belli bir süreçte ve belli aralıklarla, belirlenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkarmak, öğrenciyi süreç içerisinde takip etmek ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını sağlayacak bir araçtır. Dosya hazırlanıp öğrenciye verildikten sonra, sürecin detaylarının takip edilebilmesi için öğretmen tarafından bir değerlendirme formu hazırlanarak hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı gözlemlenmelidir. Tablo 5'te 2. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak öğretim programı temaları merkeze alınarak belirli aralıklarla oluşturulan konuşma hedeflerine yönelik bir öğrenci öğrenme dosyası örnek olması açısından sunulmuştur.

Tablo 5. İkinci Sınıf Konuşma Becerilerine Yönelik Öğrenci Öğrenme Dosyası Örneği

AY	ETKİNLİK	AÇIKLAMA
EKİM	Kendini Tanıtma	Öğrenci kendisi ile alakalı temel bilgileri sunarak kendini sınıf önünde tanıtır.
KASIM	Atatürk'ü Anlatma	Öğrenci, Atatürk'ün hayatından kesitler sunarak onun daha iyi tanınması için sunum yapar.
ARALIK	Doğayı Öğrenme	Öğrenci etrafında bulunan doğal güzellikleri tanıtarak anlatır.
OCAK	Yeteneklerimizi Keşfetme	Öğrenci kendi yeteneklerinden yola çıkarak ve kendi yaşantısından örnekler vererek çocukluk dönemi yeteneklerini anlatır.
ŞUBAT	Sınıf Kurallarını Sunma	Sınıf kurallarının daha iyi tanınması için kuralları hatırlatıcı konuşma yapar.
MART	Kitap Tanıtma	En sevdiği kitabını karakterler, olay örgüsü ve içerik açısından sınıfa tanıtır.
NİSAN	Kültürümüzü Öğrenme	Öğrenci, temel kültürel ögelerin anlaşılması ve yaşama uygulanabilmesi için örneklerle kültürel ögeleri tanıtır.

2.5. Performans Görevi

Öğrenciyi merkeze alan Yapılandırmacı Model ile öğrenme sadece ezberlemeye dayalı bir sistem olmaktan çıkmış, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım sağladığı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, bilgiyi kendilerinin yapılandırdığı, fikir ürettiği, sosyal süreç içerisine girdiği ve daha da önemlisi toplum ile etkileşim kurduğu bir süreç haline gelmiştir. Ayrıca Tok (2007, s. 135), öğrencilerin teorik olarak edindiği bilgilerin, uygulama imkânı ile pekiştirilebileceğini ve yine kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesi için öğrencilerin gerçek hayat uygulamalarına, okul içi ve okul dışı etkinliklere yönlendirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânı bulabilecekleri performans görevlerinin, öğretmenlerin rehberliğinde ve yönlendirmeleriyle yapılması büyük önem arz etmektedir (Ulusal ve Sevim, 2024). Öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine alan ve onların gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda öğrendiklerini uygulayabilmeleri için uygun bir fırsat sunan performans görevleri ile alakalı olarak aşağıda örnek bir uygulama hazırlanmış ve sunulmuştur. Bu sürecin takibi ve öğrencilere geri bildirimlerin yapılarak eksik oldukları alanların tamamlanabilmesi için puanlama yöntemi ile öğretmenler tarafından bir değerlendirme formu uygulanması unutulmamalıdır.

Tablo 6. Performans Görevi Örneği

Etkinlik	**Performans Görevi**
Tema	Değerlerimizle Varız
Anahtar Kelimeler	Azim, çalışkanlık
Görev	Gelecekte yapmak istediğin mesleğini, bu mesleği yapabilmek için hangi sorumlulukları yerine getirmen gerektiğini ve kendini nasıl bir hayatın içinde görmek istediğini sınıf önünde 4-6 dakikalık bir sunumla anlatınız.
Yönerge	Konuşma içeriğini planlama Görseller kullanma Konuşma metnini bir yazıya dökme Öncesinde birkaç kez prova yaparak eksiklerini görebilme Etkili bir şekilde sıkıcı bir içerik oluşturmadan özgüvenli olarak sunumu yapma

2.6. Gözlem Formu

Eğitim öğretim sürecinde, sadece çıktıya odaklanmak ya da öğrencide istenen davranışların var olup olmadığını sorgulamak, öğrenmelerin gelişmesi sürecinde öğrencilerin yaşamış olabilecekleri sıkıntıların giderilmesini zorlayacak ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürecektir. Öğrencilerin öğrenme

seviyelerinin detaylı olarak belirlenebilmesi, direkt olarak eksik oldukları alanların saptanmasını kolaylaştıracak ve öğretmenler için gerekli müdahalelerin yapılarak hedeflenen kazanımlarda öğrencilerin hangi aşamada olduklarını görebilme fırsatı sunacaktır (Gündoğdu, 2012). Bu süreçler, hedeflenen kazanımların detaylı bir şekilde incelenebilmesi imkânı sunan gözlem formlarının kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Gözlem formu ile alakalı olarak bir örnek çalışma Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dördüncü Sınıf Erdemler Teması İle İlgili Gözlem Formu Örneği

Hedeflenen Kazanım	Çok İyi (5)	(4)	Orta (3)	(2)	Yetersiz (1)
Konuşma öncesinde hazırlık yapmıştır.	O	O	O	O	O
İçerik, konuya uygun olarak hazırlanmıştır.	O	O	O	O	O
Konuşurken anlaşılır ve doğru bir dil kullanmıştır.	O	O	O	O	O
Konuşurken göz teması kurmaktadır.	O	O	O	O	O
Ses tonunu doğru ayarlamıştır.	O	O	O	O	O
Jest ve mimiklerden faydalanmıştır.	O	O	O	O	O

2.7. Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin öğrenmelere yönelik durumlarını saptamak ve takip etmek için kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı, günümüzde kullanılan en yaygın ölçme araçlarının başında gelmektedir ve detaylı yapısı ile puanlama kaynaklı oluşabilecek hataları minimum seviyeye indirme fırsatı sunmaktadır (Parlak, 2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ile öğretmenler, öğrencilerin durumları ile alakalı daha detaylı ve daha gerçekçi sonuçlara ulaşarak amacına daha çok hizmet edecek geri bildirimlerle öğrenme sürecinin daha kalıcı olması sağlanabilecektir. Bir başka ifadeyle dereceli puanlama anahtarı, bir çalışmanın veya bir öğrenmenin kriterlerini listeleyen bir ölçme aracı olarak tanımlanırken, her bir kriterin ne seviyede olduğunu puanlama şeklinde göstererek detaylı bir geri bildirim imkânı tanımaktadır (Andrade, 1997). Verdiği detaylı bilgiler ile eksik olan alanların daha kısa sürede çözülmesi sağlanarak kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayan Dereceli Puanlama Anahtarı ile ilgili olarak konuşma becerilerine yönelik bir örnek çalışma Tablo 8'de sunulmuştur. Okuduğu ve

beğendiği bir kitap ile ilgili konuşma görevi verilmiş öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan bu çalışma ile sürecin tüm detayları verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 8. Konuşma Becerilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Kriterler	**Başarı Durumu**		
Dinleyicilerin dikkati toplanabildi mi?	Mükemmel bir başlangıç (3 puan)	Orta seviye bir başlangıç (2 puan)	Kötü bir başlangıç (1 puan)
Karakterler yeterince tanıtıldı mı?	Yeterince tanıtıldı (3 puan)	Bir miktar tanıtıldı (2 puan)	Tanıtım yapılmadı (1 puan)
Olay örgüsü karşı tarafa aktarılabildi mi?	Tüm detaylar paylaşıldı (3 puan)	Açık bir şekilde aktarım yapılmadı (2 puan)	Olay örgüsü paylaşılmadı (1 puan)
İlginç kısımlar paylaşıldı mı?	Tüm detaylar paylaşıldı (3 puan)	Bir miktar paylaşım yapıldı (2 puan)	İlginç bölümler aktarılmadı (1 puan)
Zaman ve mekân bilgileri yeterince verildi mi?	Tüm bilgilendirmeler yapıldı (3 puan)	Bir miktar paylaşım yapıldı (2 puan)	Yeterli bilgilendirme yapılmadı (1 puan)
Kitabın kazandırdıkları anlatılabildi mi?	Örneklerle anlatıldı (3 puan)	Bir miktar paylaşım yapıldı (2 puan)	Bilgi verilmedi (1 puan)

2.8. Oyun Temelli Değerlendirme

Doğal öğrenme yöntemlerinden biri olan Oyun Temelli Etkinlikler, özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynler ve öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir ve öğrencilerde yüksek motivasyon sağlamakta, eğlenceli ve kalıcı öğrenmelere fırsatları sunmaktadır. Uyku dışında çocuğun tüm gereksinimlerini karşıladığı düşünülen oyun temelli öğrenmeler, öğrencinin belki de öğrenme sürecinde en çok ihtiyaç duyduğu motivasyonun sağlanmasına büyük katkı sunmaktadır (Bardak, 2018). Aynı şekilde, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesinde de kullanılabilecek oyun temelli etkinlik süreçlerinde, öğrencilerin değerlendirilme süreci kaygıları ortadan kalkacak ve grup içinde eksiklerinin daha iyi değerlendirilerek eksik olduğu alanlarda yeterli katkı sunulabilecektir. Günümüzde uyaranların fazla olması ve özellikle öğrencilerin yaşamış olduğu dikkat eksikliği problemlerinde, bu tür değerlendirme yöntemi sürecin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Tablo 9'da kalıcı öğrenme imkânı sunan Oyun Temelli Değerlendirme yöntemi ile alakalı olarak bir örnek uygulama sunulmuştur.

Tablo 9. Oyun Temelli Değerlendirme Uygulaması Örneği

<table>
<tr><td colspan="5">Oyun Temelli Konuşma Becerisi Değerlendirme Etkinliği (İlkokul 3)</td></tr>
<tr><td>Etkinlik İsmi</td><td colspan="4">Hikâye Oluşturma</td></tr>
<tr><td>Kazanımlar</td><td colspan="4">Öğrenci, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade eder.
Yaratıcı düşünme ile üst düzey bilişsel öğrenme sürecine girer.
Konuşurken beden dilini kullanır.
Dinleyiciyi ikna eder.</td></tr>
<tr><td>Materyaller</td><td colspan="4">İçerisinde farklı karakterlerin, olay örgüsünün, zaman ve yer ifadelerinin bulunduğu 4 farklı kutu içerisinden kura yöntemiyle çekilecek farklı bilgilendirme kartları</td></tr>
<tr><td>Oyun Süreci</td><td colspan="4">Öğrenciler sırayla çekmiş olduğu bilgilendirme kartlarından uygun ve anlamlı bir içerik oluşacak şekilde hikâye oluşturur ve sınıfa anlatırlar.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme Kriterleri</td><td colspan="4">Öğretmen aşağıda belirtilen kriterlere göre öğrenciyi oyun sürecinde değerlendirir.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Evet</td><td>Kısmen</td><td>Hayır</td></tr>
<tr><td></td><td>Dili etkili ve doğru kullanır.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Sıralı düşüncelerini açık bir şekilde ifade eder.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Hayal gücünü sürece katar.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Beden dilini kullanır.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Ses tonu ve vurgular doğrudur.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

3. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde teknoloji kullanımına, hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim süreçlerinde de sıklıkla başvurulmaktadır. Teknolojinin hayatımızı kolaylaştırıcı etkisi, eğitim alanında da özellikle öğretmenlerin kolaylıkla etkinlikler düzenlemesine, öğrenme süreçlerini kolayca takip etmelerine, öğrencilerin ders dışı zamanlarını daha etkili kullanabilmelerine ve kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesine olanak sağlamaktadır. Teknolojik altyapı kullanımı ile ölçme değerlendirme süreçleri sonrasında, bireysel olarak öğrencilerin eksikleri veya hataları takip edilebilmekte ve öğrenci bazında geri bildirimler sağlanabilmektedir. Öğrencilerin okul dışında özellikle telefonları veya bilgisayarları ile sosyal medya ve diğer platformlarda gereğinden fazla vakit geçirdikleri düşünüldüğünde, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılacak

teknolojik ekipmanlar sayesinde öğrencilerin zamanlarını daha verimli geçirmeleri sağlanacaktır. Bu alanda kolayca erişilebilecek, çoğunlukla ücret bile vermeye gerek kalmadan kullanılabilecek pek çok uygulama bulunmaktadır. Kullanımı pratik ve ekonomik olacak bu araçlar ile aynı anda çok daha fazla öğrenciye ulaşmanın ve onların öğrenme süreçlerini bireysel olarak da takip etmenin hem öğretmene hem de öğrenciye avantajı oldukça fazladır. Teknolojik ölçme değerlendirme süreçlerinin konuşma becerisi için kullanımı söz konusu olduğunda, bu becerinin öğrenme ve ölçme değerlendirme süreçlerinin anlık geri bildirim gerektirmesi de bu hususta süreci daha verimli hale getirmektedir.

Konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek uygulamalar ve ekipmanların başında Konuşma Uygulama ve Değerlendirme Oyunları, Classdojo, Canva, Google Speech To Text, Padlet, Kahoot, Easy Voice Recorder, İphone Sesli Notlar, Android Ses Kaydedici, Vocaroo, EdPuzzle, Flip, Microsoft Dictate, Powerpoint, akıllı tahtalar vb gelmektedir. Her ne kadar uygulama süreçleri ve gerektirdiği altyapı farklılık gösterse de öğretmene objektif bir şekilde değerlendirme ve düzeltme yapması, kolay depolama, okul harici de ölme değerlendirme sürecinin devam ettirilebilmesi, akran değerlendirme imkânları vermesi gibi sebeplerden dolayı aynı amaca hizmet ettikleri söylenebilir. Tablo 10'da ilkokul 3. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak konuşma becerilerini değerlendirme amaçlı hazırlanmış teknoloji tabanlı bir uygulama örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 10. Teknoloji Tabanlı Konuşma Becerisi Değerlendirme Etkinliği (İlkokul 3)

Etkinlik adı	Hayalimdeki Tatilimi Anlatıyorum
Kullanılacak Uygulama	Flip
Değerlendirme Süreci Aşamaları	Öğrenci hayalindeki tatilini 4 dakikalık bir video kaydı alarak anlatır ve öğretmenin açmış olduğu sınıfa yükler. Diğer öğrenciler ve öğretmen, hazırlanmış olan dijital değerlendirme formunu kullanarak videoyu belirlenen kriterlere göre değerlendirir ve video çeken öğrenciye geri bildirim verirler.
Amaçlar	Öğrencinin dili doğru kullanması Tonlama, vurgu ve beden dili kullanımına dikkat etmesi Teknolojiyi ve sunduğu imkanları etkin bir şekilde kullanması Hazırlanan içeriklerim uzun süre saklanabilmesi

4. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme

Akran ve öz değerlendirme, öğrencilerin sadece öğrenme süreçlerinde kalmadan değerlendirme süreçlerinde de sorumluluk almaları ve kendileri veya diğer arkadaşları için geri bildirim oluşturmaları ile yürütülen bir değerlendirme şeklidir. Geri bildirim, bilişsel kazanımlar, grup çalışmasına yatkınlık ve öğretmene zaman tasarrufu gibi avantajlar ile ön plana çıkan akran değerlendirme, öğrenicilerin düşünmesi ve yaşıtlarının performansları, seviyesi ve ortaya çıkardıkları ürünlerin değerini belirlemesi için geliştirilen bir düzenleme olarak kabul edilmektedir (Topping, 2009, s. 20). Yine başka bir tanımda öğrencilerin ortak bir amaç ve ürün için birbirlerine dönüt sağlamaları olarak tanımlanan akran değerlendirme (Cihanoğlu, 2008, s. 30), öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir. Bu durumun en büyük sebebi ise, öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin objektif değerlendirme yapmalarının önüne geçmesi olarak kabul edilebilir.

Bir diğer değerlendirme yöntemi olan öz değerlendirme ise öğrencinin kendi öğrenme düzeyini ve gelişimini yansıtma amaçlı yürüttüğü tüm öz izleme süreçlerini içeren bir ifade olarak literatüre geçmiştir (Sullivan, 1997, s. 291). Bu süreçte ön plana alınan belirli bir performans ya da etkinlik olabileceği gibi, öğrencinin bir alan ya da meslek hakkındaki daha geniş kapsamlı anlayışı da olabilir. Benzer şekilde, odak noktası öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin düşünceleri olabileceği gibi, sorunları ve etkinlik görevlerini nasıl ele aldığına dair daha derin bir anlayış geliştirme çabalarına da yönelik olabilir. Konuşma becerilerine yönelik olarak kullanılabilecek akran ve öz değerlendirme yöntemleri şu şekilde sıralanabilir: Kontrol listesi, video üzerinden değerlendirme, öz / akran değerlendirme formları / ölçekleri, günlükler, gözlemci formu, rubrikler ve grup değerlendirmeleri / tartışmaları. Tablo 11'de, akran değerlendirme yöntemlerinden biri olan akran değerlendirme ölçeği için bir örnek hazırlanmış ve detayları sunulmuştur.

Tablo 11. Akran Değerlendirme Ölçeği (İlkokul 4)

Etkinlik adı	Arkadaşımı Anlıyorum
Uygulama Süreci	Arkadaşlarını değerlendirebilmeleri için hazırlanmış olan ölçek, bir öğrencinin "Aile Üyelerimi Tanıtıyorum" başlıklı sunumundan sonra arkadaşlarına dağıtılarak sunumu ve sunumu yapan arkadaşlarını değerlendirmeleri istenir.
Akran Değerlendirme Ölçeği Soruları	Arkadaşımın sunumu çok eğlenceliydi Evet O Kısmen O Hayır O Arkadaşım Türkçeyi güzel ve eksiksiz kullandı Evet O Kısmen O Hayır O Tonlama ve vurguya dikkat etti Evet O Kısmen O Hayır O Arkadaşım konu dışına çıkmadı Evet O Kısmen O Hayır O Bizlere karşı saygılıydı Evet O Kısmen O Hayır O

5. Program Bağlamında Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Oluşabilecek Riskler ve Çözüm Önerileri

İlkokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik yürütülecek değerlendirme süreçlerinde bazı riskler ve göz ardı edilmemesi gereken durumlar gelişebilmektedir. Bunların başında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gösterilebilir. Her öğrencinin öğrenme hızı, bilişsel ve zihinsel düzeyi elbette farklılık göstermekte ve öğrencilere yönelik hazırlanan değerlendirme araçlarında bu farklılıklar dikkate alınarak seviyelerine ve bireysel özelliklerine uygun içerikler geliştirilmelidir. Böylelikle bireyin ihtiyaç duyacağı sadece kendine ait süreçlerle yapılacak değerlendirmeler, kendi hatasını görmeye ve hatalarını daha kısa zamanda düzeltmeye olanak sağlayacaktır. Bir diğer risk, değerlendirmenin amacına hizmet etmemesidir. Yani, yapılan değerlendirmeler öğrencilerde sadece not almak için yapılan değerlendirmeler olarak yansıtılmamalı, asıl amacın gelişim sürecinin takibi olduğu ve yine süreç içerisinde karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi olduğu konusunda öğrenciler ikna olmalıdır. Yapılacak değerlendirme öncesinde, uygulamaya başlamadan bu şekilde bir bilgilendirme yapmak yerinde olacaktır.

Sınıf mevcudu, bir diğer risk olarak görülebilir. Sınıfların sayıca çok olması, hem öğretmen açısından sürecin takibini zorlaştıracak ve iş yükünü çok artıracaktır hem de bireysel olarak öğrenci özelinde çok zaman ayıramayacağı için tam olarak değerlendirme olmayacaktır. Çözüm olarak eğer öğrenci sayısı fazla ise öğrencileri gruplara ayırarak değerlendirme uygulamaları yapmak sürecin daha sağlıklı işlemesini sağlayacaktır. Aksine öğrenciler motivasyon ve

kaygı problemi yaşayabilir ve hatta değerlendirme süreçlerinde bulunmak istemeyebilirler. Konuşma becerisi değerlendirme yöntemleri ile alakalı olarak, değerlendirmelerin sadece şekil ya da biçim ile alakalı olmaması da bir diğer önemli husustur. Yani tek öncelik güzel konuşmak ya da hatasız konuşmak olmamalı, aynı zamanda içerik hususunda da dikkatli olunmalı ve süreç ona göre yürütülmelidir.

Akran değerlendirmede çok sık yaşanan sıkıntılardan biri de değerlendirmenin objektif yapılmaması, yani öğrencilerin diğer arkadaşlarını değerlendirirken arkadaşlık ilişkilerini de göz önüne alarak süreci yürütmesidir. Bunun için öğretmen her uygulama öncesinde öğrencilere bu durumu hatırlatmalı, sürecin objektif olmaması aksine değerlendirilen bireyin gelişim sağlayamayacağına sebep olabileceği ifade edilmelidir. Yine değerlendirme ölçekleri kullanılırken geçerlik ve güvenirlik uygulamaları yapılmış ölçeklerin tercih edilmesi hata payını azaltacak ve amacına tam anlamıyla hizmet edecektir. Aksi takdirde herhangi bir katkı sunmayarak hem öğrencilerin gelişimine faydası olmayacak hem de zaman kaybı olacaktır.

6. Sonuç ve Değerlendirme

"İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri" başlıklı bu çalışmada, ilkokul düzeyinde konuşma becerilerinin kapsamı ve hangi kazanımları gerektirdiği, konuşma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde hangi araçların kullanılabileceği ve o araçlar ile ilgili örnek uygulamalar, değerlendirme sürecinde teknoloji tabanlı uygulamalar ve akran ve öz değerlendirme yöntemleri anlatılmıştır. İlkokul düzeyinde öğrencinin konuşma becerisinin gelişimi onun kendini ifade edebilmesi, sosyal bir varlık olarak etrafla iletişim kurabilmesi ve en önemlisi de dil becerileri içinde üretici alan olarak karşımıza çıkan konuşma becerisinin ne denli önemli olduğu unutulmamalı ve süreç içerisinde aynı hassasiyet gösterilmelidir. Elbette konuşma becerisinin geliştirilmesi için yürütülecek çalışmalar kendi başına yeterli olmayacak ve sürecin iyileştirilebilmesi için de ölçme ve değerlendirme bölümlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yoksa öğrenciler sadece konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ile hatalarını göremeyecek ve hatalarını düzeltme şansı bulamayacaklardır. Bu da iyi seçilmiş ve hazırlanmış, amacına hizmet eden ve öğrenci seviyesine uygun ölçme ve değerlendirme araçları ile mümkün olacaktır.

Elde edilen bulgular, incelenen ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve hazırlanmış uygulama örnekleri ışığında, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin aksine, sürecin tamamıyla değerlendirilmesi imkânı sunan, öğrenciyi motive eden, kaygı düzeyini azaltan ya da ortadan kaldıran, öğrenciyi

grup çalışmasına yönlendiren ve teknolojinin hayatımıza bu denli girmiş olduğu günümüzde alternatif ve performans değerlendirme araçları ile teknoloji tabanlı değerlendirme uygulamalarının yapılması, öğrencilerin daha isabetli geri bildirimler alarak konuşma becerilerinde daha kolay gelişim sağlamalarına yol açacaktır. Sosyal bir varlık olarak iletişim kurma ihtiyacının gerekliliği ve bu becerinin gelişim yönleri hususunda öğrenciler motive edilmeli ve onların öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak etkinlikler geliştirerek kaygı duymadan bu süreci başarılı bir şekilde sürdürmeleri sağlanmalıdır.

Sonuç olarak ilkokul seviyesinde konuşma becerilerinin etkili şekilde öğretilebilmesi ve değerlendirilebilmesi için çok yönlü, öğrenciyi merkeze alan, süreç ve performans temelli ve yine teknoloji tabanlı bir ölçme-değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda öğretmenlerin yetkin olması, değerlendirme araçlarını bilinçli ve amacına uygun biçimde kullanması çok önemlidir. Etkili bir değerlendirme, yalnızca öğrencinin başarısını değil, aynı zamanda öğretim sürecinin kalitesini de belirleyen temel etmenlerden biridir. Bu nedenle, konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araçların daha fazla çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin uygulama konusunda alanında uzman kişilerce desteklenmesi ve sürecin sürekli izlenmesi, konuşma becerisi öğretiminin niteliğini doğrudan artıracaktır.

Kaynakça

Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership, 54*(4), 14–17.

Bardak, M. (2018). *Oyun temelli öğrenme.* In *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları.*

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching.* Prentice Hall.

Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin iş birlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Davis, M. H., Ben-David, M. F., Harden, R. M., Howie, P., Ker, J., McGhee, C., & Snadden, D. (2001). Portfolio assessment in medical students' final examinations. *Medical Teacher, 23*(4), 357–366. https://doi.org/10.1080/01421590120063365

Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(32), 237–259.

Gündoğdu, A. E. (2012). Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde öyküleyici metin çözümlemeye yönelik gözlem formu önerisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(5), 1–16.*

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3*(1), 1–27. https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416218

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching.* Longman.

Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom.* Oxford University Press.

Kilag, O. K. T., Quimada, G. M., Contado, M. B., Macapobre, H. E., Rabi, J. I. I. A., & Peras, C. C. (2023). The use of body language in public speaking. *Science and Education, 4*(1), 393–406. https://doi.org/10.5281/zenodo.7589424

Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education, 2*(1), 34–41. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul) öğretim programı.* MEB Yayınları.

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching.* McGraw-Hill Education.

Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(2), 189–197.

Rowlands, K. D. (2007). Check it out! Using checklists to support student learning. *English Journal, 96*(6), 61–66. https://doi.org/10.2307/30047252

Sachdeva, M. S. (2011). *A new approach to teaching of English in India.* Tandon Publications.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12*(3), 329–363. https://doi.org/10.1177/1362168808089921

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

Sevim, O., & Aydın, N. (2021). *Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Kafdağı*, 6(1), 42–59.

Sevim, O., & Kapcı, M. S. (2016). *6. sınıf "konuşmadan önce dinle" etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkileri*. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 177–198. https://doi.org/10.19129/sbad.303

Sevim, O., Uzun, A., & Sevim, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dile maruz kalma ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 11*(3), 347-363.

Sullivan, K., & Hall, C. (1997). Introducing students to self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 22*(3), 289–305. https://doi.org/10.1080/0260293970220303

Tok, Ş. (2007). Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. In A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 129–159). Pegem A Yayıncılık.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice, 48*(1), 20–27.

Ulusal, Y., & Sevim, O. (2024, 17–18 Şubat). Temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gerekenler [Tam metin bildiri]. *3. BİLSEL International World Science and Research Congress*.

Uzun, A. (2024). Teaching Turkish as a second language to international students in Turkish higher education. *Humanising Language Teaching, 26*(5), N.PAG.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics, 24*(1), 1–27.

6. Bölüm

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerini Ölçme Değerlendirme Süreçleri

Zülal ŞENOL EBREN*

Okuma becerisi bireylerin yaşamları boyunca sosyal, kültürel, bilişsel ve akademik gelişim süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Okuma becerisi kazanımlarının değerlendirilmesi ise bu süreçlerin planlanmasında ve eğitime dair stratejilerin belirlenmesinde daha da büyük öneme sahiptir. Görsel veya yazılı metinden alınan mesajların bilişsel ve duyuşsal boyutta kod çözümlemesi yapılarak anlamlandırılması olarak tanımlanan okuma becerisinin değerlendirilmesi, sadece öğrenci ve öğretmeni değil, tüm eğitim paydaşlarını ilgilendiren bir husustur. İlk okuma yazma öğretimiyle başlayan sürecin devamında ortaokul düzeyinde farklı tür okuma metinleri ve okuma yöntemleri ile karşılaşan bireyler, bir sonraki eğitim süreçleri için eksiklerini giderebileceği ve temel oluşturabileceği okuma kazanımları ile zenginleştirilmiş öğretim programıyla geleceğin okuryazarları olarak hem bireysel hem toplumsal başarılara adım atacaklardır. Bu nedenle de ortaokul düzeyinde kullanılacak hem geleneksel hem de alternatif teknolojik ölçme değerlendirme sistemleri öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirirken kazanımların da niteliğini artıracaktır (Sevim, 2019).

Bu bölümde okuma becerisinin tanımının ve kapsamının yanı sıra ortaokul Türkçe dersinde okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerine, ölçme değerlendirmede teknoloji kullanımına, akran ve öz değerlendirme yöntemine ve okuma becerisinin değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek riskler ve buna yönelik çözüm önerilerine yer verilecektir.

* Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi,
zulal.senol@atauni.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-5887-223X

1. Ortaokul Düzeyinde Okuma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Bireyin varoluşu ile başlayan bilgi edinme, bilgiyi anlamlandırıp yorumlama ve bilgiyi kullanma eylemleri; toplumları her daim okuduğunu anlayan, edindiği bilgileri mevcut bilgileriyle analiz edip yorumlayan ve edindiği bilgileri en iyi şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeye yöneltmiştir. Bu anlama ve kavrama becerileri de temel dil becerilerinden okuma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Okuma, bireyin bilgiye ulaşmasını kendini ve çevresini tanımasını sağlayan ve diğer dil becerilerine temel oluşturan önemli bir beceridir.

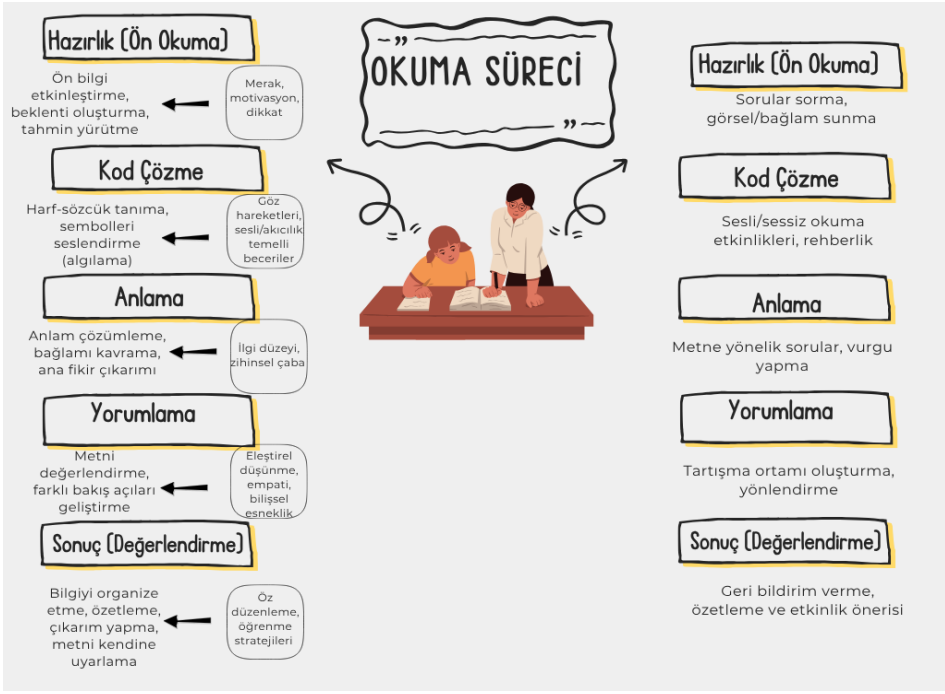
Okuma, temel olarak bireyin yazılı olarak üretilmiş bir metni harfler ve işaretlerden yola çıkarak bilişsel boyutta analiz edip yorumladığı bir süreç olarak ele alınabilmektedir. Okuma becerisiyle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında araştırmacıların okumayı farklı özellikleriyle ele aldıkları görülmektedir:

- TDK Güncel Sözlük'te (https://sozluk.gov.tr) yer aldığı şekliyle okuma; bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir.
- Kavcar vd. (1998, s. 41) 'e göre okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama, kavrama sürecine dayanan fiziksel ve zihinsel bir etkinliktir.
- Grabe (2003)'e göre okuma becerisi; kelimeleri etkili bir biçimde tanıma, geniş bir kelime dağarcığını kullanma, kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma, stratejik işlem basamakları uygulama, arka plan bilgisi ile metinden çıkardığı anlamını yorumlama ve metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Akt. Razı, 2008, s. 16).
- Ülper (2010, s. 3)' e göre okuma; yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.
- Güneş (2016, s. 2)'e göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.
- Karatay (2014, s. 8)'e göre okuma; harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyusal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir.

- Akyol (2021, s. 1)'a göre okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.

Özünde bir metnin iletisini kavramaya ve onu bilgi edinme, eğlenme, değerlendirme gibi amaçlarla anlamlandırmaya dayanan okuma becerisi; birçok alan araştırmacısı tarafından tanımlanmış ve "anlamlandırma, kod çözme, zihinsel ve bilişsel süreç içerisinde analiz edip yorumlama, algılama, anlamlandırma ve kavrama süreci" gibi tanımlayıcılarla ele alınmıştır. Bu tanımlamalardan ve kavramlardan hareketle Türkçe öğretiminde okuma becerisinin nasıl geliştiğini, hangi aşamalardan geçtiğini ve bu süreçte hangi bilişsel etkinliklerin rol aldığını göstermek amacıyla oluşturulan Şekil 1'de okuma sürecinin aşamaları, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri ve süreçteki öğretmen rolleri bir arada sunulmaktadır.

Şekil 1. Okuma süreci; aşamaları, duyuşsal ve psikomotor ögeler ve öğretmen rolleri



Okuma süreci; hazırlık, kod çözme, anlama, yorumlama, değerlendirme aşamalarında öğrencide bulunması gereken merak, motivasyon, dikkat, temel okuma becerileri, ilgi düzeyi, zihinsel çaba, eleştirel düşünme, empati, bilişsel esneklik, öz düzenleme, öğrenme stratejileri gibi duyuşsal ve psikomotor ögeler ile öğretmenin soru sorma, rehberlik etme, tartışma ortamı oluşturma, geri bildirim verme gibi büründüğü rollerle sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda anlam oluşturma, düşünme ve öğrenme sürecine dönüşmektedir.

Tüm bu bağlamda okuma becerisinin öğretimine dair amaç, ilke ve uygulama esasları; Millî Eğitim Bakanlığınca "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda detaylı olarak ele alınmaktadır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, merkezine öğrencilerin anadil becerilerini güçlendirmeyi alan, geleneksel yöntemlerin yanı sıra çağdaş öğrenme yaklaşımları ile şekillenen ve bireysel farklılıkları temel alan yenilikçi bir program olarak ortaya konmuştur. Program, dil becerilerini bir bütün hâlinde ele alarak, özellikle okuma alanında süreç temelli ve ölçülebilir hedefler sunmaktadır (MEB, 2024, s. 5-6). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi sadece bir Türkçe etkinliği olarak görülmemekte diğer temel dil becerileriyle (dinleme/izleme, konuşma ve yazma) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilip bütüncül ve sarmal yapıda ele alınmaktadır. Önceki programlardan farklı olarak eklenen "Dil Yapıları ve Söz Varlığı" adlı destekleyici alan ile okuma becerisi; dil, düşünme, değer ve duygu becerileriyle ilişkili bütüncül bir yetkinlik olarak ele alınarak daha zengin bir anlam alanına kavuşturulması hedeflenmektedir. Okuma becerisinin "Akıcı Okuma", "Söz Varlığı" ve "Anlama" gibi alt bileşenlere ayrıldığı programda okumanın, bilgi edinme, eleştirel düşünme ve kişisel gelişim için temel bir araç olarak benimsenmesi sistematik bir öğretim ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Programda yer alan metinlerdeki tür çeşitliliği ile öğrencilerin sadece edebî metinlerle değil, bilgilendirici metinler, dijital metinler (e-kitap, blog, web sitesi vb.) ve görsel unsurlar içeren çoklu ortam metinleriyle de karşılaşması sağlanarak 21. yüzyılın gerektirdiği farklı okuryazarlık türlerinde yetkinlik kazanmaları amaçlanmaktadır. Programda metinler arası ilişki kurma, metindeki örtük anlamları bulma, yazarın bakış açısını sorgulama ve metni kendi bilgi birikimiyle ilişkilendirme gibi üst düzey düşünme becerileriyle okumanın yüzeydeki anlamı kavramanın ötesine geçmesini hedeflemektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin okuduklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeleri ve yine okuduklarından hareketle söz varlıklarını zenginleştirip dil zevklerini geliştirmelerini ve dil bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır. Programda okuma becerisine yönelik uygulama esasları ile şekillendirilen öğretim sürecinde belirtilen bu amaçlar doğrultusunda önce yüzey

anlamayı sağlayacak temel okuma becerileriyle, daha sonrasında ise birbirini takip eden anlama yönelik tahminde bulunma, basit çıkarımlar yapma, üst düzey çıkarımlar yapma, yorumlama, değerlendirme ve eleştirme becerileriyle ilişkili öğrenme çıktılarına yer verilmektedir (MEB, 2024, s. 7). Önceki programlardan farklı olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireylerin temel okuma becerilerine sahip okur düzeyinden eleştirel okur düzeyine ulaşabilmeleri doğrultusunda okuma kültürünü geliştirecek çalışmalarla okur kimliği kazandırmayı desteklemek amacıyla "Okuma Atölyeleri" uygulamalarına yer verilmektedir. Okuma Atölyeleri ile ders kitaplarında yer alan metinlerle aynı nitelikte, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, sınıf seviyelerine uygun ve işlenen temalarla uyumlu olmalarına özen gösterilerek seçilecek kitaplarla okulda ve okul dışında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler planlanmaktadır. Yapılacak bu etkinliklerle öğrencilerin eleştirel okur olmaları için metinleri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi becerileri ön plana çıkarılarak üst bilişsel stratejilerle öğrencinin kendi okuma sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi desteklenmesi hedeflenmektedir. 2024 Türkçe Ders Öğretim Programı'nda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık gibi becerilerin de geliştirilmesine önem verilmekte, öğrencilerin eleştirel düşünme ve anlamlandırma becerileri geliştirilerek kalıcı öğrenmeler sağlanması hedeflenmektedir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma becerisini ele alırken anlama becerisinin altını çizmesi, metin türlerini çeşitlendirmesi ve bu becerinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına ek olarak alternatif ölçme araçlarını sistemin merkezine yerleştirmesi ile çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen, bütüncül, öğrenciyi merkeze alan ve sürece odaklanan bir rehber olarak öne çıkmaktadır.

2. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçme ve değerlendirme bir öğretim sürecinin olmazsa olmazıdır. Öğretim süreci içinde planlanan amaçlar doğrultusunda kullanılan yöntem ve stratejilerle kazanılması hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılıp ulaşılmadığına, yapılan etkinliklerin belirlenen amaçlara hizmet edip etmediğine ve sonrasındaki süreçte nasıl bir yol haritası izleneceğine karar verilmesi açısından ölçme değerlendirme üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öğretim süreci bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ölçme değerlendirme uygulamaları öğrenciyi merkeze alan süreç odaklı birden çok ölçme aracıyla desteklenmiştir. Bu doğrultuda ele alınan ölçme değerlendirme uygulamaları; öğrenme sürecini

ve öğrenme niteliğini olumlu yönde etkileyen, biçimlendirici ve geliştirici değerlendirmeyi temel alan sınıf içi değerlendirme araçları ile öğretim süreci desteklenmektedir.

Okuma becerisinde ölçme değerlendirme; öğretim programlarında bireylerin okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirel düşünme ve edindiği bilgiyi kullanma gibi hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşamadıklarını belirleyebilmek açısından büyük öneme sahiptir. Türkçe dersi öğretim programlarında temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) geliştirilmesi amaçlanmakta ve bu amaç doğrultusunda da hedeflenen öğrenme çıktılarının ne kadar elde edildiği öğrenme kanıtları (ölçme değerlendirme araçları) ile belirlenmesi planlanmaktadır. Temel dil becerilerinin uygulamalarına ilişkin esasların ayrı ayrı belirtildiği programda ölçme değerlendirme uygulamalarında da becerilerin ayrı ayrı değerlendirmesine imkân tanınmaktadır. Ek olarak ölçme değerlendirme uygulama esaslarına bakıldığında görülmektedir ki programda benimsenen bütüncül yaklaşım, anlama becerileri (okuma, yazma) ile aktarma becerilerinin (yazma, konuşma) birbirleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Öğrencinin okuduğu metni anlamasının ötesinde anlamlandırması, eleştirel düşünebilmesi, yorumlaması, çıkarımda bulunması, mevcut bilgilerle ilişkilendirebilmesi ve edindiği bilgileri kullanabilmesi gibi karmaşık zihinsel süreçleri içeren çok boyutlu bir beceri olan okuma becerisinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının da öğrenci merkezli, süreç odaklı ve çok boyutlu olması gerekmektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisinin gelişimini izlemek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2024, s. 27). Program, beceri odaklı bir yaklaşımla öğrencilerin sürecin tamamında takip edilerek öğrenme kanıtlarının sürece dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde tek tip bir araç yerine, öğrenme sürecini destekleyen ve öğrencinin gelişimini bütüncül olarak ele alan çeşitli araçların kullanılması beklenmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde yer verilen okuma becerisine ve ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin esaslar incelendiğinde; ölçme değerlendirme yaklaşımı olarak tek seferlik süreç sonu değerlendirmeleri yerine, öğrencinin öğrenme sürecinin tamamını kapsayan bireysel gelişimlerin desteklenebildiği, gerçek yaşamla ilişkili, bütüncül ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsendiği görülmektedir (MEB, 2024, s. 7, 27). Okuma becerisi özelinde incelendiğinde programda bu yaklaşım ile öğretim sürecinin tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiği görülmektedir. Süreç başında okuma düzeyi ve becerilerinin tanılayıcı değerlendirilmeyle tespitinin ardından hedeflenen

öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencinin gelişimi izlenmektedir. Öğrenme çıktılarının birbirlerinin ön koşulu olması nedeniyle basamak basamak gelişim takip edilerek uygun strateji ve yöntemlerle devam edilmektedir. Programda tanılamanın ardından öğretim sürecinin devamında öğrencinin okuma becerisinin gelişiminde basit çıkarımlar yapabilme seviyesinden üst düzey çıkarımlar yapabilme seviyesine, akıcı okuyabilme seviyesinden eleştirel okur seviyesine ulaşabilme becerilerine yönelik öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi için yoğunlukla biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirme uygulamalarına yer verilmektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarında sınıf içi değerlendirmede geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme ile öğrenme sürecindeki ölçme değerlendirme uygulamalarının alışılmış dar kapsamından çıkarılıp daha geniş uygulama alanlarına taşındığı belirtilmektedir (MEB, 2024, s. 27). Biçimlendirici değerlendirme; "Öğrenme süreci boyunca yapılan, öğrencilerin anlama ve gelişimlerini desteklemek için geri bildirim sağlayan değerlendirmelerdir." (MEB, 2024, s. 9). Popham (2008) biçimlendirici değerlendirmeyi; öğretmenlerin ve/veya öğrencilerin değerlendirme dayalı kanıtları kullanarak şu anda yaptıklarını ayarladıkları planlı bir süreç olarak tanımlamaktadır (Popham, 2008, s. 36). Black ve William (1998) tarafından ise biçimlendirici değerlendirme; öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreci hakkında bilgi topladığı (gözlem, tartışma, yazılı çalışma vb.) ve bu bilgiyi öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak ve iyileştirmek için bir geri bildirim olarak kullandığı dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Black ve William, 1998, s. 142). Özetle biçimlendirici değerlendirme; öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişimlerinin izlenerek ne kadar öğrendiklerini belirlemek, eksiklikleri tespit edilerek onlara geri bildirim vermek ve öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak amacıyla yapılan değerlendirme türüdür. Öğretmenin ve öğrencinin aktif olarak sürece katılımını, sürekli geri bildirimi ve öğrenme odaklı işbirliğini temel alan biçimlendirici değerlendirme; 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme değerlendirme uygulamalarında temel alınmakta olup öğrenme sürecinin hedeflenen çıktılarına ulaşmada yön gösteren bütünleşik bir sistemin parçası olmaktadır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin başarılarının adil kapsayıcı ve bütüncül şekilde değerlendirilmesine imkân tanıyan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla öğretmen ve öğrencilerin öğrenim sürecinden en iyi şekilde yarar sağlamalarına fırsat oluşturmaktadır. Öğretim esnasında ve sürekli bir şekilde yürütülen bu değerlendirme yaklaşımı ile öğretmen, verdiği çeşitli görevler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme düzeylerini, güçlü yönlerini ve karşılaştıkları zorlukları anında saptayabilmektedir. Bu da öğretmenin öğretim

stratejilerini ve eğitim içeriğini düzenleyerek bunları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesine olanak tanımaktadır. Süreçte sağlanan anında geri bildirimler, sadece öğrenme eksikliklerini gidermekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci güdülenmesini de önemli ölçüde artırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkıp kendi öğrenme sürecini aktif olarak gözlemlemesini ve yönetmesini teşvik ederek öğrencinin öz-gözlem ve üst bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciye kendini ve akranlarını değerlendirme fırsatı sunan biçimlendirici değerlendirme, öğrencileri öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye ve hayat boyu kullanabileceği kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olmaya teşvik ederek etkili bir ölçme değerlendirme süreci sunmaktadır. Programda belirtilen etkili ölçme değerlendirme sürecinin gerçekleşmesi için; okuma becerisinin ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra üst bilişsel becerilerinin de belirlenebilmesine yönelik açık uçlu, çoktan, seçmeli sınavlar gibi geleneksel yöntemlere ek olarak performans görevleri, okuma günlükleri, kavram haritaları gibi ürün temelli alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

2.1. Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

Okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak araçların; hedeflenen öğrenme çıktılarına uygun olması, değerlendirilecek beceriye uygun nitelikte olması ve öğrenci seviyesine uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun hazırlanan ölçme araçları ölçme değerlendirme sürecinin geçerlik ve güvenirliğine doğrudan etki etmektedir. Bu süreçte metin türleri, soruların bilişsel düzeyi ve ölçülen kazanımla olan ilişkisi de dikkate alınarak hazırlanan ölçme değerlendirme araçlarıyla, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen ölçme değerlendirme amaçlarına uygun olarak öğrencinin gelişiminin çok boyutlu olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanacaktır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, dinleme yazma ve konuşma becerilerine yönelik geleneksel değerlendirme ve tamamlayıcı değerlendirme görev biçimlerine, kontrol listelerine ve dereceli puanlama anahtarlarına ait listelere ve örneklerine yer verilmiştir. Programda yer alan geleneksel değerlendirme görev biçimleri aşağıdaki gibidir:

- Sözel Çıkartmalı/Çıkartmalı İşlem
- Boşluk Doldurma
- Harf/Seslem Silmeli Çıkartmalı İşlem
- Cümle Tamamlama
- Kısa Yanıtlı Soru
- Serbest Çağrışım
- Yapılandırılmış Özetleme
- Bilgi Aktarımı
- Gereksiz Sözcükleri Çıkartma
- Metinsel Birimleri Sıralama
- Metinsel Boşluk
- Paragraflara Uygun Başlık Yazma
- Çoktan Seçmeli Madde
- Eşleştirme
- Kümelere Ayırma
- İki Bileşenli Maddeler
- Hata Bulma
- Dikte
- Görsel Oluşturma Yönergesi
- Açık Uçlu Soru (MEB, 2024, s. 230).

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel değerlendirme araçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Okuma Becerisi Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

Ölçme Aracı	Tanımı ve Niteliği	Amacı ve Kullanımı
Sözel Çıkartmalı /Çıkartmalı İşlem	Bir metnin içinden kelime çıkarma işleminin belli bir sisteme dayalı olduğu ve öğrencinin bu boşlukları metnin bağlamına uygun doldurmasına dayanan test tekniğidir. Çıkartmalı işlem testleri, ezber ölçme aracı değil anlama, yorumlama, dil bilgisi yetkinliği ve sözcük dağarcığı gibi üst düzey dil becerilerinin ölçülmesi için tasarlanmıştır. Belirli sözcük türünü çıkartma, harf/ seslem silmeli çıkartma, gereksiz sözcükleri çıkartma, çoktan seçmeli çıkartma gibi test çeşitleri vardır.	Öğrencilerin okuduğu metnin bağlamından ve dil yapılarından hareketle çıkarım yapmaları, zengin kelime dağarcığına sahip olup kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanımlarına hâkim olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilerin dil bilgisi konularını pekiştirmeleri, okuduklarını anlamaları ve kelime bilgisini artırmaları için kullanılmaktadır.
Boşluk Doldurma	Belirli bir sistem gözetilmeksizin metnin dil yapısı ve sözcük bilgisine odaklanarak oluşturulan boşlukların doğru biçimbirim, sözcük veya dil bilgisel yapılarla tamamlanmasının beklendiği test türüdür. Çıkartmalı işlem testlerinden farklı olarak boşluk doldurma görevi, sistemsel ve kavrama düzeyini belirlemeye değil metni anlamlandırmak için gerekli dil yapılarına ve sözcük bilgisine odaklanmıştır.	Öğrencilerin metni anlamlandırma becerisinin yanı sıra gerekli kelime bilgisi ve dil bilgisel yapı yetilerine sahip olup olmadıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Boşluk doldurma testleri, boşluğa getirilebilecek kelimelerin öğrencinin tahminine bırakıldığı ve her boşluk için farklı seçenekler arasından seçim yapılarak boşluğun doldurulduğu olarak iki şekilde kullanılmaktadır.
Cümle/Tümce Tamamlama	Cümlelerin ilk ya da son yarısı verilerek öğrencilerin belirli bir anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde tamamlamalarının beklendiği ölçme aracıdır.	Öğrenciden tamamlanacak cümle için bağlamsal ipuçlarını kullanarak anlam ilişkisi oluşturması beklenmektedir. Cümlenin anlamına yönelik herhangi bir sınırlama yapılmadan öğrencinin özgürce kendi anlam ilişkisini kurduğu testlerin değerlendirmesinde nesnelliği korumak için olası cevaplar dikkate alınması ve kapsamların geniş tutulması gerekmektedir.

Kısa Yanıtlı Soru	Metnin içeriğine ilişkin sorulara seçenekler arasından rastlantısal olarak seçim yapmadan tek bir sözcük veya kısa bir cümleyle cevap verilmesine dayanan ölçme aracıdır.	Okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için etkili bir ölçme aracı olan kısa yanıtlı sorularla öğrencilerden metnin tümüne hâkim bir biçimde anlam ilişkileri kurarak çıkarım yapabilmeleri beklenmektedir. Soruların tek bir doğru cevabının olması değerlendirme açısından kullanışlı olmasını sağlamaktadır.
Serbest Çağrışım	Okunan metinden hareketle bellekte oluşan bağlantıların, kavramların ve fikirlerin serbestçe ifade edilmesinin yanı sıra yeniden yapılandırma ve yorumlama becerilerinin ölçülmesine yönelik bir ölçme aracıdır.	Öğrenciden, verilen metnin tamamının okunduktan sonra aklında kalanları sıralı bir biçimde aktarması beklenmektedir. Serbest çağrışım ile öğrencinin metni okuyup okumadığı, anımsanması beklenen bütün kilit ögeleri ne kadar aktardığı tespit edilmektedir. Sonuçların değerlendirilmesinde özel formüller kullanılmaktadır.
Yapılandırılmış Özetleme	Verilen metnin belirli yönergeler ile ana düşüncesinden uzaklaşmadan hacimce küçültülüp özetlendiği ölçme tekniğidir. Okunulan metnin yöneltilen sorularla özetlenmesinin sağlandığı ve bu metne ait oluşturulmuş özetler arasından seçim yapılmasının istendiği olmak üzere iki tür yapılandırılmış özetleme tekniği vardır. Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkilendirilerek sunulduğu bir teknik olmasıyla da bütüncül değerlendirme ilkelerine uygun bir ölçme aracıdır.	Okuduğunu anlama, çıkarım yapma, anlam ilişkisi kurma ve özetleme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçme aracında öğrencilerin gereksiz bilgilere, ayrıntılara ve öznel görüşlerine yer vermeden metne ilişkin önemli unsurları barındıran bir taslak hazırlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin kaynak metnin ana düşüncesinden uzaklaşmadan oluşturduğu özetlerde metne ait düşünce bölümlerinin ne kadar aktarıldığı değerlendirilmektedir.
Bilgi Aktarımı	Okunan metnin sözel olmayan başka bir biçimde (resim, grafik, çizelge, vs.) yeniden üretildiği ölçme değerlendirme görev biçimidir.	Anlama, kavrama, analiz etme, çıkarım yapma, yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek, öğrenme motivasyonunu artırmak amaçlanmaktadır. Bu görev biçimi ile öğrencilerin verilen metnin iletisini yeniden yapılandırıp başka bir biçime dönüştürebilme, yaratıcılık becerileri ve okuduklarını anlama yetileri değerlendirilmektedir.

Metinsel Birimleri Sıralama	Bir metne ait cümlelerin ve ya bölümlerin karışık olarak verilmesi ve bunların anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralanıp yapılandırılmasına dayanan bir değerlendirme görev biçimidir.	Öğrencilerin neden sonuç ilişkisini kavrama, bağlamdan hareketle ana düşünce ve yardımcı düşüncelere ulaşıp anlamlı bir bütün oluşturma becerilerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Değerlendirmede öğrencilerin metin bilgisi, sözcük bilgisi ve yapı bilgisi gibi üst düzey becerileri ölçülmektedir.
Metinsel Boşluk	Metnin içerisinde cümlelerin veya bölümlerin boş bırakılarak yerlerinin bağlama uygun olarak doldurulmasının beklendiği ölçme değerlendirme görev biçimidir. Boşluklara gelecek yanıtların seçenekli ve seçeneksiz olmak üzere sunulduğu iki türü vardır.	Okunan metni anlama, bağlamdan hareketle ilişki kurma, ipuçlarını değerlendirerek bağlantı kurma, metinsel ve dilsel yapılara hâkim olma gibi becerilerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.
Paragraflara Uygun Başlık Yazma	Öğrencilerden verilen paragraflara metnin ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini kapsayacak uygun başlık yazılmasının istendiği bir görev biçimidir.	Öğrencilerin okuduğunu anlama, kavrama, ilişki kurma ve çıkarım yapma gibi becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan bu görev biçimleriyle öğrencinin metnin söylemini çözümleyip uygun başlık oluşturması beklenmektedir.
Çoktan Seçmeli Madde	Madde kökünde ne istendiği ifade edilen sorunun yanıtının birden çok verilen seçeneğin arasından doğru cevabın bulunulmasının istendiği ölçme değerlendirme aracıdır. Seçeneklerde tek bir doğru cevaba ve çeldiricilere yer verilmektedir. Seçenek sayısı düzeye uygun olarak belirlenmekte ve madde kökleri de ulaşılmak istenen kazanıma göre şekillenmektedir.	Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinin amaçlandığı çoktan seçmeli maddelerin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olması nedeniyle ulusal ve uluslararası birçok sınavda tercih edildiği görülmektedir. Çoktan seçmeli maddelerin olduğu testler hazırlanırken madde kökünün soru biçiminde olması, seçeneklerin birbirleriyle dil bilgisel ve yapısal olarak uygunluk göstermesi, mantıklı çeldiricilerin kullanılması, tek bir doğru cevabın olması, yönergelerin açık ve anlaşılır olması gibi hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Eşleştirme	Sözcük, cümle veya paragraf gibi birbirleriyle anlam ilişkisi bulunan iki gruba ayrılmış bilgi unsurlarının verilen yönergeye uygun olarak eşleştirilmesine dayanan ölçme değerlendirme görev biçimidir. Eşleştirilecek seçeneklerin birbirlerinin çeldiricisi olmaları ve seçenek sayısının eşleştirilecek seçeneklerden fazla olması; doğru cevabın bulunmasında tahmin etme olasılığını azaltmaktadır.	Okuduğunu anlama, sözcükler arasındaki ilişkiyi kavrama becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan eşleştirme etkinlikleri değerlendirilirken her doğru cevaba verilen puanlamayla objektif olarak değerlendirilmektedir.
Kümelere Ayırma	Okunan metinden hareketle verilen yönergelere uygun olarak bir ilke ya da özellik doğrultusunda sözcüklerin veya cümlelerin kümelendirilmesine dayanan bir ölçme değerlendirme görev biçimidir. Bir bütünün iki farklı parçasıyla ilgili kavramların kümelendirildiği aracın, öğrencinin var olan yanıtları seçerek gruplandırdığı ve yanıtları kendisinin yapılandırarak gruplandırdığı iki biçimi vardır.	Öğrencilerin okuduğunu kavrama, ayrıştırma ve ilişkilendirme gibi üst düzey becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan bu görev biçimi, sözcük türleri, anlam özellikleri, metin türleri gibi belli bir özellik altında kümelendirilebilecek bütün konularda uygulanabilecek bir etkinliktir.
İki Bileşenli Maddeler	Verilen metinle ilgili olarak yöneltilen bilgi odaklı sorulara ve yanıt olarak "evet/hayır, doğru/yanlış, var/yok" gibi ikili seçeneklere yer verilen ölçme değerlendirme aracıdır.	Birden fazla hedef davranışın ölçülmesine imkân tanıyan bu araç ile öğrencilerin okudukları metinle ilgili dil bilgisel becerileri değil okuduğunu anlama ve çıkarım yapma becerileri ölçülmektedir. Soru yönergelerinin açık olması ve "doğru/yanlış, var/yok" gibi seçeneklerin dengeli dizilimi; ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini artırmaktadır.
Hata Bulma	Okuma metnine bilinçli olarak yerleştirilmiş hataların tespit edilmesine ve düzeltilmesine dayanan bir ölçme değerlendirme biçimidir. Hata bulma ölçme değerlendirme araçları hazırlanırken metin içindeki hataların nerde olduğuna dair ipuçları ve herhangi bir boşluk verilmemesi önemlidir.	Hata bulma görev biçimiyle; öğrencilerin okuduğunu anlama, kavrama, hataları fark etme, algılama gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmek amaçlanmaktadır. Metinde hataların odaklandığı alan okuma anlama becerisinin veya dilsel yeterliklerin ölçülmesini belirlemektedir.

Görsel Oluşturma Yönergesi	Okunan metinden hareketle içeriğindeki ögelerin eksiksiz olarak yer alması şartıyla çizim oluşturulmasına dayanan bir değerlendirme görev biçimidir.	Öğrencilerin okuduklarının ne kadarını anladıklarını ve ne kadarını algılayabildiklerini tespit etmek amaçlanmaktadır.
Açık Uçlu Soru	Verilen yönergeler doğrultusunda metne dair istenen bilginin yapılandırıp ayrıntılı olarak cevaplanmasına dayanan değerlendirme görev biçimidir. Öğrencinin mevcut bilgileriyle okuduğu metni karşılaştırmasının, anlamasının ve yeniden yapılandırarak cevaplamasının gerektiği bu görev biçiminde tek bir doğru olmaması değerlendiricinin soruları hazırlarken verilebilecek tüm cevapları dikkate almasını gerektirmektedir.	Öğrencilerin kavrama açıklama, ilişkilendirme, tartışma, çözümleme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Yönergelerin açık ve anlaşılır olması, yanıtların beklenen hedef davranış için uygun çerçevelendirilmesi, öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek yönergelerin kullanılması verilen yanıtların objektif olarak değerlendirilmesi gibi hususlara uygulama sırasında dikkat edilmelidir.

Geleneksel değerlendirme araçları, öğrencilerin bilgi düzeylerini genellikle sonuç odaklı olarak değerlendirdikleri için özellikle büyük öğrenci gruplarının hızlı biçimde değerlendirilmesinde tercih edilmektedir. Nicel veriye dayanan bu araçlar, istatiksel analizlerle değerlendirme yapmaya olanak sağlamakta ve öğrencinin öğrenme sürecine yönelik gelişimsel veriler sunmaktan çok öğretim sonunda elde edilen çıktılar üzerine odaklanmaktadır. Okuma eğitimi sürecinde ölçme değerlendirme görev biçimleri; öğrencilerin okuma becerilerine yönelik alt düzey bilişsel ve üst düzey düşünme becerilerinin ne derece geliştiğini tespit etme ve sonraki süreçte de nasıl geliştirilebileceğine dair fikir edinme amacına hizmet etmektedir. Süreçte görev biçimlerinin alt düzeyden üst düzeye dengeli bir biçimde oluşturulması ve öğrenme çıktılarının özelliklerine göre okurların ayrı bilişsel alanlarını devindiren açık uçlu, çoktan seçmeli görev biçimlerinin yanı sıra serbest çağrışım, kümeleme, eşleştirme, iki bileşenli soru, çıkartmalı işlem gibi görev biçimlerinin de kullanılması gerekmektedir (Çetinkaya ve Bayındır, 2024, s. 203).

2.2. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın benimsediği bütüncül değerlendirme yaklaşımına uygun olarak öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmalarının yanı sıra üst bilişsel becerilerinin ölçmek ve gelişim sürecini tanımlayabilmek için geleneksel değerlendirme araçlarına ek olarak tamamlayıcı değerlendirme görev

biçimleri (alternatif değerlendirme yöntemleri) kullanılması önerilmektedir. Programda yer alan tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri aşağıdaki gibidir:

- Proje
- Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo)
- Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
- Ağ Dizge (Grid)
- Kavram Haritası
- Zihin Haritası
- Kelime İlişkilendirme
- Drama
- Öğretmen Gözlem Formu
- Sunum
- Öz Değerlendirme
- Akran Değerlendirme
- Öz Bildirim
- Gelişim Çizelgesi
- Çoklu Ortam Tasarımı (MEB, 2024, s. 231).

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan alternatif değerlendirme araçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2. Okuma Becerisi Alternatif Değerlendirme Yöntemleri

Ölçme Aracı	Tanımı ve Niteliği	Amacı ve Kullanımı
Performans Ödevleri/ Görevleri	Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşam bağlamında ne kadar uygulayabildiklerini ve üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak nasıl bir ürün ortaya çıkarabildiklerini değerlendiren görevlerdir. Disiplinler arası çalışmaya ve beceriler arası etkinliklere uygun bu görevler öğrenciyi aktif kılarak onun gerçek hayatla bağ kurmasını sağlamaktadır.	Üst düzey düşünme, analiz etme, problem çözme, değerlendirme ve üretkenlik becerilerini ölçme amacıyla kullanılan bu görevler ile süreç ve ürünün birlikte değerlendirilmesine odaklıdır. Dereceli puanlama anahtarları kullanılır.
Proje Ödevleri /Görevleri	Öğrencilerin belirli bir süre boyunca gerçek yaşamla ilişkili bağımsız konu araştırmaları yaparak ortaya koydukları özgün ürünleri veya geliştirdikleri raporları kapsayan çalışmalardır. Bu görevler, performans görevlerine göre uzun solukludur.	Yaratıcılık, araştırma, iletişim, akademik yazma ve planlama yetkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla verilen proje görevleri, kalıcı öğrenmeyi ve bütüncül gelişimi desteklemektedir. Dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilir.
Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	Öğrencilerin belirli bir dönem içindeki gelişimleri hakkında bilgi veren ve yaptığı çalışmaları, değerlendirme formlarını, yansıtma yazılarını ve gelişim göstergelerini içeren performans değerlendirme dosyasıdır. Öğrenci gelişimini somut olarak gösteren, öğrenci merkezli ve öğrenciye sorumluluk kazandıran sistematik bir yaklaşımdır.	Öğrencinin gelişim sürecini, öz farkındalık geliştirmesini, başarısını ve bireysel öğrenme sorumluluğunu artırmasını bütüncül olarak izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan portfolyolar, dereceli puanlama anahtarları ile bütüncül ve analitik olarak değerlendirilir.
Kavram Haritaları	Kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin şematik olarak sunulduğu ve öğrencilerin bilişsel yapısının bütünsel ve grafiksel olarak yansıtıldığı araçlardır. Kavram haritaları öğrencilerin ilişkilendirme, sentez yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir.	Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdığını, anlam kurma düzeylerini ve anlamlı öğrenmeyi ne kadar gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla kullanılan kavram haritaları, özellikle metin çözümleme ve özetleme gibi etkinliklerde etkilidir. Kavram sayısı, hiyerarşi, çapraz bağlantılar ve örnekler gibi kıstasları içeren dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirilir.

Yapılandırılmış Grid	Öğrencilere bir konuda bir dizi sorunun yöneltildiği, bu soruların olası cevaplarının kutucuklar (grid) içinde verildiği ve öğrencilerin bu çok sayıda seçenek arasından doğru bilgiye ulaşmasını gerektiren ayrıca tahminle cevap verilme olasılığını da azaltan sistematik bir ölçme aracıdır.	Kavram öğretiminde kalıcılığı artırmak ve öğrencilerin kavrama yanılgılarını tespit etmek için kullanılan yapılandırılmış grid uygulamaları ile öğrencilerin kavramlar arası ilişki kurma düzeyleri, bilişsel esneklikleri ve doğru bilgiye yönelimleri ölçülmektedir. Özel bir formülle değerlendirilir.
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Öğrencinin ardışık olarak sıralanan doğru/yanlış sorularla verdiği cevaplara göre farklı yollara ilerlediği bir diyagramdır. Öğrencinin bir yanlışı sonucunda hangi mantık hatasına düştüğünü takip etme imkânı tanıyan bu ölçme aracı geleneksel doğru yanlış testlerinden daha etkilidir.	Öğrencinin zihninde oluşan bilgi ağını tespit etmek, yanlış öğrenme örüntülerini saptamak ve karar verme becerilerini ölçmek için kullanılmaktadır.
Kelime İlişkilendirme Testleri	Öğrencilerin belirli bir anahtar kavramla ilgili zihinlerinde çağışım yapan diğer kelimeleri/kavramları belirli bir sürede ortaya koymasının istendiği bir test tekniğidir. Öğrencinin kavram ağını ve semantik belleğini tanımlamayı sağlayan bu testler hızlı ve kolay uygulanabilmektedir.	Kavramlar arası bilişsel ilişkilendirme düzeyini belirlemek, kavram yanılgılarını tespit etmek ve bilişsel şemaları analiz etmek amacıyla kullanılan kelime ilişkilendirme testlerine, dersin başında (ön bilgiyi ölçme) ve sonunda (öğrenmeyi değerlendirme) yer verilir.
Öğrenme (Okuma) Günlükleri	Öğrencilerin günlük olarak öğrenme sürecine dair yansımalarını yazdığı ve öğretmenin uygun aralıklarla kontrol ettiği araçlardır.	Öğrencilerin öz-yansıtma ve duygusal farkındalık geliştirme becerilerini kazandırmak, hedeflenen öğrenme çıktılarının öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığını tespit etmek ve öğretimin niteliği hakkında fikir sahibi olmak amacıyla kullanılmaktadır.
Öz Değerlendirme	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ve ürünlerinin belirlenen ölçütlere göre uygun olup olmadığına kendilerinin karar verdikleri ölçme ve değerlendirme aracıdır. Öz değerlendirme araçları, öğrenciye kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark ettirerek onu aktif ve öz yönelimli öğrenen haline getirmektedir.	Öğrencinin üst bilişsel becerilerini, sorumluk alma becerisini, eleştirel düşünme becerisini ve öz farkındalığını geliştirmek amacıyla kullanılan bu ölçme aracıyla öğrencinin öğrenme sürecinin bir parçası olması sağlanmaktadır. Öğrenmeyi desteklemek için kullanılan bu ölçme aracının değerlendirilmesinde kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları yer almaktadır.

Akran Değerlendirme	Öğrencilerin, birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmesi için oluşturulan ölçme değerlendirme aracıdır.	Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak, geri bildirim alma ve verme kültürüne sahip olmalarını sağlamak, eleştirel düşünme ve nesnel değerlendirme becerilerini geliştirmek ve öğrenme sürecinin bir parçası olmalarına imkân vermek amacıyla kullanılmaktadır. Değerlendirme için kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri (rubrikler) ile ölçme aracının içeriği belirlenebilir.
Grup Değerlendirme	Öz değerlendirmeyi ve akran değerlendirmesini kapsayan, birden çok kişinin görüşünün alınarak grup içindeki bireysel katkıların ve iş birliği düzeyinin değerlendirilmesini sağlayan ölçme değerlendirme aracıdır.	İş birlikli öğrenmeyi teşvik etmek ve öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan bu değerlendirme aracı için kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri (rubrikler) ile değerlendirme kıstasları belirlenebilir.
Gözlem	Öğrencilerin öğrenme ortamındaki davranışlarının, becerilerinin ve tutumlarının planlı bir şekilde izlenerek kaydedildiği ölçme değerlendirme aracıdır.	Anlık ve süreç odaklı bilgi sağlayan ve bilişsel becerilerin yanı sıra diğer araçlarla ölçülemeyen duyuşsal (tutum, ilgi) ve psikomotor becerileri değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Süreç odaklı olan gözlem değerlendirmeleri; kontrol listeleri, rubrikler ve anekdot (olay) kayıtları gibi araçlarla şekillenmektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme araçları; özellikle problem çözme, analiz etme, sentez yapma, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmede geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre daha avantajlı olurken öğrencinin öz farkındalık, sorumluluk alma gibi duyuşsal becerileri ölçme değerlendirme sürecine dâhil etmesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu araçlar; öğrencinin öğrenmeye nasıl yaklaştığını, öğrenme sırasında hangi stratejileri kullandığını ve öğrenme ürününü nasıl oluşturduğunu analiz etmede etkili olmakta ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programının temel aldığı bütüncül değerlendirme yaklaşımına uygun olarak geleneksel değerlendirme araçlarını tamamlayıcı şekilde hem öğrenme sürecini hem de ürünü değerlendirmektedirler.

2.3. Performans Değerlendirme Yaklaşımları

2024 Türkçe Dersi Eğitim Programı'nda okuma becerisine ilişkin uygulama esaslarında "Öğrencinin okuduğunu anlama becerileri ise tüm sınıf seviyelerinde eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir ve bu alandaki gelişimi yıl boyunca yer almaktadır (MEB,2024, s.7).maddesi yer almaktadır. Bu maddeden de anlaşılacağı üzere okuma becerisi için öğrencinin gelişimini gözlemlemek amacıyla süreç boyunca ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin okuma yeterliklerine ve öğrencilerin edindikleri bilgileri, gerçek yaşamda karşılaştıkları problemler karşısında uygulayabilme becerilerine yönelik değerlendirmelere yer verilmektedir. Derslerde hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin gerçek yaşamla bağlantı kurarak uygulamalı bir şekilde ne düzeyde ortaya konulduğunu belirlemeyi amaçlayan performans değerlendirme için soyut değerlendirmeler yerine gözlemlenebilir bir eylem ya da somut bir ürün ortaya konulmalıdır. Bu nedenledir ki; öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinde ne bildiklerinden çok, bildiklerini uygulayabilme yeteneklerine odaklanılmaktadır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirildiğinde; öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisinde hedeflenen okuduğunu anlama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma ve çıkarım yapma gibi bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirmeleri ve birlikte kullanmaları istenmektedir. Öğrencilerin istenen bu düzeylere ulaşıp ulaşamadıklarını tespit etmek için somut kanıtlara ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrencilere süreçte edindikleri bilgileri eyleme dönüştürerek gerçek yaşama aktarabilecekleri performans görevleri verilmektedir. Performans görevleri; öğrencilerin bireysel farklılıkları, seviyeleri ve ilgili ders kazanımları dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Öğrencilere verilen performans görevleri; ölçülecek zihinsel süreçlerin belirlenmesi ve ders içeriklerinin ilişkilendirilmesi, görev kısmının oluşturulması, yönergenin hazırlanması ve puanlama yönteminin belirlenmesi dört ana aşamadan meydana gelmektedir. İlk olarak ders içeriklerine, öğrenme çıktılarına ve hedeflenen üst düzey becerilerinin gelişimine uygun hazırlanan performans görevleri, öğrencilerin bireysel veya grup olarak yapacakları görev veya araştırıp çözüm bulacakları problem durumu açık ve net bir dille tanıtılmaktadır. Ardından öğretmenlerce öğrenciye görevi yerine getirme ve ürünü ortaya koyma gibi süreçte dikkat edilmesi gereken konuları belirttikleri destekleyici ve yol gösterici bir yönerge hazırlanmaktadır. Son olarak verilen görevin özelliklerine ve gerekliliklerine, öğrencinin görev sürecindeki davranışlarına ve sınıf düzeyine, ortaya çıkarılan ürünün niteliklerine göre puanlama yöntemleri belirlenmektedir (MEB, 2024, s. 44).

Performans değerlendirme sürecinde; öğrencilerin gelişimlerinin takibi ve hangi düzeyde gelişim gösterdiklerinin belirlenmesi için ortaya konan performansın detaylı

değerlendirilmesi ve öğrenciye etkili bir geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle performansın puanlanmasının geçerliği ve güvenirliği dikkate alınarak hangi tür puanlama aracının uygun olacağına karar verildikten sonra puanlama yapılması hususuna dikkat edilmelidir. Göçer (2021), öğrencilerin süreç içinde sergiledikleri çalışmalarla ortaya koydukları performansların değerlendirilmesinde en çok "öğrenci gözlem formları / öğrenci gözlem defteri, kontrol listeleri, kavram haritaları, çalışma yaprakları, portfolyo, öz, akran ve grup değerlendirme formları" gibi süreç değerlendirme araçlarının kullanıldığını ifade etmektedir (Göçer, 2021, s. 459). Bu genel ve alternatif (tamamlayıcı) değerlendirme araçları arasında bireyin süreç boyunca gelişiminin izlenerek bunun üzerine fikir sahibi olunabilmesi, öğrencinin ortaya koyduğu performansın detaylı değerlendirilmesi ve etkili bir geri bildirim verilmesi için;

- kontrol listeleri,
- dereceli puanlama anahtarları,
- dereceleme ölçekleri,
- öz, akran ve grup değerlendirme formları, performans değerlendirme araçları

olarak ön plana çıkmaktadır. Bu araçlar, eğitimde performansa dayalı değerlendirme için, öğrenmenin çok boyutlu yapısını yansıtmaktadır. Kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri, gözleme dayalı hızlı ve pratik değerlendirmeler için temel oluştururken; analitik ve bütünsel rubrikler, karmaşık görevlerin daha derinlemesine ve tutarlı bir şekilde puanlanmasına imkân tanımaktadır. Öz ve akran değerlendirme ise sorumluluk ve öz farkındalık kazandırarak öğrenciyi kendi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir.

Kontrol Listesi: Bir görevin adımlarının eksiksiz tamamlanıp tamamlanmadığını belirlemek için "tamamlandı", "devam ediyor" veya "başlanmadı" gibi ve performans ölçütlerinin öğrencide mevcut olup olmadığını tespit emek için "evet-hayır", "var-yok" gibi seçeneklerle gözlem yapılan ölçme aracıdır. Öğrencilerin performanslarını gözlemlemek ve belgelemek amacıyla kullanılan araçta açıklamalar ve notlar kısmı da bulunmaktadır. Etkili bir gözlem için kontrol listesinin uzun olmaması ve beklentilerin açık anlaşılır bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Kullanımı kolay olan bu değerlendirme aracı ile sistematik gözlemler yapılabilmekte ve öğrencideki gelişim somut olarak belgelenebilmektedir. Öz ve akran değerlendirmeye de uygun olması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilmelerine imkân sunmaktadır. Kontrol listeleriyle sadece performansın gerektirdiği yeterliliklerin öğrencide mevcut olup olmadığı belirlenmekte detaylı değerlendirme yapılamamaktadır. Kontrol listesi örneği Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Kontrol Listesi Örneği

Kontrol Listesi

Öğrencinin

Adı Soyadı : .....

Numarası : .....

Öğrencilerin sunumdaki performanslarına ilişkin değerlendirme yapmak amacıyla aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve her maddeye ilişkin tablodaki uygun hücreyi işaretleyiniz. "Hayır" bölümündeki işaretleriniz birden fazlaysa öğrencinizin bu konudaki eksikliklerini gidermesine yardımcı olunuz.

Ölçütler	EVET	HAYIR
1. Sunuma başlamadan önce konudan kısaca bahsetti.		
2. Sunumda sıvı basıncına etki eden tüm etmenlere değindi.		
3. Sunum sırasında konudan uzaklaşmadı.		
4. Konuşmasına etkili bir başlangıç yaptı.		
5. Vurgulamaya dikkat etti.		
6. Tonlamaya dikkat etti.		
7. Duraklamalara dikkat etti.		
8. Dinleyiciler ile göz teması kurdu.		
9. Beden dilini doğru ve etkili kullandı.		
10. Konuşmanın içeriğini zenginleştirecek ögeler kullandı.		
11. Konuşmasını etkili bir şekilde sonlandırdı.		
12. Süreyi verimli kullandı.		

(Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ölçme Değerlendirme Uygulamaları-2, 2024, s. 125)

Dereceleme Ölçeği: Gözlemlenecek performansın öğrencide bulunup bulunmadığını ve bu performansın ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek için kullanılan, genellikle her davranış ve tutum için ayrı ölçeklerin bulunduğu, sıralı (Likert tipi) seçenekler içeren araçtır. Derecelendirme ölçekleri performansın sıklığını belirlediği için kapsamlı tanımlayıcıya ihtiyaç vardır. Davranışların detaylı ölçülebilmesi için; *sayısal, betimsel, karşılaştırmalı, grafik ve işaretleme listesi biçimdeki dereceleme ölçeği* çeşitlerinden yararlanılmaktadır.

- *Sayısal dereceleme ölçeği;* değerlendirici tarafından ölçülmesi istenen özelliğin 1 ile 5 arasında puanlama yaparak derecelendirdiği ölçektir.
- *Betimsel dereceleme ölçeği;* performansın her bir özelliğinin değerlendirilebilmesi için farklı tanımlamalarla oluşturulan ve tanımlayıcıların başına (X) ile işaretlenmesi için boşluklar bırakılan derecelendirme ölçeğidir.
- *Karşılaştırmalı dereceleme ölçeği;* öğrencilerin belli bir özellik bakımımdan gruptaki diğer öğrencilerle karşılaştırılmasında yaygın olarak kullanılabilen ve değerlendirilecek özelliğin en üst ve an alt seviyeler belirlendikten sonra buna göre karşılaştırma yapılarak mevcut özelliğin yeterlik düzeyinin derecelendirildiği ölçektir.
- *Grafik dereceleme ölçeği;* öğrenci gelişiminin ve öğrencinin ortaya koyduğu ürünün değerlendirilmesinde ölçülecek özelliğin grafiksel olarak derecelendirildiği ölçektir.

- *İşaretleme listesi biçimdeki dereceleme ölçeği;* ölçülecek özelliğe ait tüm davranış tanımlayıcılarının alt alta dizilerek değerlendirici tarafından davranışın mevcut olması durumda tanımlayıcının işaretlendiği, mevcut olmaması halinde ise tanımlayıcının işaretlenmediği dereceleme ölçeğidir.

Dereceleme ölçekleri ile tanımlanmış ölçüt veya ölçütler doğrultusunda detaylı veriye ulaşılabilmekte böylece öğrencilerin performans düzeyleri arasındaki farklar tespit edilebilmektedir. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir verici olan bu ölçme aracında başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için ölçekte yer alacak ölçütlerin doğru tanımlanmasına ve bazı durumlarda değerlendiriciler tarafından yapılacak yorum farklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Dereceleme ölçeği örneği Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Dereceleme Ölçeği Örneği

Açıklama: Bu ölçek, öğrencilerin grup çalışmalarında gösterdikleri iş birliği becerilerinin derecesini değerlendirmek için kullanılır. Özellikler ve davranışlar belirlenen kriterlere göre sıralanır ve her biri için 1'den 5'e kadar bir puanlama sistemi uygulanır.

Yönergeler: *Her bir davranış veya özellik için, öğrencinin performansını 1'den 5'e kadar puanlayın. 1 en düşük, 5 en yüksek performansı temsil eder. Puanlama yapılırken, öğrencinin grup içindeki etkileşimleri ve katılımı dikkate alınmalıdır. Puanlamalar, öğrencinin genel iş birliği performansına göre yapılmalıdır. Ölçek, öğrencinin grup çalışmalarındaki iş birliği becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemenize yardımcı olacaktır.*

Davranış/Özellik	1- Yetersiz	2- Gelişmekte	3- Orta	4- İyi	5- Mükemmel
Grup tartışmalarına katılım	Hiç katılmaz.	Nadiren katılır.	Zaman zaman katılır.	Çoğunlukla katılır.	Her zaman aktif olarak katılır.
Fikir paylaşımı	Fikirlerini hiç paylaşmaz.	Çok az fikir paylaşır.	Bazı fikirlerini paylaşır.	Çoğu zaman fikirlerini paylaşır.	Her durumda açıkça fikirlerini paylaşır.
Grup üyelerine destek	Destek sağlamaz.	Çok az destek sağlar.	İhtiyaç duyulduğunda destek sağlar.	Üyelere sık sık destek sağlar.	Her zaman üyelere kapsamlı destek sağlar.
Görevleri paylaşma ve tamamlama	Görevleri paylaşmaz ve tamamlamaz.	Görevleri nadiren paylaşır ve tamamlar.	Görevleri bazen paylaşır ve tamamlar.	Çoğunlukla görevleri paylaşır ve tamamlar.	Her zaman görevleri adil bir şekilde paylaşır ve tamamlar.

(Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenme Kanıtları (Ölçme Değerlendirme)-1, 2024, s. 55)

Dereceli Puanlama Anahtarı: Gözlemlenen performansa ait puanlandırmanın tanımlanmış ölçütlere uygun bir şeklide kaydedilerek yapıldığı rubriklerdir. Öğrencilerin performansları değerlendirilirken öğrendiği bilgileri ortaya koyma becerisine ve çıkardığı ürüne yönelik yeterliliklerinin belirlenmesine imkân veren bu puanlama sistemiyle öğrencilerin kavrama, araştırma yapma, eleştirel düşünme ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçülebilmektedir. Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler) öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri ile ilgili geri bildirim vermede yarar gösterirken hem öğrencinin gelişim düzeyine hem de öğretim sürecinin işleyişine dair iyileştirme çalışmalarına rehberlik etmektedir. Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken öğreticilerin performans düzey tanımlayıcılarını ve nitelikleri dikkate alarak performans seçimi, performans boyutlarının belirlenmesi, performans düzeylerinin tespit edilmesi ve son olarak performans tanımlarının yazılması hususlarına dikkat dilmesi ölçme aracının etkililiğini arttırmaktadır (MEB, 2024, s. 53). Dereceli puanlama anahtarının; performans seviyesinin bütüncül olarak tek bir puanla belirlendiği ve süreçten ziyade sonuca odaklı bütünsel (holistik) dereceli puanlama anahtarı ve performans düzeylerinin ayrı ayrı değerlendirilerek toplam puanlamanın yapıldığı ve üründen çok süreci değerlendirmeye odaklı analitik dereceli puanlama anahtarı olmak üzere iki farklı çeşidi vardır. Bütünsel (holistik) dereceli puanlama anahtarları; öğrencinin performans basamaklarını detaylı değerlendirmek yerine sonuca, yani ortaya koyduğu ürüne odaklanmakta ve performansın genel olarak değerlendirileceği durumlarla ölçülecek performans düzey ayrımının zor olduğu değerlendirilmede kullanılması uygun olan araçlardır. Analitik dereceli puanlama anahtarları; bütüncül puanlama anahtarının aksine toplam performansa değil öğrenciyi sonuca ulaştıran performans basamaklarının gözlemlenerek puanlanmasına odaklanmakta ve çok boyutlu performans değerlendirmelerinde kullanılması uygun olan araçlardır. Dereceli puanlama anahtarları hazırlanma ve uygulama süreçleri zaman alsa da öğretmenlere performans değerlendirme için zaman tasarrufu, hızlı, pratik ve güvenilir puanlama, ayrıntılı geri bildirim sunma gibi avantajları sağlamaktadır. Şekil 4 ve şekil 5'te derecelendirme anahtarları örnekleri verilmiştir.

Şekil 4. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Ölçütler	4	3	2	1
Beden dili (Jest ve mimikler)	Konuyu açıklamaya yardımcı olacak jest ve mimikleri uygun olarak kullandı.	Konuyu açıklamaya yardımcı olacak jest ve mimikleri çoğunlukla uygun kullandı.	Konuyu açıklamaya yardımcı olacak jest ve mimikleri uygun ancak oldukça az kullandı.	Konuyu açıklamaya yardımcı olacak jest ve mimikleri hiç kullanmadı.
Göz iletişimi	Dinleyicilerle uygun durumlarda ve sürekli olarak göz teması kurdu.	Dinleyicilerin çoğuyla ve sıklıkla göz teması kurdu, başka objelere oldukça az odaklandı.	Dinleyicilerin bir kısmı ile göz teması kurdu, sunumu yaparken başka objelere odaklandı.	Dinleyiciler ile hiç göz teması kurmadı.
Zamanı etkili kullanma*		Konuşmacı kendine verilen sürenin tamamını konu bütünlüğünü sağlayarak kullandı.	Konuşmacı kendine verilen sürenin tamamını kullandı ancak sunum süresinde bütünlüğü bozacak ilgisiz konulara da yer verdi.	Konuşmacı kendine verilen sürede sunumu bitiremedi ya da erken bitirdi.
Ses kontrolü*		Konuşmasını uygun hız, vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek yaptı.	Konuşmasını uygun hız, vurgu ve tonlama özelliklerinden bir veya ikisine dikkat ederek yaptı.	Konuşmasını uygun hızda, vurgu ve tonlama özelliklerine dikkat ederek yapamadı.

(UNİCEF &MEB, Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Türkçe Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı, 2020, s. 63)

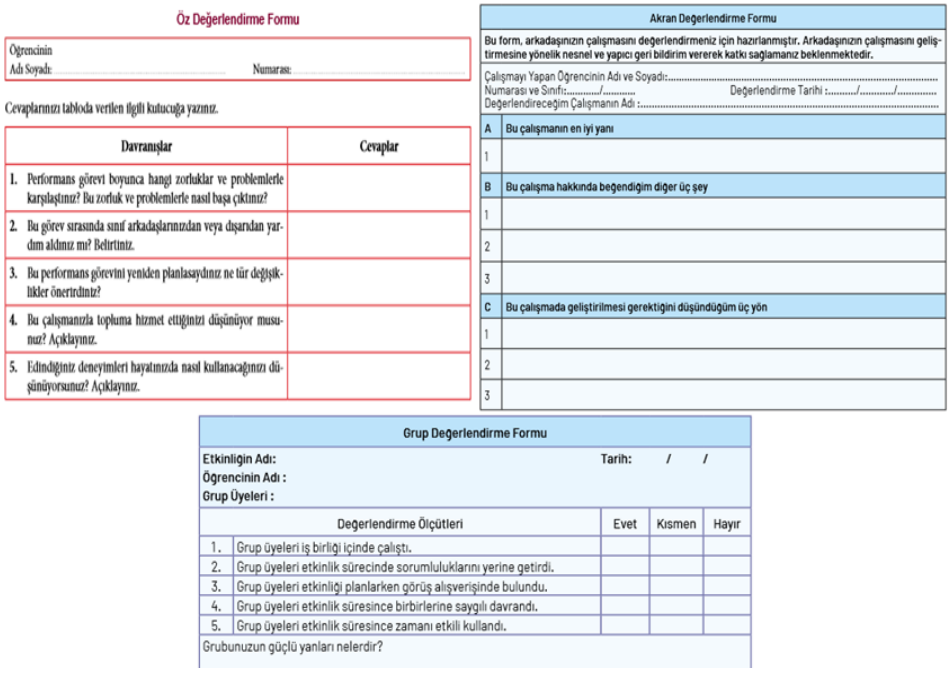
Şekil 5. Bütüncül (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Puan	Özellikler
Mükemmel (5)	- Konu derinlemesine ve eksiksiz ele alınmış, tüm önemli noktalar ve kavramlar açıklanmıştır. - Derinlemesine analiz ve yorumlar yapılmış, fikirler mantıklıdır ve iyi desteklenmiştir. - Derinlemesine yansıtma ve kişisel bağlantılar kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini açıkça ifade etmiştir. - Günlük; mükemmel bir şekilde düzenlenmiş ve sunulmuş, tüm bölümler net ve düzenlidir. - Dil kullanımı ve yazım mükemmeldir, hiç hata yoktur.
İyi (4)	- Konu iyi bir şekilde ele alınmış, çoğu önemli noktalar ve kavramlar açıklanmıştır. - Analiz ve yorumlar iyi yapılmış, fikirler genellikle mantıklıdır ve desteklenmiştir. - Yansıtma ve kişisel bağlantılar iyi kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini ifade etmiştir. - Günlük, iyi düzenlenmiş ve sunulmuş; çoğu bölüm net ve düzenlidir. - Dil kullanımı ve yazım çok iyidir, çok az hata vardır.
Geliştirilebilir (3)	- Konu yeterli düzeyde ele alınmış, bazı önemli noktalar ve kavramlar eksiktir. - Analiz ve yorumlar orta düzeyde yapılmış, bazı fikirler mantıklı ve desteklenmiştir. - Yansıtma ve kişisel bağlantılar orta düzeyde kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini kısmen ifade etmiştir. - Günlük, yeterli düzeyde düzenlenmiş ve sunulmuş; bazı bölümler net ve düzenlidir. - Dil kullanımı ve yazım yeterlidir, bazı hatalar vardır.
Zayıf (2)	- Konu yüzeysel bir şekilde ele alınmış, birçok önemli nokta ve kavram eksiktir. - Analiz ve yorumlar yüzeysel yapılmış, birçok fikir mantıksızdır veya desteklenmemiştir. - Yansıtma ve kişisel bağlantılar yüzeysel kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini yeterince ifade edememiştir. - Günlük, düzensiz ve yeterince sunulmamış; birçok bölüm karışık ve düzensizdir. - Dil kullanımı ve yazım yetersizdir, birçok hata vardır.
Yetersiz (1)	- Konu çok yetersiz ele alınmış, neredeyse tüm önemli noktalar ve kavramlar eksiktir. - Analiz ve yorum çok az yapılmış veya hiç yapılmamış, fikirler mantıksızdır ve desteklenmemiştir. - Yansıtma ve kişisel bağlantılar çok az kurulmuş veya hiç kurulmamış.

(Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ölçme Değerlendirme Uygulamaları-2, 2024, s. 116)

Değerlendirme Formu: Öğretmen tarafından verilen performansın önceden belirlenmiş ölçütlerle öğrencinin kendi kendisini, arkadaşını ve birlikte görev aldığı diğer grup üyelerini değerlendirdiği ölçme araçlarıdır. Öğrenciye kendi öğrenim sürecini değerlendirme fırsatı vererek öz farkındalık kazanmasını sağlayan öz değerlendirme formları öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirirken öğrenme motivasyonunu da artırmaktadır. Öğrencinin bir diğer öğrenciyi yani akranını değerlendirdiği akran değerlendirme formları ise öğrenicinin farklı bakış açıları kazanmasına, arkadaşlarıyla etkileşimini artırmasına ve geri bildirim becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Grup üyelerinin birlikte gerçekleştirdikleri çalışmayı veya birbirlerinin katkılarını değerlendirdiği grup değerlendirme formları, öğrencilerin iş birlikçi davranmalarını sağlayarak grup içi dinamizmi ve sorumluluk duygularını yükseğe taşımaktadır. Değerlendirme formları; öğrencilerin kendilerini veya akranlarını değerlendirirken taraflı davranmaları, zaman zaman bu durumun çatışmaya sebep olması ve objektifliğin korunamaması açısından belli sınırlılıklara sahiptir. Öz, akran ve grup değerlendirmelerinde açık uçlu sorular, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından faydalanılmaktadır. Şekil 6'da öz, akran ve grup değerlendirme formlarına örnekler verilmiştir.

Şekil 6. Öz, Akran ve Grup Değerlendirme Formu Örnekleri



Öz Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı: ..... Numarası: .....

Cevaplarınızı tabloda verilen ilgili kutucuğa yazınız.

Davranışlar	Cevaplar
1. Performans görevi boyunca hangi zorluklar ve problemlerle karşılaştınız? Bu zorluk ve problemlerle nasıl başa çıktınız?	
2. Bu görev sırasında sınıf arkadaşlarınızdan veya dışarıdan yardım aldınız mı? Belirtiniz.	
3. Bu performans görevini yeniden planlasaydınız ne tür değişiklikler önerirdiniz?	
4. Bu çalışmanızla topluma hizmet ettiğinizi düşünüyor musunuz? Açıklayınız.	
5. Edindiğiniz deneyimleri hayatınızda nasıl kullanacağınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.	

Akran Değerlendirme Formu

Bu form, arkadaşınızın çalışmasını değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Arkadaşınızın çalışmasını geliştirmesine yönelik nesnel ve yapıcı geri bildirim vererek katkı sağlamanız beklenmektedir.

Çalışmayı Yapan Öğrencinin Adı ve Soyadı:.....
Numarası ve Sınıfı:...../..... Değerlendirme Tarihi :...../...../.....
Değerlendireceğim Çalışmanın Adı :.....

A	Bu çalışmanın en iyi yanı
1	
B	Bu çalışma hakkında beğendiğim diğer üç şey
1	
2	
3	
C	Bu çalışmada geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm üç yön
1	
2	
3	

Grup Değerlendirme Formu

Etkinliğin Adı: Tarih: / /
Öğrencinin Adı :
Grup Üyeleri :

	Değerlendirme Ölçütleri	Evet	Kısmen	Hayır
1.	Grup üyeleri iş birliği içinde çalıştı.			
2.	Grup üyeleri etkinlik sürecinde sorumluluklarını yerine getirdi.			
3.	Grup üyeleri etkinliği planlarken görüş alışverişinde bulundu.			
4.	Grup üyeleri etkinlik süresince birbirlerine saygılı davrandı.			
5.	Grup üyeleri etkinlik süresince zamanı etkili kullandı.			

Grubunuzun güçlü yanları nelerdir?

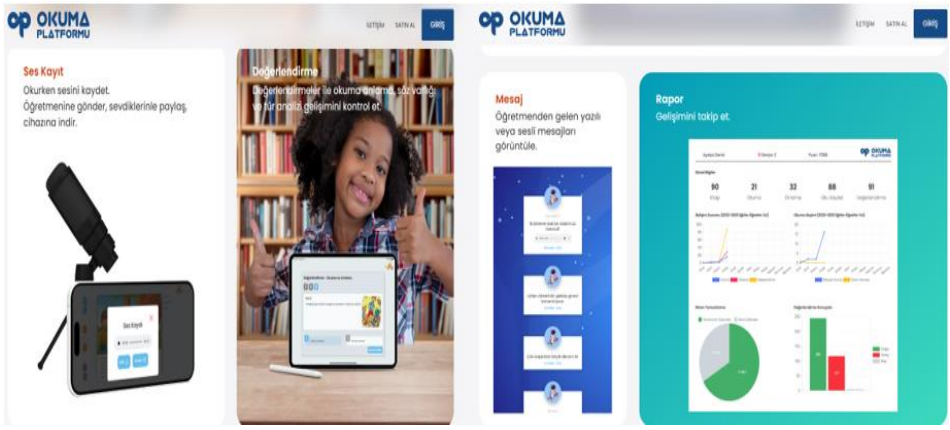
(Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ölçme Değerlendirme Uygulamaları-2, 2024, s. 112, 119, 122)

3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde yaşanan dijital dönüşümle birlikte eğitimde de kullanılan web 2.0 araçları ve yapay zekâ uygulamaları ile eğitim öğretim sürecinin değerlendirme boyutu daha dinamik, kapsamlı ve objektif hale getirilmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, ölçme değerlendirme süreçlerinde dijital araçların kullanımına doğrudan vurgu yapmamış, ancak öğrenci gelişimini izlemek için dijital portfolyolar ve çevrim içi değerlendirme araçlarının kullanımına açık bir yaklaşım sunmaktadır. Yayınlanan eğitimde kullanılabilecek web 2.0 ve yapay zekâ uygulamaları kitapçıklarıyla öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur. Örneğin; okuma sürecine çevrim içi sözlüklerin, e-kitapların ve dijital kaynakların dâhil edilmesi teşvik edilmiş ve dijital not alma, işaretleme ve özetleme gibi teknolojik destekli okuma yöntemleri önerilmiştir.

Türkçe dersinde okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının kâğıt kalem testlerinin ötesine geçerek teknolojik araçlarla desteklenmesi; okuma becerisinin okuma akıcılığı, okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve anlamsal bağlantılar kurma, dijital okuryazarlık gibi farklı alt boyutlarla kapsamlı olarak değerlendirilmesine imkân vermektedir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılabilecek çevrimiçi testler, etkileşimli okuma platformları ve dijital ortamlar gibi teknoloji tabanlı uygulamalar ile öğrencilerin okuma stratejilerinin belirlenmesi, anlama düzeylerinin tespiti, okuma sürecinin takibi ve değerlendirilmesi hususlarında etkileşimli, esnek ve erişilebilir çözümler sunması açısından fayda sağlamaktadır. Akıllı telefon, tablet ve bilgisayar gibi dijital ortamlar üzerinden yapılan okuma etkinlikleri ile öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma yetilerinin belirlenerek okuma akıcılığının değerlendirilebilmektedir. Gelişen yapay zekâ tabanlı uygulamalar sayesinde öğrencilerin sesli okumalarını kaydedip öğretmenlere gönderdiklerinde kayıtlar üzerinden okuma hızları, okuma hataları gibi hususlar öğretmenler veya yazılım tarafından tespit edilebilmektedir. Audacity gibi ücretsiz ses kayıt programları sayesinde yapılabilecek bu etkinlikler yerli bir platform olan "Okuma Platformu" (https://okumaplatformu.com) ile de sisteme yüklenen sesli okuma kayıtları öğretmenlere ulaştığında dinleyerek değerlendirme yapıp geri bildirimde bulunmalarına imkân vermekte ve eğitimin sınıf ortamından bağımsız olarak devam etmesini sağlamaktadır (bkz: Görsel 1).

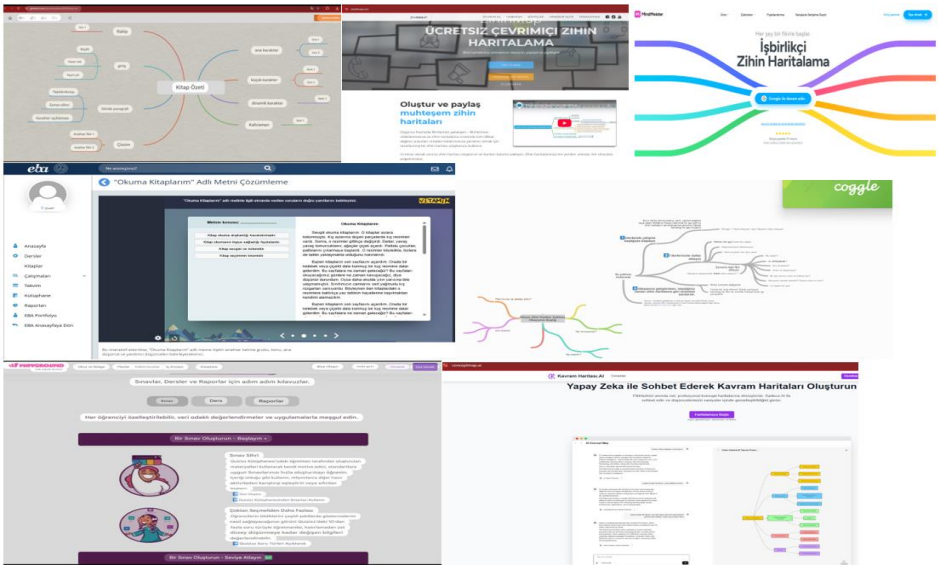
Görsel 1. Okuma Platformu işlem sayfası



(https://okumaplatformu.com)

Öğrencilerin okudukları metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma, metinle ilgili çıkarımlarda bulunma, metindeki olay örgüsünü ve karakterleri analiz etme, metin içi ve metinler arası ilişkiler kurma alt becerilerini içeren okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde online değerlendirme ve test oluşturma araçları, etkileşimli dijital metin uygulamaları ve kavram haritası oluşturma araçları kullanılabilmektedir. Google Formlar, Wayground (eski adıyla Quizizz), Kahoot! ve Socrative gibi web 2.0 araçları ile birçok türde okuduğunu anlama testleri hazırlanabilmekte ve uygulamalar sonunda verilen anlık geri bildirimlerle öğrenme süreci desteklenebilmektedir. EBA, dijital kütüphaneler ve etkileşimli metin içeriğine sahip diğer okuma platformlarında yer alan uygulamalarda görsel işitsel unsurlarla desteklenen interaktif bir metin çözümleme yapılması okuduğunu anlama sürecinin takibinde ve değerlendirilmesinde avantaj sağlamaktadır. MindMeister, GitMind, Mindmup, Coggle, ConceptMap. AI gibi dijital kavram haritası oluşturma araçları ile öğrencilerin okudukları metnin anahtar kavramlarını ve bunlar arasındaki ilişkileri görselleştirmelerini sağlayarak metni anlamlandırma, çıkarımda bulunma ve analiz etme becerileri ölçülebilmektedir. Bu tür araçlar iş birliği sağladığından öğrenme sürecinde öz ve akran değerlendirmelerle alınan anlık geri bildirimler sayesinde değerlendirmenin daha etkin ve kapsamlı olmasına olanak sağlamaktadır (bkz. Görsel 2)

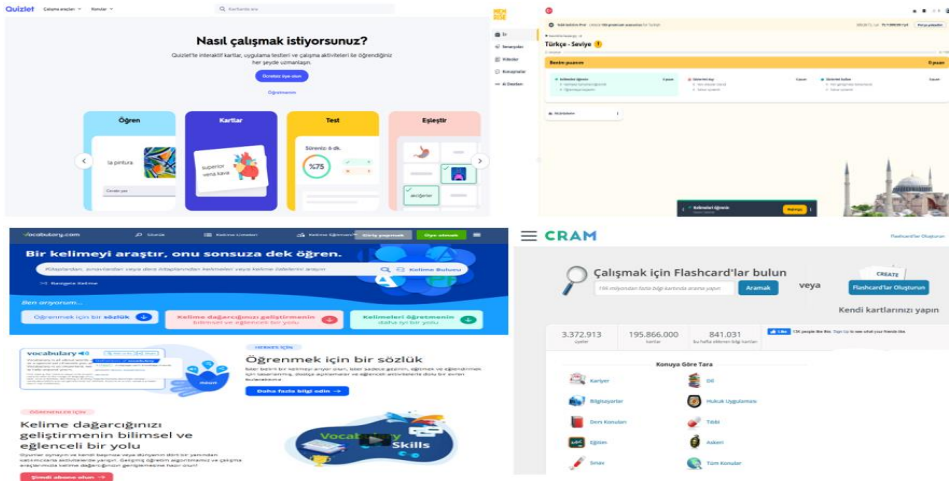
Görsel 2. Kavram haritası, dijital okuma ve değerlendirme uygulamaları işlem sayfaları



(https://wayground.com/, https://gitmind.com/, https://ders.eba.gov.tr/, https://www.conceptmap.ai/, https://coggle.it/ , https://www.mindmeister.com/ , https://www.mindmup.com/)

Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerin metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, farklı anlamlarını ayırt edebilme ve bunları bağlama uygun kullanabilme becerilerinin ölçülmesinde oyunlaştırılmış kelime uygulamaları kullanılabilmektedir. Quizlet, Memrise, Cram ve Vocabulary.com gibi birçok Web 2.0 ve yapay zekâ araçları öğrencilerin sözcüklerin anlamlarına ulaşırken sözcük bilgilerinin de eğlenceli bir şekilde ölçülebilmesine ve geliştirilebilmesine fırsat tanımaktadır (bkz. Görsel 3).

Görsel 3. Oyunlaştırılmış kelime uygulamaları işlem sayfaları



(https://www.cram.com/, https://www.vocabulary.com/, https://app.memrise.com/, https://quizlet.com/)

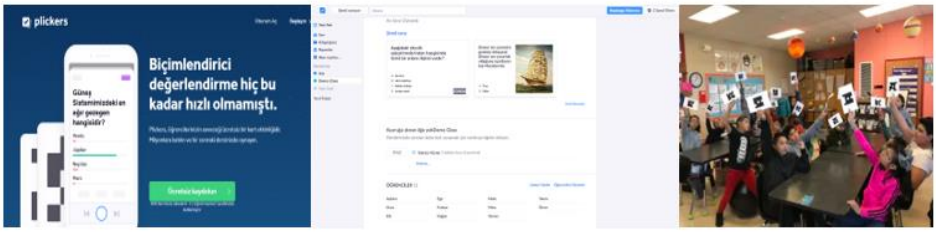
Türkçe dersi kapsamında okuma becerisinin değerlendirilmesinde web 2.0 ve yapay zekâ araçlarının kullanımı bireyselleştirilmiş değerlendirme imkânı sunduğundan öğrenci etkileşimini artırmak, değerlendirmeyi oyunlaştırmak ve anlık geri bildirim sağlamak açısından oldukça fayda sağlamaktadır. Yapay zekâ destekli okuma uygulamaları, öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, metinle ilişki kurma ve eleştirel düşünme gibi becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen, algoritmalarla çalışan dijital araçlardır. Yapay zekâ destekli ölçme değerlendirme uygulamaları ile öğrencinin öğrenme geçmişine ve gelişim düzeyine uygun metinler sunulabilmekte, öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu analiz edilebilmekte ve uygun öğrenme stratejileri tespit edilerek doğru değerlendirme soruları yöneltilebilmektedir. Yapay zekâ tabanlı değerlendirme araçları ile öğrencilerin okuma becerileri ve ortaya koydukları performansları objektif ölçütlere göre değerlendirilip notlandırılmakta ve öğrenme sürecini destekleyici nitelikte bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunulmaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılabilecek yapay zekâ destekli birkaç teknolojik uygulamaya aşağıda yer verilmektedir.

Plickers (https:// get.plickers.com/)

Eğlenceli bir soru çözme aracı olan Plickers'ta öğretmenler için soruları yansıtabilecekleri akılı tahta veya projeksiyon, cevapları okutabilecekleri Plickers uygulamasının yüklü olduğu telefon veya tablet; öğrenciler için de farklı bir teknolojik araca gerek duyulmaksızın QR kod çıktılarının olduğu kağıtlar

kullanılmaktadır. Uygulamada oluşturulan sınıfa ait sayfada çoktan seçmeli ve doğru/yanlış olmak üzere iki tür soru çeşidi hazırlanabilir ve çıktısı alınan QR kodlar öğrencilere dağıtıldıktan sonra verilen cevaplar okutulup hem soru hem de öğrenci bazında rapor alınıp biçimlendirici bir değerlendirme yapılabilir. Ders sonu değerlendirme ya da ön bilgileri ölçme sırasında kullanılabilecek bu araç değerlendirme sürecini keyifli hale getirdiğinden sınıf içi ortamlarda sıkça tercih edilmektedir.

Görsel 4. Uygulama görüntüsü



Socrative (https://www. socrative.com/)

Öğretmenler tarafından hazırlanan doğru/yanlış, açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinde hazırladıkları sınavları öğrencilerin akıllı telefon veya tabletlerinden katılarak ister grup ister bireysel olarak test ya da uzay yarışı gibi oyunlaştırılmış değerlendirme süreci geçekleştirmeleri için tasarlanan kullanışlı ve eğlenceli bir web 2.0 aracıdır. Socrative, öğretmenlerin öğrencilerine anında geri dönüt verebildikleri, düzey belirleme ve biçimlendirici değerlendirme yapabildikleri ve yapılan sınav sonuçlarının detaylı analiz raporlarını alabildikleri bir dijital çevrimiçi değerlendirme aracıdır.

Görsel 5. Uygulama görüntüsü

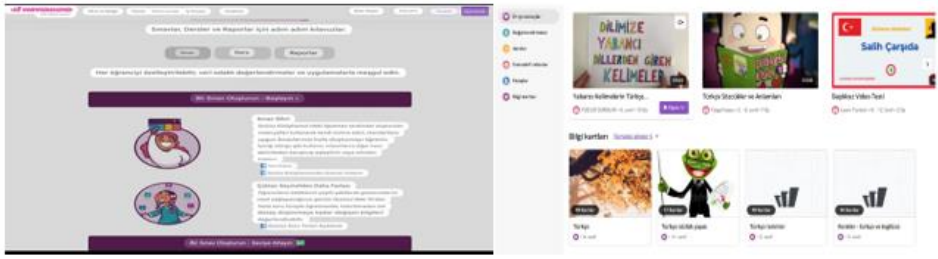


Wayground (eski adı Quizziz) (https:// wayground.com/)

Oluşturulan ders içerikleri ve çoktan seçmeli sorular ile öğrencilerin değerlendirme sürecine keyifle katılmalarına olanak sağlayan kullanımı kolay bir yapay zekâ destekli web 2.0 aracıdır. Öğretmenlerin interaktif ve oyunlaştırılmış sınavlar oluşturmasını sağlayan bir platformdur. Wayground'da (Quiziz) benzer

değerlendirme dijital araçlardan farklı olarak ekranda soruların ve cevap seçeneklerinin bir arada olması ve öğretmenlerin sadece kendi hazırladıkları değil mevcut hazır içeriklerden de değerlendirme yapabilmesi nedeniyle çevrimiçi ve sınıf içi öğretim ortamlarında çokça tercih edilen bir ölçme değerlendirme aracıdır.

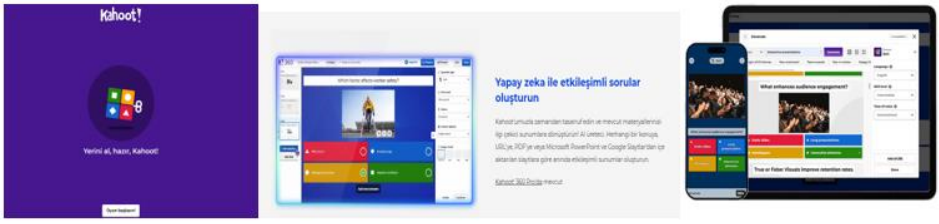
Görsel 6. Uygulama görüntüsü



Kahoot (https://kahoot.com/)

Kahoot; sınıf içi veya çevrimiçi öğrenme ortamında hem derse karşı motivasyonu arttıran hem de değerlendirme amacıyla kullanılabilen, öğrencilerin zamana karşı yarışabildiği, her öğrenciye ve sınıfa dair detaylı raporların alınabildiği etkileşimli bir yapay zekâ destekli web 2.0 aracıdır. Oyunlaştırılmış bir değerlendirme ortamı sunan Kahoot, biçimlendirici değerlendirme yapmak ve kolay bir şekilde öğrenme düzeylerini ölçmek için çokça tercih edilen bir araçtır. Bireysel ve takım olarak yarışılabilen bu araçta uygulamaya herkesin aynı anda katılabilmesi ya da belirlenen bir tarih aralığında öğrencinin kendine uygun zamanda katılabilmesi seçenekleri de mevcuttur.

Görsel 7. Uygulama görüntüsü



Quizgecko (https://quizgecko.com/)

Öğretmenlerin fazla zaman harcamadan hızlı bir biçimde sınav ve test soruları oluşturmasını sağlayan yapay zekâ destekli Quizgecko; mevcut ders materyallerini herhangi bir ek çaba gerektirmeden doğrudan çoktan seçmeli, açık uçlu ve doğru-yanlış gibi farklı türlerde otomatik olarak soru üretmektedir.

Değerlendirme materyali hazırlama sürecini otomatikleştirerek eğitimcilerin verimliliğini artırmaktadır.

Görsel 8. Uygulama görüntüsü



Gradescope. AI (https://www.gradescope.com/)

Öğrenci hatalarını analiz ederek özelleştirilmiş geri bildirim sağlayan ve rubrik tabanlı değerlendirme ile standart ve adil bir notlandırma imkânı sunan yapay zekâ destekli otomatik puanlama platformudur. Kâğıt veya dijital formatta sunulan sınavları hızlı bir şekilde değerlendirip puanlayarak öğretmenlerin sınav, proje ve ödevleri hızlı ve adil bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler tarafından hazırlanan rubriklerle her öğrenci için standart bir değerlendirme yapılabilmektedir. Öğrenci hatalarının analiz edilerek öğrencilere özel geri bildirim sunan Gradescope. AI, sınıf başarı analizleri ile de öğretmenlere öğretim sürecini iyileştirmede rehberlik etmektedir.

Görsel 9. Uygulama görüntüsü



Cognii (https://cognii.com/)

Açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yapay zekâ tabanlı bir dijital eğitim asistanıdır. Öğrencilerin verdiği nitel yanıtları anlamlandırarak bireyselleştirilmiş geri bildirim sunmaktadır. Cognii ile öğrenciye verilen anlık geri bildirimler sayesinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte ve bunlara göre kişiselleştirilmiş öğrenme yol haritaları ve içerikler önerilmektedir. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızları doğrultusunda hazırlanan içeriklerle öğrenci performanslarının analiz edilmesi, eğitimcilerin öğretme süreçlerini düzenlemelerine fırsat tanımaktadır.

Görsel 10. Uygulama görüntüsü



Diffit (https://web.diffit.me/)

Mevcut bir metni veya içeriği farklı okuma seviyelerine göre yeniden düzenleme aracıdır. Önemli sözcükler belirlendikten sonra çoktan seçmeli, açık uçlu kısa yanıtlı sorular üretmektedir. Otomatik oluşturulan kelime listeleri, grafik düzenleyiciler ve sorular ile interaktif öğretim ortamı sağlamaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme programı ile öğrencinin sınıf ortamı dışında kendi seviyesinde çalışmasına imkân tanımaktadır. Aynı metni farklı öğrenciler için farklı zorluk seviyeleriyle yeniden düzenleyerek eşit erişim sağlanmaktadır. Kullanımı kolay olan Diffit, öğretmenlerin zamandan tasarruf etmelerine ve kısa sürede kategorize edilmiş birçok materyale ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Ücretli ve ücretsiz hizmetleri bulunmaktadır.

Görsel 11. Uygulama görüntüsü



Okuma becerisini değerlendirilmesinde teknolojik (web 2.0 ve yapay zekâ) araçların kullanımının öğrenciye özel içerik sunması, anlık geri bildirim vermesi, objektif olması, veri temelli izleme yapması ve öğrencinin gelişimini uzun vadeli izlemesi gibi güçlü yönleri bulunmaktadır. Buna karşılık dijital uygulama yazılımlarının anlam derinliği, mecaz veya kültürel öğeleri anlamada sınırlı kalması, algoritmik değerlendirme hataları yapabilme ihtimalinin olması, öğretmen- öğrenci etkileşiminin yerini alamayacak olması ve her okulda erişim veya teknik alt yapıya sahip olunamaması gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır. Eğitime entegre edilmiş ve daha edilecek olan yapay zekânın daha çok güçlü yönlerine odaklanılmalı zayıf yönleri de düzenlenecek eğitim politikaları ve uygulamaları ile azaltılmalıdır. Bu

doğrultuda okul alt yapıları düzenlenmeli ve öğretmenlere eğitimde yapay zekâ uygulamaları hakkında destek verilmelidir.

4. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin, öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamak ve üst bilişsel becerilerini geliştirerek temel okuma yetkinliğinden üst düzey okuma yetkinliğine ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu yüzden eğitim öğretim sürecinde öğrencinin kendi öğrenme stratejilerini belirleyebilmesi ve süreçte pasif olarak değil, aktif olarak öğrenen olabilmesi için öz, akran ve grup değerlendirme formlarına, kendi okuma becerisini değerlendirecek stratejilere, yansıtıcı günlüklere ve geri bildirimlere eğitim öğretim içeriklerinde yer verilmektedir.

- **Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme**

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan öz, akran, grup ve uzman değerlendirme araçları ile öğrencilerin kişisel öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, öğrenme farkındalığına sahip olmaları, süreç içinde aktif çaba göstermeleri ve bireysel öğrenme hedefleri geliştirmeleri beklenmektedir. Okuma becerisi değerlendirilirken yapılan öz değerlendirme ile öğrenci okuma anlama düzeylerini, verilen okuma görevinde gösterdikleri çabayı, uyguladıkları stratejileri ve kişisel gelişim basamaklarını değerlendirebilmektedirler. Akran ve grup değerlendirmelerinde de öğrenciler birbirlerini yetenekleri, göreve katkıları, süreçte gösterdikleri gelişim miktarı ve davranış biçimleri açısından değerlendirmektedirler. Tablo 3'te öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3. Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme

	Öz Değerlendirme	***Akran Değerlendirme***
Tanım	Öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendi yaptıkları çalışmaları, belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirerek kendi öğrenmeleri hakkında karar vermelerini içerir. Bu, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olan ve gelişimleri için adım adım tasarlanmış bir yaklaşımdır. Öğrencilere, performanslarının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ölçütler belirlenmesine olanak tanır.	Öğrencilerin, bir görev, araştırma veya etkinlikte arkadaşlarını belirli kıstaslar doğrultusunda değerlendirdiği katılımcı bir yöntemdir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini amaçlayan bu yöntemle öğrenciler öğretmen dışında birinden geri bildirim almaktadır.
Kapsam	Öğrencinin öğrenme sürecindeki çalışmaları, kendi yetenekleri ve gelişimi bu değerlendirmenin kapsamındadır. Öz değerlendirme formunun içeriğinde; yönergeleri izleme, ödevleri tamamlama, soru sorma, grup arkadaşlarına destek olma, zamanı ve materyalleri verimli kullanma gibi davranış ölçütleri yer alabilmektedir.	Akran değerlendirme; yaşam boyu öğrenme, çalışmalara eleştirel gözle bakma ve öğrenmede öğrenci sorumluluğu gibi konulara odaklanmaktadır. Form içeriğinde; çalışmalara katılmada isteklilik, bildiklerini paylaşma, arkadaşlarına yardımcı olma, görevi zamanında yerine getirme, görüşlere saygı ve dili düzgün kullanma gibi ölçütler bulunmaktadır.
Uygulama	Öğrenci, öz değerlendirme formunu kullanarak kendi performansını değerlendirir. Bu uygulama öğrencilerin öğrenme eksiklerini tespit etmeleri için etkili bir geri bildirim mekanizmasıdır. Nesnel ve güvenilir bir değerlendirme yapılabilmesi için genellikle diğer ölçme araçlarıyla birlikte öğrenci hakkındaki genel değerlendirmenin bir parçası olarak kullanılmaktadır.	Öğrenciler, öğretmenlerin belirlediği ölçütlere göre birbirlerinin çalışmalarını kontrol listeleri, açık uçlu sorular veya dereceli puanlama anahtarlarından yararlanarak değerlendirirler. Bu süreç, öğrencilerin sorumluluk alma, takım çalışması, iletişim ve müzakere becerilerini geliştiren bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Öğrenci düzeyi belirlenirken tek bir puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataların önüne geçebilmek ve puanlamanın nesnelliğini ve güvenirliğini artırabilmek için genel değerlendirmenin bir parçası olarak kullanılmaktadır.

Dikkat Edilmesi Gerekenler	Etkin bir öz değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmada ve yeteneklerini geliştirmede önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin değerlendirme öncesi deneyimsiz olabileceklerini dikkate alıp öğrencilerin gereğinden fazla eleştirel olmamaları için tartışma ortamı yaratarak bu yaklaşımın önemini öğrencilere net bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Öğretmenlerin rehberliği ve iş birliği ile öz değerlendirmenin öncelikle tanılayıcı amaçla yapılması, öğrencilerin tekniğe alışmalarında faydalı olacaktır. Değerlendirmenin önemi öğrenciler tarafından anlaşılmazsa, ölçme amaçlı kullanılması anlamlı olmaz. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken genellikle yanlı davrandıkları unutulmamalıdır.	Akran değerlendirmesi, doğru yönetilmediğinde öğrenciler arası ilişkilere ve akademik öz güvene olumsuz etki edebilmektedir. Rekabet yerine iş birliği ortamı sağlandığı takdirde bu olumsuz etki yerini öğrencilerin akranlarına yönelik geliştirici eleştiriler yapmasına bırakabilmektedir. Öğrencilerin birbirlerine verdiği notların geçerliği düşük olmasına rağmen bu yöntem, öğrencilere değerlendirme becerisi kazandırmada etkilidir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütleri hakkında bilgili olmaları ve yapıcı eleştiride bulunmaları sağlanırsa sonuçlardaki hata payı azalmaktadır.

Şekil 7. Akran Değerlendirme Formu Örneği

Akran Değerlendirme Formu

Bu form, arkadaşlarınızın çalışmalarını değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşlarınızın etkinliklere katılım düzeylerini en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Adı-Soyadı: ..... Tarih: .....

1: Hiç 2: Kısmen 3: Orta 4: İyi 5: Çok İyi					
Çalışmalara katılmada isteklidir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Arkadaşlarına gerektiğinde yardımcı olur	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Verilen görevi zamanında yerine getirir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Türkçeyi düzgün ve akıcı şekilde kullanılır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

(Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenme Kanıtları (Ölçme Değerlendirme)-1, 2024, s. 42)

Şekil 8. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Tanıdık adları, sözcükleri ve basit cümleleri okuyup anlayabilirim.			
E-posta, kısa not veya bülten gibi kısa metinlere göz atarak içeriğini anlayabilirim.			
Bir ürün etiketindeki yönergeleri okuyabilir ve uygulayabilirim.			
Temel ürün bilgilerini öğrenmek için ürün rehberini okuyabilirim.			
Yazılı yönergeleri (yemek tarifi gibi) okuyabilir ve doğru biçimde uygulayabilirim.			
Ürün uyarı etiketini okuyabilir ve ürünü güvenli bir biçimde nasıl kullanacağımı anlayabilirim.			
Yeni bilgiler bulmak için tanıtım kitabı veya gazete makaleleri gibi birkaç kısa belgeyi okuyabilirim (örneğin seyahate çıkmadan önce seyahat edilecek yer hakkında bir şeyler okuyabilirim).			
Kredi kartı sözleşmesi, iş sözleşmesi veya sigorta poliçesi gibi resmî belgeleri okuyabilir ve anlayabilirim.			
Yazıcı, cep telefonu, bulaşık makinesi gibi araçların kullanma kılavuzlarını okuyabilir ve doğru biçimde uygulayabilirim.			
Bilgileri karşılaştırmak için çeşitli belgelere başvurabilirim (örneğin ürün özellikleri, farklı model dijital kameraların özellikleri ve maliyetleri).			

Şu becerilerimi geliştirmek isterim:

1. .....
2. .....
3. .....

(Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kitapçığı, 2024, s. 253)

- **Kendi Okuma Becerisini Değerlendirme Stratejileri**

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hedeflenen öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirerek temel okuma yetkinliğinden üst düzey okuma yetkinliğine ulaşmaları için öğrencilerin kendi kendine öğrenme, öz denetim ve öz farkındalık gibi yetilere sahip olması gerekmektedir. Diğer Türkçe dersi öğretim programlarından farklı olarak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "okuma atölyeleri" ile de öğrencilere bu yetkinlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okuma becerisini geliştirmek için hangi yöntemin veya yöntemlerin uygun olup olmadığını görebilmek için öğrencinin bir öz denetime, öz değerlendirmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrenci, eğer kendi öğrenme sürecinde aktif bir planlama yapamaz, süreç içinde kendi öğrenme yolculuğunu takip edemez, gerekli düzenlemelerini yapamaz ve kendi öğrenme deneyimini ve ortaya koyduğu öğrenme çıktılarını değerlendiremez ise öğrenciden üst düzey okuma yetkinliğine ve üst bilişsel becerilere (analiz etme, eleştirel düşünme, çıkarım yapma vs.) sahip olması beklenemez. Okuma becerisi; bireyin anlama, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bütünlüğü ile şekillenmektedir. Temel okuma yetkinliğinin aşamaları olan bu becerilerin; üst düzey okuma yetkinliği için analiz etme, eleştirel düşünme, mantık yürütme, problem çözme ve karar verme gibi üst bilişsel becerilerle desteklenmesi gerekmektedir. Özer (2002), öğrencinin bilgiyi işleyerek kolay ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini sağlayan öğrenme stratejilerini beş başlıkta gruplandırmıştır. Bu stratejiler:

- *Yineleme Stratejileri;* öğrencinin bilgiyi seçmesini ve edinmesini sağlamaya dönük stratejilerdir.
- *Anlamlandırma Stratejileri;* bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir.
- *Örgütleme Stratejileri;* öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir.
- *Anlamayı İzleme Stratejileri;* öğrencinin kendi öğrenmelerini düzenlemesine, denetlemesine ve yürütmesine yön veren stratejilerdir.
- *Duyuşsal Stratejiler;* öğrencinin karşılaştığı duyuşsal nitelik taşıyan sorunlarla dikkat toplamayı sağlama, güdülemeyi sağlama, koruma, güven artırma, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma ile yardım eden stratejilerdir (Özer, 2002, s. 4-5).

Anlamayı izleme stratejileri dışında diğer stratejiler okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin bilinçli öğrenen olarak isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine verimli bir öğrenme süreci geçirmesine ve bağımsız öğrenici olmasına destek veren stratejilerdir. Anlama izleme stratejileri; öğrencinin kendi öğrenme

planlarını yapma, bu planları gerçekleştirme, planlamanın işleyişini denetleme ve gerektiği yerde değişikliğe giderek düzenleme gibi sahip olduğu üst bilişsel becerilerle öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol almasında önem arz etmektedir. Üst bilişsel becerileri geliştirecek bu stratejiler bireye kendi kendine öğrenme ve kendi kendini değerlendirme imkânı sunarak kendini yeniden yapılandırmasını sağlamaktadır. Özsoy (2008), söz konusu stratejilerin temel kavramı olarak ele almamız gereken üst bilişi (metacognition); "kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi" olarak kısaca tanımlamaktadır (Özsoy, 2008, s. 713). Öğrenci bir problemle karşılaştığında üst bilişsel stratejiler kullanarak problemi anlamlandırma, çözümü için planlama yapma, süreç takip ve kontrol etme, gerektiği yerde düzeltmeye gitme gibi adımlarla öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir. Üst bilişsel öğrenme stratejileri Türkçe eğitiminde dört temel becerinin değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir. Özellikle okuma becerisinin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için öğrencinin; yaşam boyu okuryazarlığını devam ettirmesi ve kendi öğrenme sürecine yön vermesi için okuma becerisi özelinde bu üst bilişsel öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde uygulayabilmesi gerekmektedir. Üst bilişsel öğrenme stratejilerini (Schraw, 1998; Zhang & Seepho, 2013) planlama, izleme ve değerlendirme olarak ele almışlardır. Schraw (1998) planlamanın, uygun stratejilerin seçilmesini ve performansı etkileyen kaynakların tahsisini içerdiğini; izlemenin, kişinin kavrama ve görev performansına ilişkin çevrimiçi farkındalığını ifade ettiğini; değerlendirmenin ise, kişinin öğrenme ürünlerinin ve verimliliğinin takdir edilerek kişinin hedeflerinin ve sonuçlarının yeniden ele alınma süreci olduğunu ifade etmektedir (Schraw, 1998, s. 115). Zhang & Seepho (2013) okuma anlama sürecinde üst bilişsel stratejileri Tablo 4'te olduğu gibi planlama (okuma öncesi), izleme (okuma sırası) ve değerlendirme (okuma sonrası) olarak sınıflandırmıştır.

Tablo 4. Okuma anlama süreci üst bilişsel stratejiler

Planlama (Okuma Öncesi)	***İleri Düzenleyici*** *Okuma görevinin niteliğini belirleyin.* *Okuma hedeflerini belirleyin.* *Okuma alt görevlerinin hedeflerini planlayın.* ***Organizasyon Planlaması*** *Her bir görevin içeriğini, belirli okuma görevlerinin bölümlerini planlayın.* *Görevleri tamamlamak için stratejileri planlayın.* *Okuma görevleriyle bağlantılı ön bilgileri detaylandırın.* ***Seçici Dikkat*** *Görevlerini tamamlamak için stratejileri sıralayarak belirli bir göreve odaklanın.* *Belirli görevler için uygun okuma stratejilerini seçin.* ***Öz Yönetim*** *Belirli bir görevle ilgili bir veya daha fazla özel okuma stratejisi uygulayın.* *Hedeflere ulaşmak için okuma stratejilerini ayarlayın.*
İzleme (Okuma Sırasında)	***Anlama İzleme*** *Kişinin genel okuma görevini/sürecini anlamasını, doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol edin.* *Her okuma görevinde kendi yeteneklerinizi ve zorluklarınızı kontrol edin.* ***Üretim İzleme*** *Derste öğrenilen okuma stratejilerinin anlama sorunlarını çözüp çözemediğini kontrol edin.* *Seçilen okuma stratejilerini izleyin ve işe yaramadığında alternatifleri benimseyin.*
Değerlendirme (Okuma Sonrası)	***Öz Değerlendirme*** *Okuma hedefinde başarılı olup olmadığınıza dair bir değerlendirme yapın.* ***Öz Denetim*** *Okumayı ne kadar iyi öğrendiğinizi değerlendirin.* *Okuma stratejisi kullanımınızı değerlendirin.* ***Öz Yansıtma*** *Daha iyi anlamak için okuma sürecine geri dönmeniz gerekip gerekmediğini kendi sorunlarınıza yansıtın.*

(Zhang & Seepho, 2013, s. 57)

Türkçe dersi okuma becerisinin değerlendirilmesinde; öğrencilerin kendi kendini kontrol etme, denetleme değerlendirme ve gerektiği yerde düzenleme işlemlerini gerçekleştirebilmesi için bireysel öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayan üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir.

- **Yansıtıcı Günlükler ve Okuma Geri Bildirimi**

Günlükler, öğrencilerin yaşadıkları olayları ve duyguları kendi düşünceleriyle analitik ve eleştirel düşünme yetilerini kullanıp zihinlerinde yapılandırarak kelimelere döktükleri kayıtlardır. Günlük tutmak, öğrencilerin olayları ve duyguları

kendi düşünceleriyle aktarırken yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, dil öğrenimlerine ve bilişsel gelişimlerine önemli ölçüde fayda sağlamaktadır. Türkçe eğitiminde de önemli yeri olan günlük tutmak; öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, öğrenme süreçlerini analiz etmelerinde, karşılaştıkları problemler karşısında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kullanmalarında, kendilerini daha net ifade etmelerinde ve öğrenme sürecinde aktif rol almalarında fayda sağlarken öğretmenlerin de öğrenciler hakkında daha detaylı bilgi edinmelerine fırsat sunmaktadır. Türkçe öğretiminde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak kullanılan günlükler; öğrencilerin özellikle yazma becerilerini geliştirmek için kullanılsa da okuma becerisinin kazanımlarını destekleyecek etkinliklerin de bireysel öğrenme süreçlerinin takibi ve değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin kendi düşüncelerinin ve öğrenme sürecinin farkına vararak bunları yansıttığı günlüklerle kendi deneyimlerini ele alırken analitik ve eleştirel bakış açısıyla bunlardan bir çıkarım yapması, öğrenme sürecine dair yaptığı çıkarımlar doğrultusunda stratejiler belirlemesi amaçlanmaktadır. Yansıtıcı günlükler bireyin öz farkındalığı ile kendine ve öğrenme sürecine yönelik bilgiler vermesi açısından önemli bir değerlendirme aracı olarak ölçme değerlendirme etkinlikleri arasında yer alması kaçınılmazdır.

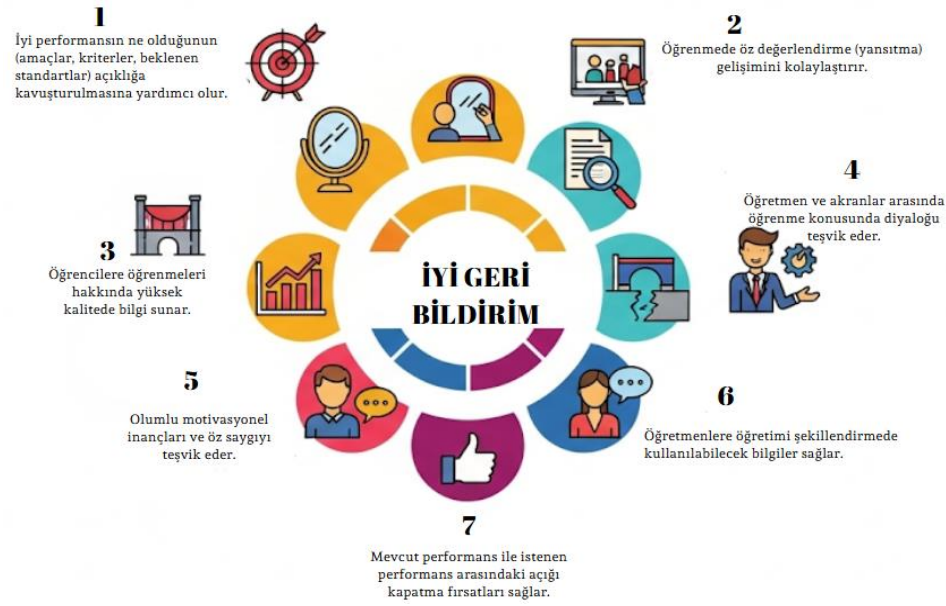
Yansıtıcı günlükler; basit bir not alma etkinliğinin ötesinde öğrencinin öğrenme sürecinin, kişisel gelişiminin ve iletişimsel becerilerinin takip edilebildiği çok boyutlu ve güçlü bir araçtır. Moon (1999), yansıtıcı günlüklerin eğitim öğretimde deneyimleri kaydetmekten çok daha derinlikli amaçlarla kullanıldığını ifade etmektedir (Akt. Moon, 2006, s. 44-51). Yansıtıcı günlükler;

- Öğrenme ve anlamaya yönelik: Deneyimleri kaydetmek ve bu deneyimlerden öğrenmeyi kolaylaştırmak, anlamayı desteklemek
- Zihinsel gelişime yönelik: Eleştirel düşünmeyi veya sorgulayıcı bir tutum geliştirmeyi sağlamak, üst bilişi teşvik etmek, yansıtma ve düşünme yeteneğini artırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek
- Kişisel ve duygusal gelişime yönelik: Kişisel gelişim ve kendini güçlendirme nedenleriyle kullanmak, terapötik amaçlar için veya davranış değişikliğini desteklemenin bir aracı olarak kullanmak, yaratıcılığı geliştirmek, kendini ifade etme aracı olarak kullanmak
- İletişim ve akademik kullanıma yönelik: İletişimi ve bir grup içinde yansıtıcı ve yaratıcı etkileşimi teşvik etmek, araştırma veya bir projede planlamayı ve ilerlemeyi desteklemek, bir öğrenci ile bir başkası arasında bir iletişim aracı olarak kullanmak amaçlarıyla yazılan çok yönlü araçlardır.

Yansıtıcı günlüklerin bu çok boyutluluğu; öğrencilerin bir deneyim yaşayıp, bu deneyimler üzerine düşünüp ve yine bu deneyimler üzerine gerçekleştirdikleri öğrenme ile çıkarımda bulunabilme gibi üst bilişsel beceriler geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri tecrübeleri kendi bakış açılarıyla yansıtmalarına olanak sağlayarak üst düzey düşünme yetisi kazandıran yansıtıcı günlükler; öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri gelişimlerinin takip edilmesi değerlendirilmesi açısında öğretmenlere yol gösterici olmaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde öğrencinin öğrenme sürecine yön verecek önemli unsurlardan bir diğeri de geri bildirimdir. Öz ve akran değerlendirmeleriyle kendi hakkında fikir sahibi olan öğrenciye öğretmeni, arkadaşları veya yapay zekâ destekli uygulamalar tarafından verilen geri bildirimler okuma süreci ile ilgili hangi yöntemlerin işe yaradığı veya bu yöntemlerde değişikliğe gidilip gidilmeyeceği hakkında da fikir vermektedir. Geri bildirimlerle kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol almaktadır. Geri bildirim, öğrencilerin karmaşık sınıf durumlarını anlamalarına yardımcı olduğu için, kendi algıladıkları bilgileri geliştirebilir ve öğretmeye karşı daha olumlu duygular ortaya çıkarabilir (Bardach vd., 2021). Böylelikle öğrenciler akranlarından ve uzmanlardan aldıkları geri bildirimlerle kendi değerlendirmelerini muhakeme etme fırsatı bularak eksikliklerini görebilmekte, edindiği deneyimle karşılaşabileceği durumlar için strateji oluşturabilmekte ve öğrenme sürecindeki gelişim grafiğini somut olarak takip edebilmektedir. Geri bildirimi, "Öğrencinin mevcut durumunun (öğrenme ve performans) bu hedefler ve standartlarla nasıl ilişkili olduğu hakkındaki bilgi." olarak tanımlayan Nicol ve Dick (2006), öğrencilerin kendi performanslarını kendi kendilerine düzenleme kapasitelerini güçlendirebilecek her şey olarak ifade ettiği iyi bir geri bildirimin yedi ilkeden bahsetmektedir (Nicol & Dick, 2006, s. 200, 205). Bu ilkeler Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9. İyi geri bildirimin yedi ilkesi



(Nicol & Dick, 2006, s. 205)

Öğrencilerin bilişsel becerilerini, davranış biçimlerini ve öğrenme motivasyonlarını etkileyen geri bildirim uygulamalarının belirtilen temel ilkeler doğrultusunda yapılması; öğrencilerin kendi kendini düzenleyen, öğrenme sürecinde aktif rol alan, öğrenme hedeflerine ulaşmak için bireysel öğrenme stratejileri geliştiren öğrenenler olmasını desteklemektedir.

5. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ele alınırken ölçme aracı, ölçme ortamı, ölçme zamanı, ölçüm yapan (öğretmen), ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulan (öğrenci) gibi parametreler dikkate alınmak zorundadır. Zira bu parametrelerden herhangi birisinde meydana gelen aksaklık ölçme değerlendirme uygulamalarının amaca uygun gerçekleşmemesine neden olacaktır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; önceki programlardan farklı olarak bütüncül değerlendirmenin amaçlandığı, bireysel farklılıklara hassasiyet gösterilerek öğrencinin merkeze alındığı, geleneksel yöntemlere ek olarak alternatif tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının teşvik edildiği, öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinin vurgulandığı çok boyutlu bir programdır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesine,

atölye çalışmalarına ve etkinlik temelli öğrenme modellerinin teşvikine önem veren program; planlanan eğitim öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığının tespiti için de geçerli güvenilir, kullanışlı ölçme değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Bu uygulamaların parametreleri üzerine düşünüldüğünde; okuma becerilerinin değerlendirilmesi hususunda ölçme araçlarının geçerliği ve güvenirliğiyle sınırlı kalınmadan uygulama sürecinde değerlendirme ortamı, öğrenci katılımı ve öğretmen yeterlikleri gibi çevresel, bireysel ve mesleki değişkenlere yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi kritik bir gerekliliktir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde belirtilen tüm bu unsurlardan kaynaklanan aksaklıklar ve riskler meydana gelebilir. Programın öğrenme hedeflerine yönelik doğru ve adaletli öğrenme kanıtları elde edilebilmesi için tüm risklere karşın gerekli önlemlerin alınması sürecin istendik yönde işleyişi için önem arz etmektedir. Bu bölümde okuma becerisinin değerlendirilmesinde ölçme değerlendirme unsurlarına yönelik olası riskler ve çözüm önerileri yer almaktadır.

- **Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik Olası Riskler ve Çözüm Önerileri**

Ölçme değerlendirme araçlarının öğretim sürecinde etkili olarak kullanılması için geçerlik, güvenirlik ve kullanışlılık gibi temel özelliklere sahip olmasının yanında niteliklerini destekleyen objektiflik, ayırt edicilik, örnekleyicilik ve puanlanabilirlik gibi özellikleri barındırması gerekmektedir (Göçer, 2021, s. 444). Okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel veya alternatif tamamlayıcı ölçme araçlarının ölçülecek beceriye yönelik ve öğrenme çıktılarına uygun şekilde hazırlanması geçerliği sağlamaktadır. Bu niteliklere ek olarak ölçeklerin öğrenci seviyesine göre seçilmesi, doğru puanlanabilmesi ve ayırt edici olması da geçerliği etkileyen unsurlardır. Ölçme araçlarının güvenilirliği; ölçülmek istenen beceriye yönelik hazırlanan bir ölçme aracının farklı zamanlarda uygulandığında birbirine yakın veya aynı sonuçlara ulaşılması, tutarlık göstermesi ile ilişkilidir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireysel farklıkların göz önünde bulundurularak beceri esaslı uygulama ve değerlendirmelerle öğrenci gelişimlerinin sistematik bir şekilde izlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak ölçme araçlarıyla tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme yapılabilmesi için ölçme araçlarının geçerliği ve güvenirliği uygun düzeyde olmak mecburiyetindedir. Ölçme araçlarının geçerliğini ve güvenirliğini etkileyen bir diğer özellik ölçme araçlarının kullanışlılığıdır. Ölçme aracının kolay hazırlanabilmesi, uygulanabilirlik açısından sürdürülebilir ve geliştirilebilir olması ölçeğin kullanışlılığını ve dolayısıyla da geçerliğini arttırmaktadır. Ölçme

araçlarının geçerlik ve güvenirliğini etkileyecek olası riskler hedeflenen beceri temelli öğrenme sürecinin değerlendirilmesine engel teşkil edecektir. Ölçme değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin olası riskler şu şekildedir:

- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile kazandırılması hedeflenen eleştirel okuma, yorumlama, analiz etme, çıkarım yapma gibi üst bilişsel becerilerin sistematik olarak ölçümüne yönelik değil yalnızca temel okuma becerilerinin ölçümüyle sınırlandırılmış ölçme araçlarının kullanılması, kapsam geçerliğini zayıflatmaktadır.
- Süreç odaklı bütüncül değerlendirmeyi hedefleyen öğretim programı uygulanırken öğrencilerin süreç başında okuma becerisine ilişkin düzeylerinin belirlenmemesi, bireysel farklılıkların göz ardı edilerek tek yönlü ölçeklerin oluşturulması ölçeğin geçerlik derecesini düşürmektedir.
- Ölçme değerlendirme için tasarlanan alternatif tamamlayıcı ölçme araçlarının (öz/akran/grup değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları -rubrikler-, vs.) puanlama sistemlerinin, kıstasların açık anlaşılır olmaması öğretmenlerin puanlamaları arasında tutarsızlık ve objektiflikten uzaklaşma gibi sorunlara neden olması ölçek geçerliğine zarar vermektedir.
- Öğretmenler, okuma becerilerini değerlendirirken zamana ve mekâna ilişkin çevresel etkenler nedeniyle sonuç odaklı geleneksel değerlendirme araçlarını -çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, vs.- kullanmaları; ancak alternatif tamamlayıcı değerlendirme araçlarına -kavram haritaları, yapılandırılmış grid, performans/proje görevleri, gözlem, vs.- değerlendirmede yeteri kadar yer vermeyebilmekteler. Bu durum sağlıklı ve adaletli bir değerlendirme sonucuna ulaşılamamasına neden olduğundan ölçek geçerliği düşmektedir.
- Okuma becerisinin öğrenim süreci boyunca bir bütün olarak değerlendirilmesi için uygulamaların süreç başında, süreç içinde ve süreç sonunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Zaman kısıtlaması, eğitim iştirakçilerinin liselere geçiş sınavlarına hazırlığa diğer eğitim öğretim faaliyetlerinden daha çok önem vermesi, öğretmenlerin süreci değil sonucu değerlendirdikleri süreç sonu ölçme değerlendirme uygulamaları yapmalarına neden olmaktadır. Bu durum ölçeklerin amaca tam hizmet etmemesine, tek düze ölçme araçlarının kullanılmasına ve gelişim takibinin yapılamamasına dair aksaklıklar meydana getirmektedir. Geçerliği ve güvenirliği düşüren bu durumlar dikkate alınmalıdır.

- Okuma becerilerinin gelişmesi için programa eklenen okuma atölyelerin uygulanmaması veya gerekli sistematik takiplerin yapılmaması yine güvenirlik ve geçerliliği etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ölçme değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin ifade edilen olası risklere yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

- Öğrencilerin yalnızca temel okuma becerilerinin değerlendirilmesiyle sınırlı kalınmayıp üst düzey okuma becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi için beceri odaklı alternatif ölçme araçlarıyla kapsam geçerliği artırılabilir.
- Öğretim süreci başında öğrenci değerlendirmeleri yapılarak okuma hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenerek öğrenciler için hazırlanan portfolyolarla bireysel farklılıklar doğrultusunda çok boyutlu ölçek geliştirilmesi, uygulanması ve gelişim takibinin yapılması ölçme araçlarının geçerlik düzeyini yükseltebilir.
- Değerlendirici eğitimleri düzenlenerek öğretmenlerin, öğrenme hedeflerine göre nitelikli ölçme etkinlikleri tasarlamaları desteklenmelidir. Ölçmede tutarlılığın sağlanması için dereceli puanlama anahtarlarında (rubliklerde) açık, anlaşılır ve ayrıntılı kıstasların oluşturulması için gerekli hizmet içi eğitim uygulamaları verilerek ölçme değerlendirme sürecinin geçerlik ve güvenirliği arttırılabilir.
- Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme araçlarının kullanımını benimseyen eğitimcilere gerekli eğitim desteği verilerek alternatif tamamlayıcı değerlendirme ve dijital değerlendirme araçlarının kullanılması teşvik edilmelidir. Böylece ölçmede adil ve sağlıklı bir değerlendirme ortaya çıkacağından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik seviyesi yükselebilir.
- Zaman ve mekâna bağlı çevresel etkenlerden kaynaklanan aksaklıklar, dijital ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla öğretmenlerin tek boyutlu ölçme araçlarına yönelmesi engellenebilir.
- Öğrenme sürecinde bütüncül ve çok boyutlu değerlendirme ve değerlendirici tutarlılığının sağlanması için öz, akran ve grup değerlendirmelerine ve veli öğretmen gözlemlerine önem verilmesi teşvik edilerek ölçme değerlendirmede geçerlik niteliği arttırılabilir.
- Okuma atölyeleri uygulamalarının amacına hizmet edebilmesi için öğrenci veli ve öğretmen işbirliğinin sağlanması için projeler gerçekleştirilebilir.

- **Sınıf Ortamına Yönelik Olası Riskler ve Çözüm Önerileri**

Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, çıkarım yapma, problem çözme gibi üst bilişsel becerilerini geliştirmeyi, okuryazarlık yetilerinin hayat boyu devam etmesini hedefleyen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, ölçme değerlendirme sürecinin de bu hedefler doğrultusunda geçekleşmesi için uygun ölçme değerlendirme araçları sunmaktadır. Programda yer alan geleneksel ve alternatif tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarının ulaşılmak istenen öğrenme çıktılarına uygun gerçekleştirilmesi için sınıf ve okulların yeterli fiziki olanaklara sahip olması gerekmektedir. Yetersiz sosyal ve fiziki koşullarına sahip sınıf ve okulların bir de öğrenci sayılarının çok olması, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili problemler yaşamasına neden olmakla beraber ölçme değerlendirme sürecinde de aksaklıklara yol açmaktadır. Bu durum; öğrenciyi merkeze alan, süreç odaklı ve beceri esaslı öğretim programının başarısının eğitim ortamlarının yapısal koşullara bağımlı olduğunu göstermektedir. Öğretim programının hedeflerine uygun dijital teknolojilerle desteklenmiş alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasına imkân verecek gelişmeler, öğrenme ortamının dezavantajını ortadan kaldırmak için önem arz etmektedir. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde sınıf ortamına yönelik olası riskler şu şekildedir:

- Okuma becerisinin değerlendirilmesinde öğrencilerin okuduğunu anlama, anlamlandırma, yorum yapma ve çıkarım yapma gibi temel okuma yetilerinin tespiti ve bireysel farklılıkların ayrımına vakıf olunabilmesi için öğretmenin detaylı ve bireysel değerlendirme yapması gerekmektedir. Ancak sınıf mevcudunun kalabalık olması öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesini ve bireysel gelişim takibi yapabilmesini güçleştirmektedir.
- Öğretim programında vurgulanan dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bunların değerlendirilmesi için sınıf ve okul yapı sistemlerinin makul koşullarda olmaması öğrencilerin bu yönde gelişim göstermelerini engellemektedir.
- Okuma becerileri değerlendirilirken özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin okuma hızları, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama düzeyi, kullanılan okuma stratejileri ve telaffuz gibi özelliklerin tespiti ve takibi konusunda aksaklıkların yaşanması; öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemle vurgulandığı değerlendirmelerde ölçek niteliğinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.
- Sınıf mevcudunun çok olması; temel okuma becerilerinin dahi tespitinin yüzeysel olarak yapılmasına neden olurken, üst düzey okuma becerilerinin değerlendirilmesini ve gelişim takibinin yapılmasını oldukça güçleştirmektedir.

- Sesli okuma yapma, okuma tiyatrosu sergileme, proje veya performans görevi sunma gibi öğrenci hakkında bilgi verecek somut öğrenme kanıtları, mevcudun kalabalık olduğu sınıflarda gerçekleştirilememekte veya sınırlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu durum; öğretmenin değerlendirme performansını, puanlama yeterliğini, gözlem yapabilmesini ve geri bildirim vermesini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Öğretim programında belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşmak, etkili, doğru ve adil bir değerlendirme yapabilmek için sınıf mevcutları uygun seviyelere getirilmelidir. Sınıf mevcutlarının azaltılmasının mümkün olmadığı hallerde ise programın başarıya ulaşabilmesi ve için çözümler üretilmelidir. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde sınıf ortamına ilişkin ifade edilen olası riskler için sunulan çözüm önerileri şu şekildedir:

- Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğretmenler, gözlem yapıp etkili geri bildirim verebilmek için küçük gruplar oluşturarak kendi değerlendirmelerine ve gözlemlerine ek öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirmeleriyle sürece katılmalarını sağlayabilirler.
- Öğrenme sürecinin tüm aşamalarında olduğu gibi ölçme değerlendirme aşamasında da kullanılması önerilen dijital teknolojiyle zenginleştirilmiş ölçme araçlarının kullanılması için okullara teknolojik alt yapı sisteminin kurulması için çalışmalar yapılabilir.
- Kalabalık sınıflarda ölçme değerlendirme uygulamalarının adil, detaylı ve objektif olabilmesi için geleneksel yöntemler yerine "Google Formlar, Wayground (eski adıyla Quizizz), Socrative, Diffit, Quizgecko, Gradescope. AI, Cognii ve Kahoot!" gibi web 2.0 ya da yapay zekâ destekli ölçme araçlarının kullanılması teşvik edilmelidir. Bu uygulamalar öğretmeni zaman ve mekândan bağımsız olarak sınıf mevcudunun kalabalık olmasına rağmen bireyselleştirilmiş değerlendirme yapmasına olanak sağlayabilmektedir.

- **Öğrenci Motivasyonu ve Değerlendirme Sürecine Katılım**

Öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecini bütüncül olarak değerlendirmeyi benimseyen 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrenme süreci boyunca öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi istenirken aynı zamanda bir okuma kültürüne sahip olabilmesi, temel okuma becerilerinin yanında üst bilişsel okuma bilincine sahip olması beklenmektedir. Okuma becerisine yönelik bu planlamaların başarıya ulaşabilmesi için öğrencinin, öğrenme süreci boyunca tüm aşamalara aktif olarak katılması gerekmektedir. Öğrencinin, öğrenme sürecinde özelikle de değerlendirme aşamasında aktif katılımı öğrencinin motivasyon

düzeyi ile doğru orantılıdır. Öğrencinin değerlendirme sürecinde başarısının sürdürülebilir olabilmesi için bu süreci doğrudan etkileyecek öğrenci motivasyonu faktörüne ehemmiyet gösterilmesi gerekmektedir. Ölçme değerlendirme süreci boyunca öğrencinin kendini güvende hissetmesi, süreçte aktif rol oynaması öz/akran /grup değerlendirmeleriyle hem kendine hem arkadaşlarına geri bildirim sunması öğrenci motivasyonunu etkilemektedir

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde öğrenci motivasyonu ve değerlendirme sürecine katılımı ile ilgili olası riskler şu şekildedir:

- Türkçe dersinde okuma becerisi etkinlikleriyle öğrencilere okuryazarlık yetilerinin gelişimi hedeflenirken hayat boyu sürdürebilecekleri bir okuma kültürüne de sahip olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerin çevrelerindeki teknolojik uyaranların çok olması ve genel olarak çevrede okuma alışkanlığı olan bireylerle vakit geçirmemesi okumaya dair isteksizlik ve motivasyon eksikliği oluşturabilmektedir.
- Öğrencilerin yaşadıkları okuma güçlükleri sınıf ortamında okuma etkinliklerine katılmalarında isteksiz ve çekingen olmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle gelişen okuma kaygısı öğrencinin motivasyonunu düşürebilmekte ve okuma etkinliklerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir.
- Okuma derslerinde öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yaklaşımıyla hazırladığı okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çekmemesi ve eleştirel düşünme, yaratıcı fikir ortaya koyma, problem çözme gibi üst bilişsel becerilerle onları aktif kılacak etkinliklere yer verilmemesi öğrenciyi pasifleştirmekte ve motivasyonunu düşürmektedir.
- Okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları gibi ölçme araçlarıyla değerlendirilecek kriterlerin öğrenci tarafından net ve anlaşılır olmaması, önceden bilinmemesi okumaya karşı kaygıya ve motivasyon eksikliğine neden olabileceği gibi öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını da olumsuz etkileyecektir. Zira öğrencinin kendini ve akranlarını değerlendirme kriterleri hakkında bilgi sahibi olmaması herkes için yapıcı değil yıkıcı eleştiriler yapmasına ve iletişim kazalarına neden olabilmektedir.
- Öğrencilerin okuma becerisinin değerlendirilme sonucunda sahip oldukları güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğunu bilmemeleri; bireysel öğrenme sürecini yönetememelerine ve istenen öğrenme hedeflerine yönelik ilerleme motivasyonunu kaybetmelerine neden olabilmektedir.

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde öğrenci motivasyonu ve değerlendirme sürecine katılımı ile ilgili ifade edilen olası risklere yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

- Derslerde öğrencilerin ilgilerini çekecek, gerçek yaşamla bağlantısı olan dijital içerikle desteklenmiş ve zaman zaman kendilerinin belirlediği konu ve metin türlerinin olduğu okuma parçalarının seçimi öğrencilerde okumaya dair istek ve motivasyon oluşturmaya destek olabilir.
- Öğrencilerin okuma etkinliklerinin okulla sınırlı kalmadığı akranlarıyla ve aileleriyle okul dışı ortamlarda da okuma alışkanlıklarını devam ettirmeleri için işbirliklerine gidebilir ve yapılacak okuma etkinlikleriyle öğrenciye ve beraberindeki çevreye okuma alışkanlığı kazandırabilir. Üstlendikleri bu sorumluluk duygusu öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını yükseltebilir.
- Öğretmenler, süreç başında öğrencilerin okuma düzeylerini ve okuma yetkinliklerini belirleyecek tanılayıcı değerlendirme uygulamalarına önem vermeleri ve tespit ettikleri durumları kişisel portfolyolara işleyerek okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin destekleyici etkinliklerle okuma sürecine katılmalarını sağlayabilirler. Bu uygulamalar öğrencilerin kaygılarını azaltarak okuma motivasyonlarını artırabilir.
- Okuma derslerinde kullanılacak temel okuduğunu anlama düzeylerini ölçecek değerlendirme etkinliklerinin yanı sıra öğrencilerle yapılacak etkileşimli okuma çalışmaları, okuma tiyatroları, proje ve performans görevleri gibi kendilerini ifade edebilecekleri üst düzey bilişsel becerilerini gösterebilecekleri etkinlere yer verilmesi öğrencilerin içsel motivasyonla değerlendirme sürecine doğal ve aktif katılımını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinde kendilerini güvenli hissetmeleri hem öz hem de akran/grup değerlendirmelerinde yapıcı eleştiriler yapabilmeleri için öğretmenler tarafından değerlendirme kriterleri değerlendirme öncesinde açık net bir şekilde paylaşılmalı hatta kriterleri birlikte belirlemek için fikir alışverişi yapılmalıdır. Bu durum, öğrencinin ölçme değerlendirme sürecinde kendini bir paydaş olarak görmesini sağlayarak motivasyonunu ve aktif katılım isteğini doğal olarak geliştirmesine destek olabilir.
- Okuma becerisinin değerlendirilmesinde öğrencinin bireysel farkındalığa sahip olabilmesi ve gelişim sürecindeki artılarını eksilerini görebilmesi için doğru zamanda, doğru yerde, etkili geri bildirimler verilmesi, süreçte öğrencinin motivasyonunu kaybetmemesini ve sürecin bir parçası olma bilinciyle gelişim göstermesini sağlayabilmektedir. Özellikle öğrencinin

bir ürün ortaya çıkardığı üretime dayalı etkinliklerin hedeflenen öğrenme çıktılarına uygun gerçekleştirilebilmesi için geri bildirimler zamanında ve anlamlı bir şeklide yapılmalıdır.

Özetle öz değerlendirme, yansıtıcı günlük, portfolyo gibi formatif değerlendirme uygulamaları ile yapılan bütüncül süreç değerlendirmesi öğrencinin katılımını ve motivasyonunu desteklediği için öğretmenler tarafından bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

- **Öğretmenlerin Değerlendirme Becerilerine ilişkin olası Riskler ve Geliştirme Yolları**

Okuma becerisi; öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, anlamlandırma, eleştirel düşünme, yaratıcı fikir ortaya koyma ve problem çözme gibi temel ve üst bilişsel becerilerini geliştirmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bireylerin hayat boyu akademik ve sosyal gelişimleri için okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile hedeflenen öğrenme çıktılarına ait etkili öğrenme kanıtlarının oluşturulabilmesi için bu sürecin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yetkinliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesini esas alan programda; sürecin takibi, bireysel farklılıkların belirlenmesi, öğrenciye göre öğrenme, okuma stratejileri oluşturulabilmesi için öğretmenlerin rehberliğinin, gözlem yeteneklerinin ve değerlendirici yetkinliklerinin başarılı bir ölçme değerlendirme süreciyle doğrudan ilişkili olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle öğretmenlerin değerlendirme becerilerine ilişkin ortaya çıkabilecek riskler tespit edilmeli ve bu risklerin çözümü için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme becerilerine ilişkin olası riskler şu şekildedir:

- Ölçme değerlendirmede öğretmenlerin kişisel yargılarına ve beklentilerine göre değerlendirme stratejileri belirlemeleri, her öğretmenin farklı ölçme değerlendirme ölçütleri belirlemesi gibi durumlar öğrenciler arasında adaletli ve tutarlı bir değerlendirme yapılmasını engelleyebilmektedir. Bu durum özellikle bireysel farklılıkların tespitini ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişim takibini zorlaştırabilmektedir.
- Çok boyutlu ve performansa dayalı bir okuma ölçme değerlendirme sürecini vurgulayan öğretim programına rağmen öğretmenlerin; okuduğunu anlama, yorumlama, metinle ilgili çıkarımda bulunma gibi üst bilişsel derinlikli becerilerin değerlendirmesine yönelik ölçme yöntemleri yerine okuma hızı ve doğruluğu gibi mekaniksel niteliklerin ölçüldüğü tek

boyutlu ölçme yöntemleri kullanmaları programın amacına hizmet etmemektedir.

- Öğretmenlerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde en çok rastlanılan problem sınıfların sosyal ve fiziki koşullarının kısıtlılığı, ders saati yetersizliği ve ağır iş yüklerinin olduğu düşüncesi ile öğrenme sürecini süreç değil sonuç odaklı değerlendirmeleridir. Sonuç odaklı yapılan değerlendirmeler okuma becerisinin gelişiminin takibinin yapılması ve ihtiyaçların belirlenmesinin önünde engel teşkil etmektedir.
- Öğretmelerin kendi okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları okuma becerilerinin değerlendirilmesinde dolaylı olarak süreci etkileyebilmekte ve karşılaşılan farklı okuma potansiyeline sahip öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenler arasındaki farklı değerlendirme tutumları ve okuma uzmanlığı konusunda yetersizlikler ölçme değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin performansa dayalı ve ürün ortaya koydukları etkinlikleri değerlendirirken adil ve doğru değerlendirmeler yapabilmesi için işbirliğine gereken önemi vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaması değerlendirme sürecinde objektifliği etkileyebilmektedir.
- Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi sırasında bireysel ve yapıcı geri bildirim yapılması gerekmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğrencinin bireysel öğrenme yolculuğunu planlayabilmesi için gerekli olan bu geri bildirimler öğretmen tarafından doğru ve etkili bir şekilde sağlanmazsa değerlendirme sürecinde aksaklıklar yaşanabilir.
- Ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan metin türlerinin çeşitliliğine dikkat edilmemesi sınırlayıcı bir okuma becerisinin değerlendirilmesinde sınırların dışına çıkılmasını engellemektedir.

Bu riskleri en aza indirmek ve öğretmenlerin okuma becerisini daha etkin bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak için çeşitli mesleki gelişim stratejileri uygulanabilir. Öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenler için kapsamlı mesleki gelişim programları hazırlanmalıdır. Öğretmenlere yönelik, temel ve üst düzey okuma becerini (akıcılık, kelime bilgisi, anlama, eleştirel okuma vs.) ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceğini kapsayan hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde, teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı çalışmalara ve örnek olay incelemelerine de yer verilerek öğretmenlerin

ölçme değerlendirme becerileri geliştirilebilir. Öğretmenlerin çağdaş ölçme-değerlendirme araçlarını etkili kullanabilmeleri için yeterli mesleki gelişim desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde hizmet içi eğitimler ve öğretmenler arası bilgi paylaşım ağları önemli rol oynamaktadır. Deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere mentörlük yapması, değerlendirme becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.

- Öğretmenlerin alışık olduğu tek boyutlu ölçme araçları yerine çok yönlü ve süreç odaklı alternatif tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin, geleneksel yazılı sınavların ötesinde, gözlem formları, kontrol listeleri, portfolyolar (öğrenci ürün dosyaları), dereceli puanlama anahtarları (rubrikler), akran ve öz değerlendirme gibi alternatif ve süreci de değerlendiren araçları tanımaları için rehberlik edilmeli ve kullanmaları için uygulama eğitimleri verilmelidir.
- Öğretmenlerin süreç başında öğrencileri tanımlayıcı değerlendirmelerle gözleyebilmeleri ve bireysel farklılıkları tespit edebilmeleri için rehber öğretmenler ve uzmanlar eşliğinde iş birlikli eğitimler düzenlenmeli ve bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenlere, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri, tanılama süreçleri ve onlara yönelik etkili öğretim ve değerlendirme stratejileri hakkında düzenli olarak bilgilendirme yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin, yaptıkları değerlendirmeler sonucunda elde ettikleri verileri analiz ederek öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri, bireye özgü, yapıcı geri bildirimler vermeleri ve uygulayacakları öğretim stratejilerini bu verilere göre şekillendirebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin veriye dayalı analiz yapma, problem çözme ve uygun öğretim stratejileri geliştirme yetilerine sahip olabilmeleri için bu hususlarla ilgili eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmelilerdir.
- Programda yer alan okuma atölyeleri uygulamaları sadece öğrenciyle sınırlı kalmayıp öğretmenlerin de dâhil olduğu uygulamalarla desteklenmelidir. Bu sayede öğretmenler; kendi okuma alışkanlıklarını geliştirip farklı metin türleriyle tanışarak değerlendirme süreçlerinde öğrencileri daha geniş bir bakış açısı ile değerlendirebileceklerdir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma becerisini yalnızca bir metni sesli ya da sessiz okuyabilme yetisi olarak değil, anlamlandırma, eleştirme ve yorumlama süreçleriyle bütünleşen bir yetkinlik olarak ele almaktadır. Program, öğrencileri bilgiye erişen değil, bilgiyi değerlendiren ve dönüştüren bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencinin bireysel gelişimini takip etmeye yönelik biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının benimsendiği ölçme ve değerlendirme sistemi ile temel okuma yetilerinden üst bilişsel okuma yetkinliklerine gelişimi desteklenen öğrenci, kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileriyle öğrenim sürecinde aktif rol oynama imkânı bulmaktadır. Okuma becerisinin eğitim öğretim sürecinin başından sonuna kadar takip edilerek değerlendirilmesi ve sonuç odaklı değil süreç odaklı olması, ölçme değerlendirme uygulamalarının da bu doğrultuda şekillenmesini sağlamıştır. Süreç boyunca uygulanan geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına ek olarak alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiş hatta yaşanan teknolojik gelişimlere ayak uydurularak yapay zekâ destekli dijital ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması teşvik edilmiştir. Okuma atölyeleri uygulamalarıyla öğrencinin bireysel olarak kendi okuma gelişimini takip etmesi ve okuma eyleminin okulla sınırlı kalmadan yaşam boyu sürecek bir alışkanlığa dönüşmesi hedeflenmektedir. Programda bu hedef doğrultusunda bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak kişiselleştirilmiş okuma destek sistemlerinin uygulanmasına yönelik çalışmalar için gerekli ortamların hazırlanmasına imkân tanınmalıdır. Ayrıca okuma sürecinde üst bilişsel becerilere ağırlık verilmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenci merkezli olması gibi güçlü yönleri olan programın dijital okuma ortamları ve veri odaklı ölçme araçlarının kullanımına dair rehberlik edecek uygulamalara yer vermesi gerekmektedir. Özetle; 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma becerisinin değerlendirme sürecine ilişkin hususlara değinildiği bu bölümde, okuma becerisi ve bu becerinin değerlendirilmesinde kullanılan geleneksel, alternatif ve yapay zekâ destekli teknolojik değerlendirme yöntemlerine, öz/akran/grup değerlendirmelerinin ve geri bildirimin önemine ve sürece yönelik riskler ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

KAYNAKÇA:

Akyol, H. (2021). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.

Bardach, L., Klassen, R. M., Durksen, T. L., Rushby, J. V., Bostwick, K. C., & Sheridan, L. (2021). The power of feedback and reflection: Testing an online scenario-based learning intervention for student teachers. *Computers & Education, 169*, 104194. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104194

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Kara kutunun içinde: Sınıf değerlendirmesi yoluyla standartları yükseltmek. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Biçimlendirici değerlendirme teorisinin geliştirilmesi. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Göçer, A. (2021). Sorularla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde Kara, Ö.T. (Ed.), Sorularla Türkçe eğitimi (ss.441-467). Asos Yayınları.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1–18.

Hamzadayı, E. (Ed.). (2024). *Okuma ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kitapçığı*. MEB Yayınları. https://ogmmateryal.eba.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Öğrenme kanıtları (ölçme değerlendirme)-1*. MEB Yayınları. https://ogmmateryal.eba.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Modül 5 - Ölçme ve değerlendirme uygulamaları-2*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Yayınları. https://ogmmateryal.eba.gov.tr

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Biçimlendirici değerlendirme ve kendi kendini düzenleyen öğrenme: İyi geri bildirim uygulamasının bir modeli ve yedi ilkesi. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), 17–28.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713–740.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. ASCD.

Razi, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi* [Teaching and assessing reading]. Kriter Yayınları.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*, 113–125. https://doi.org/10.1023/A:1003044231033

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

TDK. (20.05.2025). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. https://sozluk.gov.tr

UNICEF & Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi: Türkçe dersi öğretmen rehber kitapçığı*. MEB Yayınları.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayınları.

Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10*(1), 24–69.

7. Bölüm

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Ali UZUN*

1. Ortaokul Düzeyinde Yazma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Sosyal bir varlık olan insan, iletişim kurmada tüm enstrümanları kullanarak bu süreci etkili kılma ve kolaylaştırma eğilimindedir. İletişimde dil bir vasıtadır ve dilin temel becerilerinin bir bütün olarak edinilmesi yahut öğrenilmesi iletişim kuran birey ve toplumlar için bir kolaylıktır. Eğitim-öğretim yaşamında kişi özellikle ana dilini iyice öğrenmeli ve bunu yaşamın diğer safhalarında etkili bir biçimde kullanmalıdır. Türkçe bir alan dersi ve ilk olarak dört temel dil becerileri (okuma-anlama, konuşma, dinleme ve yazma) ile birlikte ortaokullarda branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Dilin tüm becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesi amaçlansa da bu durum uygulama ve ölçme değerlendirme aşamasında farklı düzeylerde olmaktadır. Özellikle yazma diğer becerilere göre kazanılması ve uygulama aşamasında öğrencilerin birtakım kaygılarından dolayı zor bir beceridir.

Yazma üretici dil becerilerinden konuşma ile aynı sınıflamada yani dilin anlatma yönünü oluşturmaktadır (Demir Atalay, 2015). Yazma becerisinin alan yazınında birçok tanımı bulunmakla birlikte yazmanın genel bir tanımını yapmak mümkündür. Bir eylem olarak yazma işi yazı yazma isteği, gerekliliği veya duygusu olarak bazı sembol ve karakterlerle ifade edilme becerisi (Demir Atalay, 2015) belli bir olay ve duyguları olduğu gibi kaydetmenin yanı sıra bunları anlamlandırma (Sever, 2004) ve söylenen sözü resimleme (Özbay, 2007) olarak ifade edilmektedir. Zorbaz (2014) da yazmayı zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin anlamlı bir biçimde bazı semboller vasıtasıyla bir metne dönüştürme işlemi olarak ifade etmektedir. Diğer dil becerilerine göre yazma üretkenlik ve bunu somut olarak açığa çıkarmada daha zor bir uygulamadır. Çünkü üretkenlik ve zaman bakımından yazma, öğrencilerin en çok enerji harcadıkları bir beceridir (Schiller, 1954). Yine işlevsel kullanımı bakımından

* Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÖMER, uzunali46@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7921-1534

dört temel dil becerisinden en zor ve en sonda yer alanı yazma becerisidir (Göçer, 2016). Bundan dolayıdır ki öğrenciler yazma eylemine biraz uzak durmaktadırlar. Özellikle teknoloji ve mobil iletişim araçlarının kişiler arası iletişimde önemli bir yer alması ve bireylerin bunu her türlü iletişim becerilerinde kullanabilmesi yazma yerine emojiler ve birtakım semboller kullanılması öğrencilerin klasik anlamda yazma becerisinden uzaklaşmasına da neden olmaktadır. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yer alan *"Öğrencinin yazılı etkileşimi ve dijital yazma yetkinliğinin geliştirilmesi için geleneksel yazma araçlarının yanı sıra dijital ortama uygun yazma araçları da kullanılır ve bu alana özgü türler verilir."* ifadesi öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde klasik ve teknolojik imkânları yerine göre kullanmanın etkisini vurgulamaktadır.

Yazma becerisi öğrenciliğin ilk yıllarında başlamış olsa da planlı ve amaçlı yazma becerileri ortaokul sıralarında kazanılmaktadır. Duygu ve düşüncelerin, etkileşimin ve etkinliklerin oldukça yoğun gerçekleştiği bu süreçte öğrenciler bunları yazıya dökme eyleminde bulunurlar. Bunun için öğreticilerin her türlü fırsatı kullanmaları ve yazma işini kolaylaştırıp öğrencilere sevdirmeleri önemlidir. Eğer bu kritik süreç olumlu gerçekleştirilemezse öğrencide yazmaya karşı bir isteksizlik, sönüklük ve kaygı ortaya çıkabilir. Bu da ilerideki eğitim hayatında istenmedik etkilere neden olabilir. Yazma becerisinin kazandırılmasında öğretmenlerin öğrencilerde yazmaya karşı isteklilik etkililik oluşturması beklenir. Ancak bu şekilde başta zor ve zaman alıcı bir beceri olan yazmaya karşı öğrencilerin ilgisi çekilebilir. Bunun yanında öğrenci yazılarının öğretmen tarafından değerlendirilmesi ve öğrenciyi kaygılandırmadan cesaretlendirici dönütler verilmesi de öğrencilerin yazma işine olumlu bakmasını sağlar. Ölçme ve değerlendirmelerin uzun bir birikimin, deneyimin sonucunda oluşturulan öğretim programlarında belirtildiği gibi yapılması öğreticiler açısından bir kolaylık ve sistemli bir bütünlük sağlar. Yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde klasik yöntem ve tekniklerin yanı sıra teknolojik gelişmeler ve öğrencilerin bunlara erişim sağlayabildikleri imkânların kullanılması gerekmektedir. Türkçe öğretim programlarının bu gelişmeler ve eğitim hedeflerinin genişlemesi doğrultusunda yenilenmesi öğreticiler için büyük avantajlar sağlamaktadır.

2. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Öğretim programları, eğitim ve öğretimin sınırlarını belirleyerek bir çerçeve çizer, kazanımları vererek sistematik ve düzenli bir faaliyetler çizelgesi sunmakta (Şimşek, 2022) ders faaliyetlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde niçin ve nasıl yer alacağı ile ilgili bir rehber niteliğindedir (Girgin, 2011). Türkçe dersi tüm

sınıflarda zorunlu olarak okutulmakla birlikte diğer derslerin akademik başarısını artırmada önemli bir aracı ders durumundadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimi diğer ders başarısına da etki edeceğinden Türkçe dersi öğrenme faaliyetlerinin hangi düzeyde ve öğrenciye kazandırdıkları öğretim programı çerçevesinde ölçülüp değerlendirilmelidir. Buna göre de Türkçe derslerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı öğrencilerin hem bilişsel hem de devinişsel becerilerini bir bütün olarak geliştirir. Dil becerileri bir süreç gerektirdiğinden ve performansa dayalı bir ürün olduğundan öğrencilerin gelişimlerini diğer derslerdeki gibi ölçme ve değerlendirme imkânı olmamaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019).

Türkçe öğretim programlarının zaman içerisinde geliştirilerek ve güncellenerek bir öncekinden daha gelişmiş bir program olması amaçlanmaktadır. Bu nedenle son olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" temalı "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı" hazırlanmıştır. Buna göre MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2024) temel amacı şöyledir:

> Yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır.

Ayrıca Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin; "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları, dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri" amaçlanmaktadır. Özellikle üretici dil becerilerinden olan yazma ile ilgili MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) uygulama esasları da açıkça belirtilmiştir. Buna göre öğrencinin yazma becerisinin kazandırılması ve bunun süreç içerisinde ölçülüp değerlendirilme işlemi şöyle açıklanmıştır:

> Öğrencinin yazma beceri seviyesi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir, devam eden süreçte de değerlendirilerek yazma becerisi gelişimi yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında ihtiyaç duyulan alanların gelişimine yönelik uygulamalar yapılır. Öğrencinin yazma becerisi ile ilgili plan yapma, metin (taslak) oluşturma, metni gözden geçirme (değerlendirme ve düzenleme) ve paylaşma stratejilerini amaca ve mevcut olanaklara bağlı olarak ayrı ayrı ya da birlikte kullanması sağlanır. Yazma becerisine yönelik öğrenme

> çıktıları oluşturulurken "yazılı üretim" ve "yazılı etkileşim" kategorileri dikkate alınmıştır. Bu kategoriler bazen birlikte bazen de ayrı ayrı öğrenme çıktılarına yansıtılmıştır. Bireysel yazma etkinliklerine yönelik öğrenme çıktıları "yazılı üretim", yazışmaya yönelik olanlar ise "yazılı etkileşim" olarak değerlendirilir. Bununla birlikte dilin kendiliğinden gelen işleyişi, kimi zaman iki işlevi bir araya getirir ve çoğu öğrenme çıktısının her iki işlev için de birlikte işe koşulmasını gerekli kılar.

Dilin tüm becerilerinin değerlendirilmesinde olduğu gibi yazma becerisinin değerlendirilmesinde klasik ölçme araçları kullanılmakla birlikte teknolojinin öğretim ortamlarında kullanılması, farklı ve güncel ölçme araçlarını ortaya çıkarmıştır. Programda bu durumla ilgili şöyle uygulama maddesi bulunmaktadır.

> Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin eğilimlerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, yakın ya da uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargı niteliği taşımayan ve onun motivasyonunu artıracak geri bildirimler sağlanmalı; dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılmalıdır.

Önceki yıllarda hazırlanan programlarda dil yeterliklerinin ölçülmesi ayrı ayrı yapılmadığından birtakım ve iletişimin hızla geliştiği zamanda öğrencilerin anadil yeterliklerinin dört temel beceriye göre ölçülmesi ihtiyacı doğmuştur. Buna göre 2023 vizyonu doğrultusunda MEB'in 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde pilot çalışmasını tamamladığı ve uygulama sonuçlarını içeren değerlendirme raporunun yayımlandığı Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı öğrencilerin anadil yeterliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). Programda yazma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde üretim içeren değerlendirme görev biçimleri kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Yazma becerisinde de öğrencilerin yazılı etkileşim ve dijital yazma becerilerinin geliştirilmesi adına hem geleneksel yazma araçları hem de çağın gereksinimi olarak dijital yazma araçları kullanılmaktadır. Yazma becerisinde ölçme değerlendirme işlemi ise süreç başında yapılan tanılama ölçümleri ve süreç içerisi ve süreç sonunda yapılan geleneksel ve dijital ölçme araçları ile yapılmaktadır. Bunun nedeni olarak yazma becerisinde üründen ziyade sürecin öğrencilerin yazma yetilerini ortaya çıkarmasıdır. Çünkü her öğrencinin yazma beceri düzeyi ve gelişim hızı bilişsel ve duyuşsal olarak farklılık göstermektedir. Programda üretici dil becerilerinden oluşan konuşma ve yazma becerilerine ait öğrenme çıktılarına ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmek için "dereceli puanlama anahtarı, betimleme, rapor yazma, sunum yapma,

sorulardan/görsellerden/kavramlardan hareketle metin oluşturma, cümle/paragraf yazma, kontrol listesi" kullanılabilir ölçme araçları olarak verilmiştir. Ayrıca programda "Yazma becerilerinde üretim görevleri gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin performansları öğrenme çıktılarına uygun yapılandırılan kontrol listesi veya dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir. Sonrasında öğrenciye geri bildirim verilir." şeklinde öğrenme kanıtları uygulama esasları yer almaktadır.

3. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Öğretim programları çağın gereksinim ve öğrencilerin ilgilerine göre zaman içerisinde güncellenerek dinamik bir yapı kazanmaktadır. Bu kapsamda her dil becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde de teknolojik gelişmeler doğrultusunda güncel değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Yazma becerisi her ne kadar süreç değerlendirme ile daha görünür bir performans sergilese de ürüne yönelik değerlendirme ve ölçmelerin yapılması beklenir. MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yazma becerisini değerlendirme görev biçimleri şöyle verilmiştir:

- Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
- Elektronik Mektup Yazma
- Dikte
- Dilekçe Yazma
- Belge Doldurma
- Rapor Yazma
- Cümle Tamamlama
- Paragraf Yazma
- Cümle Yazma
- Hikâye Yazma/Tamamlama
- Not Yazma/ Kısa (dijital) İleti Yazma
- Sorulardan/Kavramlardan/Görsellerden Hareketle Metin Oluşturma

Programda yazma becerisinin geleneksel değerlendirme sürecinde üretim içeren değerlendirme görev biçimlerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu değerlendirmelerin şu araçlarla ölçülmesi belirtilmiştir:

- ✓ Paragraf (ikna) Analitik Dereceli Puanlama Anahtar
- ✓ Paragraf (betimleme) Analitik Dereceli Puanlama Anahtar
- ✓ Paragraf (ikna) Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı
- ✓ Paragraf (betimleme) Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı
- ✓ Öyküleyici Metin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı
- ✓ Düşünce Yazısı Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının geleneksel ölçme araçları olduğu görülmektedir. Bilgi, iletişim ve teknolojinin çok hızlı geliştiği bir zamanda yer almamıza rağmen bundan eğitim-öğretim adına ne kadar yararlanıldığı ayrıca tartışılabilir. Ancak bu programda özellikle yapay zekâ destekli uygulamaların ve dijital ölçme araçlarının yer almadığı görülmektedir. Karatay ve Dilekçi (2019) Türkçe öğretmenlerinin çoklu değerlendirme yerine geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler. Yine Canbulat ve diğerleri (2017) çalışmalarında öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulamalarında yer vermediklerini öğretim programlarında öne çıkartılan tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarını da çok tercih etmediklerini belirtmektedirler.

4. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

Öğretim ortamlarında öğrencilerin performans ve öğretim etkinliklerini değerlendirmek için geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçları kullanılmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Tamamlayıcı ölçme araçlarından olan akran ve öz değerlendirmeye Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yer verildiği görülmektedir. Programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin esaslar başlığı altında bu aşamaya ilişkin ifade şöyledir:

> Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirme yapabilmelerine olanak tanınmalıdır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin amacın dışına çıkmaması için onlara öğrenme çıktılarının değerlendirilebilmesini sağlayacak ölçütler ve yapılandırılmış araçlar sağlamalıdır. Böylece öğrencinin mevcut durumu ile hedef arasındaki boşluğu dolduracak şekilde yönlendirmeler (geri bildirim) yapılabilir.

Yazma becerisine yönelik akran değerlendirme/akran bildirimi yöntemi programda yer almakta ve örnek ölçme aracı bulunmaktadır. Özellikle yazılan metnin gözden geçirme veya düzenleme sürecinde akran değerlendirmeleri yazma becerisinin gelişmesi için önemlidir. Çünkü akranlar yazıya farklı bakış açıları ve fikirler katarak yazma uygulaması yapan öğrenciye destek olur. Programda (MEB, 2024) bu durumla ilgili *"Uygun görülen durumlarda ve ilerleyen sınıf seviyelerinde akran bildirimleri de kullanılmalıdır."* ifadesi yer almaktadır.

Yazma becerisi değerlendirme ölçeği olarak örnek bir akran değerlendirme formu MEB Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) bulunmaktadır. Bununla birlikte konuşma ve yazma becerilerine ait öğrenme

çıktılarına ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmek amacıyla öz bildirim, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, zihin haritası oluşturma, tartışma, cümle/paragraf yazma çalışmaları yapılarak bu çalışmalarda dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi kullanılır (MEB, 2024). Bu şekilde öğrenci yazdıklarını çok kez okuyarak içeriği kapsamlı bir biçimde düzenleme fırsatı yakalar. Programda yazma becerisi öz değerlendirme ölçeği örnek olarak yer almıştır.

Örnek:

Yazma Öz Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	*EVET*	*KISMEN*	*HAYIR*
Paragrafın konusunu belirleyen anlaşılır bir konu cümlesi yazabilirim.			
Paragraf yazarken düşüncelerimi mantıklı bir şekilde düzenleyebilirim.			
Paragraf yazarken ana düşüncemi mantıklı bir şekilde destekleyebilir ve geliştirebilirim.			

Şekil 1. Yazma becerisi öz değerlendirme ölçeğinden bir kesit

5. Program Bağlamında Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü ölçme-değerlendirme; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye, uygun öğrenme ortamının hazırlanmasına ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespitine rehberlik eder (Özbay, 2011). Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha yavaş ilerleme kaydedilen ve somut performansın ortaya konulduğu bir dil becerisidir. Yazma becerisinin karmaşık bir süreç olmasıyla birlikte uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesinden kaynaklı içsel sorunları, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011; Türkben, 2021). Yazma becerisi hem ürün hem de süreç odaklı bir beceri olduğundan yazmada sadece ürün ya da sadece süreç değerlendirme işlemi öğrencinin gerçek performansını ölçmede yetersiz olabilir. Bu bağlamda ürün ölçmeyi amaçlayan öğretmen merkezli geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra

süreci değerlendiren alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden de faydalanmak gerekmektedir (Yiğit ve Kırımlı, 2014). MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2024) *"Konuşma ve yazma becerilerinde yukarıda verilen üretim görevleri gerçekleştirildikten sonra öğrencinin performansı öğrenme çıktılarına uygun yapılandırılan kontrol listesi veya dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilir. Sonrasında öğrenciye geri bildirim verilir."* öğrenme kanıtları yani ölçme ve değerlendirme işleminin hangi araçlarla yapılacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda program öğrenci performansı ve ürün değerlendirmesi yapılabilmesine olanak sağlar.

Burada temel risk öğrencilerin ürünlerini değerlendirme aşamasında öğretmenin yanlı davranması olabilir. Bu durum öğretmen gözünde bir öğrencinin sınıf içi performansının ürün değerlendirme sürecine etki olabilmektedir. Bunun önüne geçmek için öğretmen değerlendirme yaptığı öğrenci ismini kodlama yaparak ya da bağımsız değerlendirmeci yoluyla yapabilir. Yine akran ve öz değerlendirmede yanlılık daha fazla olabilmektedir. Öğrenciler birbirlerini ya da kendi değerlendirmelerinde yanlı davranabilmektedir. Bu durum bir ürün ya da süreç değerlendirmesi olarak değil birçok ölçme aracı kullanılarak çoklu değerlendirme yapılarak aşılabilir. Öğrenci başarısını değerlendirirken birkaç yöntemin birlikte kullanılması ölçmedeki güvenirliliği de arttıracaktır. Bu yüzden geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra öğretmen gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının da kullanılması yararlı olur (Göçer, 2013). Ölçme değerlendirme sürecinde bir diğer risk ya da olumsuzluk sınıfların kalabalık olmasıdır. Yazma becerisi bireysel bir dil gelişimini gerektirir. Bundan dolayı yazma becerisinde öğrenme kanıtları ya da çıktıları bireysel olarak değerlendirilip ölçülmelidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde önemli bir yer tutar. Öğrencilerin akademik başarılarını ve becerilerini izlemek için kullanılır. Öğrencilerin nerede olduklarını belirlemek, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimi düzenlemek için değerli bilgiler sağlar (Yeniay, 2025).

6. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada özellikle MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) yazma becerisi ile ilgili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl olduğu hangi ölçme araçlarının kullanılmasının tavsiye edildiği ile ilgili genel bir resim ortaya konulmaya çalışılmıştır. Program (2024) incelendiğinde ölçme ve değerlendirme anlayışının öğrenciyi merkeze alan bir bakış açısıyla hazırlandığı görülmektedir. Bu durum Yeniay'ın (2025) çalışmasında belirtildiği üzere ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışına dayanmaktadır. Ancak yazma becerisi diğer

dil becerilerinden farklı olarak bir öğrencinin başlangıç ve süreç sonunda ortaya koyduğu üründen ziyade süreç içerisinde performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bunun için de öğretim sürecindeki gerek sınavlar gerek ödevler ve projeler gerekse atölye ürünleri hepsi de bir öğrencinin yazma becerisini gelişiminde ölçme aracı olarak kullanılabilir. Öğretmenin bu değerlendirmeyi objektif ve öğrenci farklılığından dolayı bireysel yapması öğrencinin yazma becerisindeki gelişimini daha sağlıklı ortaya koyar. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yazma becerisi ile ilgili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin eğilimlerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Öğrencilerin yazma becerileri sadece yazma gelişimlerini ortaya çıkarmamaktadır bu nedenle bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, yakın ya da uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargı niteliği taşımayan ve onun motivasyonunu artıracak geri bildirimler sağlanmalı; dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılmalıdır (Türkben, 2021). Ancak söz konusu öğretim programında yazma becerisi ile ilgili değerlendirmelerin süreç ve performans olarak ağırlık kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanımı önerilmekte ancak programda (MEB, 2024) yazma becerisiyle ilgili örnek ölçme araçlarının genelde dereceli puanlama anahtarı olarak verildiği görülmüştür. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) yaptığı bir çalışmada belirtildiği üzere yazma becerisi yazılı anlatımı, ortaya çıkan ürünleri değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı öğretim ortamlarında yazma becerisiyle ilgili süreç içerisindeki tüm ürünlerin değerlendirilmesi gayet tabiidir. Karatay ve Dilekçi (2019) öğretmenlerin yazma becerisini ölçerken öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırdıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte yazma becerisi belge doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, e-posta yazma, dilekçe yazma, metin tamamlama gibi ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir (Kaya ve Aydın, 2024). Ancak programların ve eğiticilerin çağa uygun olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi de zaruri bir durum olmaktadır. Bu bağlamda özellikle yapay zeka teknolojisinin geliştiği ve her alanda yer aldığı günümüzde yapay zeka destekli ölçme araçlarının yazma becerisinde kullanılması düşünülebilir.

Kaynakça

Canbulat M., Bıçak B. ve Uyumaz G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching 1*(5), 462-477.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2(1)*, 11-26. https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33886/375212

Göçer, A. (2013). *"Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), 477-551, Pegem Akademi, Ankara.

Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2).

Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Electronic Turkish Studies, 6*(3).

Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716.

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi, 9*(1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Ankara.

Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı). Ankara: Öncü Yayınevi.

Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Reyhanlıoğlu, Ç. ve Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(16), 70-93.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Schıller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, *16*(2), November.

Şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 19-36. DOI:10.29000/rumelide.1163998.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 900-922. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146)

Yeniay, S. (2025). *Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında (5, 6, 7, 8.sınıf) temel dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Ankara.

Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(*3), 1621-1639.

8. Bölüm

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Dinleme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Muhammed Fatih SAYIR*

Giriş

Eğitim öğretim süreçlerinin vazgeçilmez unsurlarından biri olan öğretim programları kişilerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanması için yol gösterici görevi üstlenen kaynaklardır. Taba (1962: 76) öğretim programının esasen öğrenme için bir plan olduğunu ve öğrenme hedeflerinden ve bu hedeflere ulaşmanın yollarından oluştuğunu belirtmiştir. Pratt (1980, s. 4) öğretim programını "resmî eğitim ve/veya öğretim amaçlarının düzenlenmiş bir bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Wiles ve Bondi (2014, s. 158) ise öğretim programını bir felsefe belirleyen, öğrenci yeteneğini değerlendiren, olası öğretim yöntemlerini göz önünde bulunduran, stratejileri uygulayan, değerlendirme araçlarını seçen ve sürekli olarak düzenlenebilen bir geliştirme süreci olduğunu ifade etmiştir.

Cubberley (1916, s. 388) okulu ham maddesi çocuklar olan bir fabrikaya benzeterek, çocukların burada şekillendirilerek hayatın gereksinimlerini karşılayacak bireylere dönüştürüldüğünü belirtmiş ve okulun görevinin onları belli standartlara göre yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarının bu standartların neler olduğunun belirlendiği ve onlara ulaşılması için nasıl bir yol takip edileceğinin ortaya konulduğu kaynaklar olduğu söylenebilir.

Posner (2004, s. 4) öğretim programlarının kimilerine göre okulların öğrencileri sorumlu tuttuğu içerik, standart ve hedefler kimlerine göre ise öğretmenlerin kullanmayı planladığı öğretim stratejileri seti olarak kabul edildiğini ancak bunların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğretim programının kapsam ve sıralanım, müfredat, içerik taslağı, standartlar, ders kitapları, dersler dizisi, planlanan deneyimler olmak üzere yedi temel kavram üzerine inşa edilmelidir (Posner, 2004, s. 6-11).

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Dr. Öğr. Üyesi Alparslan Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Basın Yayın Tekniği Ana Bilim Dalı,
f.sayir@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6347-8760

a) Kapsam ve Sıralanım: Her sınıf seviyesindeki hedeflenen öğrenme çıktılarını listelenmesi ve sıralanmasını içerir. Öğrenme çıktıları konu, tema boyutu ve öğretim programının kapsamına göre gruplandırılır.
b) Müfredat: Müfredat her bir dersin hem amaçlarını hem de araçlarını temsil eder ve öğrenme hedeflerini, öğrenme etkinliklerini ve çalışma sorularını içerir.
c) İçerik Taslağı: Ele alınan konuların ana hatlarıyla düzenlenmiş listesidir.
d) Standartlar: Tüm öğrencilere eşit şekilde hitap eden standartlar öğrencilerin tamamlamaları halinde sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri kapsar. Standartlar öğrencilerin ne yapabilmesi gerektiğini ve bazı durumlarda öğrenme çıktılarına ulaşma süreçlerinin de içerir.
e) Ders Kitapları: Sınıf içi eğitimde hem öğretimin amaçlarına hem de araçlarına dair bir rehber olarak kullanılan öğretim materyalleridir.
f) Dersler Dizisi: Öğrencinin geçmesi gereken dersler.
g) Planlanan Deneyimler: Pek çok eğitimciye göre öğretim programları bir dizi belgeden daha fazlasıdır. Onlar okullar tarafından planlanan akademik, sportif, duygusal veya sosyal tüm deneyimlerin eşit önemde olduğunu savunur.

Öğretim programlarının değerlendirilmesi pek çok bilimsel araştırmaya konu olmuş bir çalışma alanıdır. Ornstein ve Hunkins (2018, s. 286) öğretim programı değerlendirmenin program geliştirme, uygulama ve sürdürme açısından vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. 2024 Türkçe öğretim programı bu bağlamda ele alındığında araştırmacıların dikkatini çektiği anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde 2024 Türkçe öğretim programına yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir.

Demir ve arkadaşları (2025) 2024 Türkçe öğretim programını Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak ölçme değerlendirme bağlamında incelemiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin programın genel yapısını olumlu değerlendirdiklerini ancak uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme boyutunun ise daha nesnel ve işlevsel olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer bir çalışmada Kayman ve Özdemir (2025) de öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin programa ilişkin genel anlamda olumlu görüşler belirtikleri ancak programa yönelik verilen eğitimlerin yetersizliğinden yakındıklarını ortaya koymuştur. Köçer (2025) ilgili programı ve beşinci sınıf Türkçe ders kitabını kültür okuryazarlığı bakımından incelediği çalışmada hem programın hem de ders kitabının kültür okuryazarlığı açısından katkı saylayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Banaz (2024) ise 2024 Türkçe öğretim programını

dijital okuryazarlık bağlamında ele almıştır. Çalışmanın sonuçları programın dijital okuryazarlık ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlandığı yönündedir.

Yıldırım (2025) 2024 Türkçe öğretim programını konuşma becerisi açısından ele almıştır. Araştırmacı programda konuşma becerisine ölçme değerlendirme bağlamında geniş yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2025) ise programı 21. yüzyıl becerilerine yer verme ekseninde ele almış ve program çıktılarının büyük oranda 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Karagöl'ün (2025) Yenilenmiş Bloom Taksonomisini esas alarak 2024 Türkçe öğretimi programını incelediği çalışmanın sonuçları programın üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini öncelediğini göstermektedir. Can ve Kardaş (2024) ve Kara Özkan (2025) da programı benzer bir şekilde incelemiştir. Bu çalışmaların sonuçları 2024 ortaokul Türkçe öğretimi programında üst düzey düşünme becerilerine ve üstbilişsel stratejilere yer verildiği yönündedir. Ayrıca 2019 ve 2024 Türkçe öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen ve çeşitli farklılıkları tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2025; Kaya ve Aydın, 2025).

Bu çalışmada 2024 ortaokul Türkçe öğretim programı dinleme becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci açısından incelenecektir. Bu bağlamda ilgili programın dinleme becerisi ile ilgili öğrenme çıktıları hakkında bilgi verilecek ve bu beceriye ilişkin ölçme ve değerlendirme süreci açıklanacaktır.

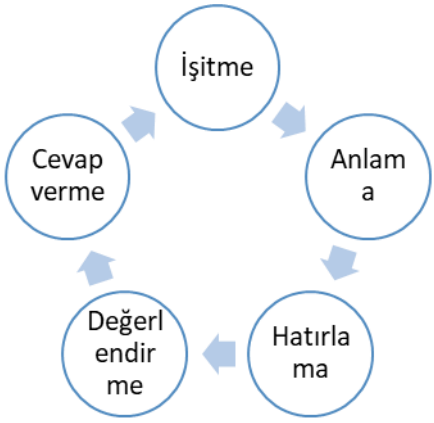
1. Ortaokul Düzeyinde Dinleme Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Dinleme bireylerin iletişim kurabilmesini sağlayan temel unsurlardan biri olup, bireyin anlam kurma, öğrenme ve sosyal etkileşim süreçlerinde önemli bir role sahiptir. Bu anlamda dil öğrenim sürecinin yanı sıra bireylerin akademik, sosyal ve mesleki hayatlarında başarıya ulaşmaları için gayet ehemmiyetlidir (Sevim, 2020). Dinleme, insanların aile, arkadaş ve mesleki çevreleriyle anlamlı ilişkiler kurup bunu devam ettirebilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin geliştirilmesi bireyin hayatını tüm yönleriyle etkilediği için çok önemlidir (Sarikaya, Aydeniz ve Şakiroğlu, 2022).

Dinlemenin ne olduğuna yönelik bilim insanları tarafından yapılmış pek çok tanım bulunmaktadır. İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983). Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç (Ergin ve Birol, 2000, s. 115). Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özbay, 2005, s. 11). Dinleme, dinleyicinin önce söylenilenlerle sonra

söylenilenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir (Temur, 2001, s. 61). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dinleme bilinçli, zihinsel işlevlere dayalı ve iletişimi sağlayan bir süreçtir. Shafir (2003, s. 56) dinleme ile işitmenin arasındaki farka değinerek dinlemeyi "İşitme, bize dünyamızı dinleme şansını veren, sesleri algılayıp onları ayırt etmemizi sağlayan duyumuzdur. Dinlemek ise bu işaretleri anlamlandırma ve onları birer ifadeye dönüştürme işlemidir" şeklinde tanımlamıştır.

Tyagi'ye (2013, s. 1) göre dinleme, dili anlama sürecinde temel bir unsur olup yalnızca söylenenleri işitmeyi değil, konuşanla psikolojik etkileşimi, yoğun dikkat ve enerjiyi, karşıdakini anlama isteğini ve onun bakış açısını kavramaya yönelik çabayı da içeren ve işitme, anlama, hatırlama, değerlendirme ve cevap verme olmak üzere beş aşaması olan bir beceridir. Bu aşamaların sıralanışı şu şekildedir:



Şekil 1. Dinlemenin Aşamaları

1. İşitme

İşitme, ses dalgalarının kulaktaki reseptörleri uyarmasıyla oluşan fiziksel bir süreçtir.

- Dinleme için işitmek gereklidir, ancak işitmek için dinlemek zorunlu değildir.
- Beyin, gelen uyarıcıların yalnızca bir kısmını odaklanmaya alır.
- Bu seçici algı, etkili dinlemenin temel koşulu olan dikkati oluşturur.

2. Anlama

Anlama, algılanan sembollerin anlamının çözümlendiği aşamadır.

- Semboller yalnızca kelimeler değil, alkış gibi sesler veya üniforma gibi görseller olabilir.

- Sembollere yüklenen anlam, bireyin geçmiş deneyimlerine ve bağlama göre şekillenir.
- Etkili iletişim için dinleyicinin konuşmacının kastettiği anlamı ve bağlamı kavraması gerekir.

3. Hatırlama

Hatırlama, mesajın belleğe kaydedilmesini içeren aşamadır.

- Mesajın yalnızca alınması ve yorumlanması değil, hafızada tutulması da önemlidir.
- Dinlemede bellek seçici olduğundan, hatırlananlar ilk duyulandan farklı olabilir.

4. Değerlendirme

Değerlendirme, dinleyicinin mesajı eleştirel biçimde incelediği aşamadır.

- Mesajdaki bilgiler kanıtlara göre tartılır.
- Olgular, görüşlerden ayrılır.
- Önyargı ya da taraflılık olup olmadığı değerlendirilir.
- Çok erken değerlendirmeye başlamak, mesajın geri kalanının duyulmamasına yol açar.

5. Cevap Verme

Tepki verme, dinleme sürecini tamamlayan aşamadır.

- Dinleyici, sözlü ya da sözsüz geri bildirim verir.
- Konuşmacı, mesajın alınıp alınmadığını yalnızca bu geri bildirimle anlayabilir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme becerisi dinleme-izleme becerisi şeklinde yer almaktadır. Duyma yetisi ile birlikte görme yetisinin de bu beceri alanıyla birlikte ele alınması "Dinlemede öğrencinin sadece işittiklerini, izlemede ise bazen sadece gördüklerini bazen de gördüklerini ve işittiklerini birlikte anlaması söz konusudur." şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2024, s. 7). Bu anlamda dinleme sürecindeki aşamalar görme yetisi ile birlikte ele alınmalıdır. Programda dinleme aşamalarıyla örtüşen dinleme-izleme becerisine yönelik öğrenme çıktılarının birkaçı şu şekildedir:

Tablo 1. Dinleme-İzleme Becerisine Yönelik Öğrenme Çıktıları

Dinleme Aşaması	2024 TDÖP'de Geçen Öğrenme Çıktıları
İşitme	"Dinleme/izleme sırasında karşısındakiyle ilişkiyi sürdürür."
Anlama	"Dinleyeceğinin/izleyeceğinin başlık, görsel ve/veya belirli bir bölümünden hareketle içerikle ilgili ipuçlarını belirleyip ön bilgileriyle ilişkilendirir."
Hatırlama	"Dinlediğinin/izlediğinin bağlamından söz varlığı unsurlarının anlamıyla ilgili ipuçlarını belirleyip ön bilgileriyle ilişkilendirir."
Değerlendirme	"Dinlediğinin/izlediğinin bütününden kanıt toplayıp ön bilgileriyle ilişkilendirir. İlişkilendirmeden hareketle çıkarım yapar."
Cevap verme	"Bir yargıya vararak gerektiğinde tepki verir."

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda etkileşimli ve etkileşimsiz olarak iki şekilde yürütülen dinleme-izleme becerisine yönelik etkinliklerde kullanılacak yöntemler "not alarak, katılımlı, katılımsız, grup hâlinde, empati kurarak, seçici, eleştirel, yaratıcı dinleme/izleme" şeklinde belirlenmiştir. Bu yöntemlerin sınıf seviyesine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2. Yöntemlerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Dinleme-izleme Yöntemi	Sınıf Düzeyi
Not alarak	Tüm sınıf düzeylerinde
Katılımlı	Tüm sınıf düzeylerinde
Katılımsız	Tüm sınıf düzeylerinde
Grup hâlinde	Tüm sınıf düzeylerinde
Empati kurarak	Tüm sınıf düzeylerinde
Seçici	Tüm sınıf düzeylerinde
Yaratıcı	7. sınıf seviyesinden itibaren
Eleştirel	8. sınıf seviyesinden itibaren

2. Programda Dinleme/İzleme Becerisini Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme süreçleri ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Programın ekler bölümünde Ölçme ve Değerlendirme Araçları Örnekleri başlığı altında Dil Becerilerine Yönelik Geleneksel Değerlendirme Görev Biçimleri tablosunda Dinleme/İzleme ve Okuma Becerisini Değerlendirme Görev Biçimleri olarak 20 ölçme ve değerlendirme aracı bulunmaktadır. Bunlar *sözel çıkartmalı/çıkartmalı işlem, metinsel boşluk, boşluk doldurma, paragraflara uygun başlık yazma, harf/seslem silmeli çıkartmalı işlem, çoktan seçmeli madde, cümle tamamlama, eşleştirme, kısa yanıtlı soru, kümelere ayırma, serbest çağrışım, iki bileşenli maddeler, yapılandırılmış özetleme, hata bulma, bilgi aktarımı, dikte, gereksiz sözcükleri çıkartma, görsel oluşturma yönergesi, metinsel birimleri sıralama, açık uçlu soru*

şeklindedir. Bunlar direkt olarak dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik araçlardır.

Bunun yanında aynı tabloda Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri olarak *proje, öğretmen gözlem formu, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), sunum, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz değerlendirme, ağ dizge (grid), akran değerlendirme, kavram haritası, öz bildirim, zihin haritası, gelişim çizelgesi, kelime ilişkilendirme, çoklu ortam tasarımı, drama* yer almaktadır. Buna ek olarak yine aynı tabloda Kontrol Listesi ve Dereceli Puanlama Anahtarı başlığı altında *akıcılık kontrol listesi, paragraf (betimleme) analitik dereceli puanlama anahtar, genel konuşma becerileri bütüncül dereceli puanlama anahtarı, paragraf (ikna) bütüncül dereceli puanlama anahtarı, tartışma görevi için sayısal dereceleme ölçeği, paragraf (betimleme) bütüncül dereceli puanlama anahtarı, konuşma becerisi için analitik dereceli puanlama anahtarı, öyküleyici metin analitik dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin sunumunu değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı, düşünce yazısı analitik dereceli puanlama anahtarı, paragraf (ikna) analitik dereceli puanlama anahtar* bulunmaktadır.

Programda ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi amaçla kullanılacağına ilişkin bilgiler Sınıf Düzeylerine Ait Temalar başlığı altında yer almaktadır. Her sınıf seviyesinde altı tema bulunmaktadır. Bu temaların her birinde "Öğrenme Kanıtlar (Ölçme ve Değerlendirme) başlığı altında hangi uygulamanın ne amaçla yapılacağı açıklanmıştır. Programda dil becerileri anlama (dinleme/izleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) şeklinde ele aldığından dinleme/izleme ve okuma becerisine yönelik uygulamalar birlikte verilmiştir. Öğrencinin dinleme/izleme ve okuma becerilerinin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için kullanılan ve görev olarak nitelendirilen ölçme araçları ve kullanım amaçları şu şekildedir:

Tablo 3. Ölçme Araçları Ve Kullanım Amaçları

Ölçme aracı	Kullanım amacı
Kontrol listesi	Öğrencinin hangi amaçla dinleme/izleme veya okuma yaptığının ayrımına varmasını sağlamak için kullanılır.
Cümle tamamlama	Öğrencinin dinlediği/izlediği veya okuduğu metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilmesi için kullanılır.
Boşluk doldurma ve açık uçlu soru	Öğrencinin dinlediği/izlediği veya okuduğu metnin yüzey anlamını belirleyebilmesi için kullanılır.
Sözcük ilişkilendirme	Dinlediği/izlediği veya okuduğu metinden hareketle söz varlığını geliştirmesi için kullanılır. Dinleyeceği/izleyeceği ve okuyacağı metnin içeriğine yönelik tahminde bulunabilmesi için kullanılır.
Öz değerlendirme	Öğrencinin dinleme/izleme ve okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilmesi ve sürece kendini uyarlayabilmesi için kullanılır.
Öz bildirim	Dinleme/izleme, okuma strateji ve yöntem seçimlerini yönetme becerisi için kullanılır.
Bilgi aktarımı	Öğrencinin dinlediği/izlediği ve okuduğu metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümlemeler yapabilmesi için kullanılır.
Kavram haritası	Dinlediği/ izlediği ve okuduğu öyküleyici metinlerden hareketle hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme becerisi için kullanılır.
Zihin haritası	Öğrencinin dinlediği/izlediği ve okuduğu bilgilendirici metindeki düşünceyi geliştirme yollarını bulabilmesi için kullanılır.
Kümelere ayırma	Dinlediğinde/izlediğinde metin içi karşılaştırma yapabilmesi ve metnin içeriğini çeşitli niteliklerden hareketle sınıflandırabilmesi için kullanılır.
Bilgi aktarımı	Dinlenen/izlenen ve okunan bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümlemeler yapabilmesi için kullanılır.
Yapılandırılmış özetleme	Öğrencinin dinlediğini/ izlediğini ve okuduğunu özetleyebilmesi için kullanılır.
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Dinlediği/izlediği ve okuduğu metinler arasında karşılaştırma yapabilmesi için kullanılır.
Eşleştirme	Dinlediği/izlediği ve okuduğu metinde yer alan probleme çözüm üretilebilmesi için kullanılır.

Programda öğretmenlerin ilgili görevleri dinleme/izleme sürecinde kullanması durumunda dikkat etmeleri gereken ilkelere de yer verilmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir:

1. Öğrencilere dinledikleri metinle ilgili hangi görevi yerine getirecekleri açıklanmalıdır.
2. Öğrencilere görevin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin açıklama yapılmalıdır.
3. Görevlerin doğru yanıtına ilişkin ölçütlerin neler olduğu öğrencilere açıklanmalıdır.
4. Görevin doğasına bağlı olarak metin öğrencilere bir veya birçok kez dinletilmelidir.
5. Öğrencilerin yazmak için süreye ihtiyaç duyduğu görevlerde dinleme kaydı durdurulmalı, öğrenciler hazır olduğunda kayıt yeniden başlatılmalıdır.
6. Dinleme kaydı işitilebilir, açık ve anlaşılır örneklerden seçilmelidir. Metni öğretmen okuyacaksa açık ve anlaşılır bir biçimde okumalıdır.

Programın ekler bölümünde dinleme/izleme ve okuma becerilerine ilişkin değerlendirme görev biçimleri örneklerine yer verilmiştir. Bunlardan dinleme/izleme becerisine yönelik olanları şu şekildedir:

Hem dinleme/izleme hem de okuma becerisi için kullanılabilecek sözel çıkartmalı/çıkartmalı işlem uygulamasında öğrencinin dinlediği veya okuduğu metindeki boşlukları uygun kelimelerle doldurması beklenmektedir.

Programda bu uygulama için verilen örnek şu şekildedir:

Şükran ablayı beşinci sınıfa gittiğim yıl tanıdım. Diğer komşu ablalara benzemezdi o. Usta (1)_____ bisiklet sürücüsüydü. Kasırga da bora da (2)_____ hızı karşısında pısardı. Yüzücülüğünün de üstüne (3)_____. Suya daldı mı en az elli (4)_____ öteden çıkardı. Ondan sonra gün batana (5)_____ kulaç atar, bana mısın demezdi. Çok (6)_____ ve sessiz biriydi. Ayrıca, tıp fakültesinde (7)_____. O olmasaydı, ilkokuldan sonrasını okumayacaktım belki…

İncir Ağacı Salkım Saçak,
Zeynep CEMALİ

Metinde ilk ve son cümle dışındaki bölümde her yedinci sözcük silinmiştir. Metinde yer alan boşluklara gelmesi gereken sözcükleri yazınız. Her boşluk yalnızca bir sözcük ile doldurulabilir.

Örneklerden cümle tamamlama, yapılandırılmış özetleme ve açık uçlu soru görevleri için aynı metin kullanılmıştır. Metin şu şekildedir:

SAKLI HAZİNE

Batuhan ve Göktuğ sahilde salına salına düş kurarak yürüyorlardı. Bir gün kıyıya vurmuş içinde define haritası olan bir şişe, içinde inci olan bir sürü midye ve dev bir ahtapot bulacaklarını düşleyerek sohbet ediyorlardı. Şu ana kadar yalnızca içi boş deniz kabukları, çakıl taşları ve değersiz bir sürü ıvır zıvır bulmuşlardı.

Batuhan yürürken ayağı sert bir şeye takıldı ve sendeleyerek bir anda boylu boyunca sıcak ve yakıcı kumların üstüne yüzüstü kapaklandı. Göktuğ "Bu ne böyle?" diye avazı çıkana kadar büyük bir heyecan ve ürpertiyle bağırmaya başladı.

Kumun üstünde parmak uçları görünen, soluk sarı renkte bir nesne olduğunu fark etti. Hemen kumu eşelemeye başladı. Batuhan kendine geldikten sonra Göktuğ'a katıldı. Sabırla kuma gömülü nesneyi çıkarmaya çalışıyorlardı. Nesne o kadar büyük ve derine gömülüydü ki çabaları nesneyi çıkarmaya bir türlü yetmiyordu.

Uzaktan Batuhan ve Göktuğ'un bir nesneyi çıkarmak için çabaladığını gören on yaşlarında üç çocuk hızla koşarak yanlarına geldiler ve onlar da anlam veremedikleri nesneyi çıkarmak için kumları arkalarına doğru küçük kovalar ve küreklerle savurmaya başladılar. Bedenlerini bitkin düşüren çabanın ardından nesne belirmeye başladı. Gövdesi turkuaz, kafası, kolları ve bacakları sarı renkte yaklaşık iki metrelik Tepegöz adamı karşılarında görünce büyük bir şaşkınlık yaşadılar ve gözlerine inanamadılar.

Aralarında bunun ne olduğunu konuşmaya başladılar. Göktuğ bunun bir Truva olduğunu ve dev Tepegöz adamın içinden binlerce minik Tepegöz adamın çıkarak ülkelerini istila edeceğini düşündü. Bu düşünce üzerine aralarında espriler yaparak gülüştüler. Bu dev Tepegöz adamın varlığı onları çok mutlu etti. Daha sonra bu Tepegöz, yetkililer tarafından çocuklar şenlensin diye temizlenip sahile dikildi…

Cümle tamamlama görevi için öğrencilerden dinledikleri metinden hareketle aşağıda yer alan cümleleri tamamlaması istenmektedir.

1. *Göktuğ avazı çıktığı kadar bağırmaya başladı çünkü*_____
2. *Batuhan'ın kumların üstüne kapaklanmasının nedeni*_____
3. *Göktuğ bu dev Tepegöz adamın bir Truva olduğunu ülkelerini*_____
4. *Çabaları bir türlü nesneyi çıkarmaya yetmiyordu çünkü*_____

Yapılandırılmış özetleme görevi için öğrencilerin dinledikleri metni şu sorulara cevap vererek özetlemesi istenmektedir.

1. *Öykünün başkahramanı kimdir?*
2. *Başkahramanın isteği nedir?*
3. *Sorun nedir?*
4. *Başkahraman sorunu nasıl çözmeye çalışıyor?*
5. *Öykü nasıl sona eriyor?*

Açık uçlu soru görevi için öğrencilerden dinledikleri metne yönelik aşağıda verilen soruları cevaplamaları istenmektedir.

1. *Uzaktan Batuhan ve Göktuğ'un bir nesneyi çıkarmak için çabaladığını gören on yaşlarında üç çocuk ne yaptı?*
2. *Öykünün ana düşüncesi nedir?*
3. *Bilmediğiniz ürkütücü bir nesne görseydiniz siz ne yapardınız?*
4. *Tepegöz adamın içinde binlerce minik Tepegöz adam olsaydı öykünün sonu nasıl olabilirdi?*

Kümelere ayırma görevi için aşağıdaki metin öğrencilere dinletilerek öğrencilerden metinde yer alan kişinin fiziksel ve kişisel özelliklerini belirleyip kümeler halinde yazmaları istenmektedir.

Yeşim Ankaralı. Batı dilleri ve edebiyatı okuyor. Kıbrıs'ta yaşıyor. Uzun boylu ve kumral saçları var. Gözleri mavi ve kirpikleri çok uzun. Sarı tişört ve gri bir etek giymiş. Yeşim'in hobileri yazı yazmak ve gitar çalmak. Komik insanlarla vakit geçirmeyi çok seviyor. Boş zamanlarında genellikle film izliyor. Hafta sonları dışarı çıkmayı ve gezmeyi seviyor fakat içine kapanık biri. Düşlerinden biri dünyayı gezmek. Üç farklı dil biliyor. Zayıf yönlerinden biri ise zaman kaybetmesine neden olan ayrıntıcı yanı.

3. Programda Dinleme/İzleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı bir bütün olarak ele alındığında teknoloji kullanımına önem verildiği anlaşılmaktadır. Özellikle dijital okuryazarlık becerisi bağlamında öğrencilerin teknoloji kullanımının geliştirilmesinin programın temel hedeflerden bir olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme açısından ise ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre çeşitlendirilmesi, günlük yaşamla ilişkili görevler verilmesi ve motive edici geri bildirimlerin sunulması gerektiği ifade edilmiş; bu doğrultuda, dijital teknolojilerden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024, s. 6).

Programda dinleme/izleme becerilerinin değerlendirilmesinde teknoloji kullanımına yönelik açık bir ifade bulunmamaktadır. Bununla birlikte dinleme metinlerini öğretmenler de seslendirebileceği gibi bunlar genellikle dijital materyaller olmaktadır. İzleme boyutu dikkate alındığında dinleme/izleme becerilerine yönelik içeriklerin dijital olması kaçınılmazdır. Her ne kadar programda açıkça belirtilmese de dinleme/izleme becerilerine yönelik değerlendirmelerin dijital araçlar kullanılarak yapılacağı anlaşılmaktadır.

4. Programda Dinleme/İzleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

4.1. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öğrencilerin kendileriyle aynı seviyede olan öğrencilerin bir ürününü ya da performans seviyesini değerlendirebilmeleri ve belirlemeleri için yürütülen bir uygulamadır (Topping, 2009, s. 20). Panadero ve Alqassab (2019, s. 1253) akran değerlendirmesinin öğrenciler için alana özgü beceriler kazanma, daha yüksek akademik performans ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gibi birçok eğitimsel faydası olan ayrıca değerlendirici ve değerlendirilen arasında karşılıklı güven ilişkisi gerektiren sosyal bir etkinlik ve olumlu öğrenme çıktıları sağladığı kanıtlanmış bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin kendilerini akademik bir topluluğun parçası olarak görmelerini sağlayarak onları başkalarının çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeye teşvik etmektedir (Bostock, 2000, s. 2).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı akran değerlendirmesi açısından ele alındığında programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarında akran değerlendirmesine yer verilmesi gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. Ancak program bu anlamda incelendiğinde sadece konuşma becerisine yönelik bir akran değerlendirme formunun bulunduğu görülmektedir. Programda konuşma becerisi dışında diğer dil becerilerine akran değerlendirmesine yer verilmemesi öğrenciler için hem sosyal hem de akademik anlamda faydalı olabilecek bu uygulamanın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır.

4.2 Öz Değerlendirme

Andrade ve Du (2007, s. 160) akran değerlendirmesini "öğrencilerin çalışmalarının ve öğrenmelerinin kalitesini yansıtıp değerlendirdikleri, açıkça belirtilen hedef veya kriterleri ne ölçüde yansıttıklarını değerlendirdikleri, çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönleri belirledikleri ve buna göre düzeltmeler yaptıkları biçimlendirici bir değerlendirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Brown ve Harris'e (2013, s. 368) göre akran değerlendirmesi öğrencinin kendi çalışması ve akademik yetenekleriyle ilgili gerçekleştirdiği tanımlayıcı ve değerlendirici bir

uygulamadır. Bourke ve Mentis (2011, s. 854) öz değerlendirmenin öğrencilerin öğrenmelerine katılımını teşvik ettiğini böylece öğrencilere uygun öğrenme fırsatları sunduğunu bildirmiştir. Topping (2003, s. 58), amacı öğrencileri kendi öğrenmelerine aktif katılımcılar olarak dâhil etmek olan öz değerlendirmenin öğrencinin başkalarının müdahalesini beklemeden kendi öğrenmelerini ayarlamasını sağladığını ifade etmektedir.

Öz değerlendirme, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çokça yer verilen bir husustur. Özellikle öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) başlıkları altında öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadıklarının belirlenmesi için öz değerlendirme görevi kullanılması belirtilmektedir. Programda dinleme/izleme öz değerlendirme ölçeği olarak Çetinkaya ve Şentürk (2021) tarafından geliştirilen Dinleme Öz Değerlendirme Ölçeğine yer verilmiştir. Ölçek şu şekildedir:

Tablo 4. Dinleme Öz Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	**Evet**	**Hayır**	**Bazen**
Nasıl dinlerim?			
Dikkatli dinlerim.			
Odadaki diğer sesler dinlerken dikkatimi dağıtır.			
Kendi düşüncelerimi belirtmeden önce konuşmacının düşüncelerinin tamamını dinlerim.			
Konuşmacının bireysel alışkanlıklarını rahatsız edici bulurum. (Örneğin, sürekli gırtlak temizleme vb.)			
Bilgi edinmek için dinleme			
Dinlediklerimi anımsayabilmek için belleğimde düzenlerim.			
Konuşmacıya anlamadığım yerleri sormak için sorular oluştururum.			
Bilmediğim sözcükleri konuşmacının söylediklerinden çıkarımda bulunarak öğrenirim.			
Eleştirel dinleme			
Gerçekleri, kestirim ve olasılıklardan ayırabilirim.			
Dinlediklerimdeki önemli ve önemsiz ayrıntılar arasındaki farkı söyleyebilirim.			
Bir konuşmacının söylediği desteklenmeyen noktaları seçebilirim.			
Benimkinden farklı bakış açılarını kabul edebilirim.			
Yaratıcı dinleme			
Dinlerken beni etkileyen bazı sözcük veya cümleleri belirleyebilirim.			
Dinlerken gerçek dünyadan koparak anlatılanların dünyasını (öykü, tiyatro, şiir vb.) düşlerim.			
Dinlediklerimi başkalarına anlatırken kendi sözcüklerimi kullanırım.			
Yorumlar:			

5. Program Bağlamında Dinleme/İzleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, dil becerilerin değerlendirilmesi boyutu geniş bir çerçevede ele alınmış ve pek çok değerlendirme aracının işe koşulması gerektiği belirtilmiştir. Dinleme/izleme becerilerine yönelik değerlendirme araçları kullanım amaçları da verilerek sunulmuş böylece öğretmenlerin hangi aracı ne zaman ve hangi durumda kullanacağı açıklığa kavuşturulmuştur. Bununla birlikte dinleme/izleme becerilerine yönelik değerlendirme süreçleri olası riskler barındırmaktadır. Bu riskler ve çözüm önerileri değerlendirme araçlarının güvenirlik ve geçerlik sorunları, sınıf mevcudu, öğrenci motivasyonu ve değerlendirme sürecine katılım, öğretmenlerin değerlendirme becerilerini geliştirme yolları başlıkları altında ele alınacaktır.

5.1. Dinleme/İzleme Değerlendirme Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Sorunları

Program incelendiğinde sadece dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik değerlendirme süreçleri için öğretmenlerin dikkate alması gereken ilkelerin verildiği görülmektedir. Bu anlamda dinleme/izleme becerisine ilişkin değerlendirme araçlarının güvenirlik ve geçerlik sorunları büyük ölçüde aşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin kişisel yaklaşımlarından kaynaklanabilecek farklılıklar risk oluşturabilir.

Çözüm önerisi olarak öğretmenler için özellikle değerlendirme ölçütlerinin nasıl belirleneceğine yönelik bilgi içeren örneklerin verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca uygulama birliği için her öğretmenin kullanacağı standart ölçme araçları da programa eklenebilir.

5.2. Sınıf Mevcudu

Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıf ortamları dinleme/izleme materyalinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca böyle sınıflarda öğrencilerin dinleme/izleme süreçlerini takip etmek ve geri bildirim vermek de güçleşmektedir.

Öğretmenler bu sorunları aşmak için küçük grup çalışmaları yapabilir. Ayrıca tersyüz edilmiş sınıf uygulaması ile öğrencilerin dinleme/izleme materyalini evlerinde kullanmaları sağlanarak değerlendirme süreci sınıf ortamında yapılabilir.

5.3. Öğrenci Motivasyonu ve Değerlendirme Sürecine Katılım

Programda dinleme/izleme becerilerini değerlendirmeye yönelik yaklaşık yirmi ölçme aracı yer almaktadır. Bu durum öğretmenlere birçok alternatif sunulduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin belli bir ölçme aracına

yoğunlaşması öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Ayrıca programda dinleme/izleme becerilerine yönelik bir öz değerlendirme ölçeğine yer verilmiş ancak akran değerlendirme için herhangi bir ölçme ve değerlendirme aracına yer verilmemiştir. Bu durum öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin değerlendirme yaparken farklı ölçme araçlarını kullanmalarını sağlamak için onlara hizmet içi eğitimler yoluyla ölçme araçları hakkında bilgi verilebilir. Dinleme/izleme becerisine yönelik değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını sağlamak için akran değerlendirme uygulamaları yapılabilir. Bunun için geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmış derecelendirilmiş puanlama anahtarları kullanılabilir.

5.4. Öğretmenlerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirme Yolları

Programda dinleme/izleme becerilerine yönelik ölçme araçlarının çeşitliliği ve fazlalığı öğretmenlerin bunların hepsi hakkında bilgi sahibi olamayabilme riskini ortaya çıkarabilir. Bunun yanında ölçme araçlarının süreç odaklı değil sadece sınav odaklı kullanılması öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin gelişmesini sekteye uğratabilir.

Çözüm önerisi olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımı sağlanarak uzman görüşleri ve iyi uygulama örnekleri ile bilgi ve tecrübe edinmeleri sağlanabilir. Bunun yanında öğretmenler tarafından hayata geçirilen iyi uygulama örneklerinin ödüllendirilmesi ve kaydedilerek dijital ortamlar üzerinden meslektaşları ile paylaşılması öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme/izleme becerisini dil öğretiminin merkezinde konumlandırarak bu becerinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Programda yer alan çok çeşitli ölçme araçları, öğrencilerin yalnızca anlama düzeylerini değil; aynı zamanda hatırlama, değerlendirme, yorumlama ve tepki verme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini de ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu yönüyle program, öğrencilerin dinleme becerisini yüzeysel bilgi aktarımının ötesine taşıyarak, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilişkilendirmektedir.

Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasında birtakım zorlukların bulunduğu da açıktır. Özellikle sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerindeki farklılıklar, akran değerlendirme uygulamalarının sınırlılığı ve öğrencilerin motivasyonunu sürdürebilme güçlüğü, programın öngördüğü değerlendirme anlayışının tam anlamıyla hayata

geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu noktada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, standart ölçme araçlarının kullanımına ilişkin örnek uygulamaların paylaşılması ve akran değerlendirmesine ilişkin araçların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme becerisinin değerlendirilmesinde yenilikçi ve çok boyutlu bir yaklaşım ortaya koymakta; ancak bu yaklaşımın sahada işlevsel bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmen desteği, öğrenci katılımı ve teknolojik imkânların etkin kullanımı kritik bir rol oynamaktadır. Programın uzun vadede başarıya ulaşması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde belirlenen ilkelerin tüm paydaşlarca benimsenmesi ve sürdürülebilir bir uygulama kültürünün oluşturulması ile mümkün olacaktır.

Kaynaklar

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159–181. https://doi.org/10.1080/02602930600801928

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 279–290.

Bostock, S. (2000). Student peer assessment. *Learning Technology, 5*(1), 245–249.

Bourke, R., & Mentis, M. (2011). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 854–867. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288

Brown, G. T., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research, 2*(1), 22–30. https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24

Can, F., & Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe Dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İçtimaiyat (Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler),* 166–185.

Cubberley, E. P. (1916). *Public school administration.* Houghton Mifflin.

Çetinkaya, G., & Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* (s. 313–363). Anı Yayıncılık.

Demir, E., Cüm, B. I., Kul, N., & Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Journal of Curriculum and Educational Studies, 3*(5), 122–152.

Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim.* Anı Yayıncılık.

Eroğlu, A. (2025). 21. Yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 14(2), 587-600.

Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programında üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 68–89. https://doi.org/10.48066/kusob.1611586

Karakoç Öztürk, B. Ve Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* 9(2), 1122-1158

Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programı (2024): Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (49),* 1–28.

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi, 9*(1), 108–146.

Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 14*(2), 517–531.

Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 14*(1), 161–171.

MEB. (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli. Milli Eğitim Bakanlığı.

Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* 7th ed. Pearson Education Limited.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi.* Akçağ Yayınları.

Özlek, E., & Güzel, İ. (2022). Türkçenin temel öğrenme alanları: Dinleme, konuşma, okuma, yazma. H. A. Kırkkılıç, C. Epçaçan, H. A. Ulaş, & O. Sevim (Ed.), *Türkçe öğretimi: Kuram, metodoloji, uygulama içinde* (ss. 81–96). Anı Yayıncılık.

Öztürk, B. K., & Alyaprak, A. M. (2025). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 1122–1158.

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(8), 1253–1278. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development.* Harcourt Brace.

Sarıkaya, B., Aydeniz, S., & Şakiroğlu, Y. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Dinleme Becerisi Yeterliliklerinin İncelenmesi. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(2), 148-159. https://doi.org/10.53506/egitim.1149647.

Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* içinde (ss. 307–329). Pegem Akademi.

Shafir, R. (2003). *Dinlemenin zen'i* (I. Uçkun, Çev.). Ruh ve Madde.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* Harcourt, Brace & World.

Temur, T. (2001). Dinleme becerisi. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Nobel Yayınları.

Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Springer.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.

Wiles, J., & Bondi, J. (2014). *Curriculum development: A guide to practice* (9th ed.). Pearson.

Wolff, F. I., Marsnik, N. C., Tacey, W. S., & Nichols, R. G. (1983). *Perceptive listening*. CBS College Publishing.

Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programı'nın (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 14*(2), 568–586.

9. Bölüm

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Yunus ŞAKİROĞLU*

1.Ortaokul Düzeyinde Konuşma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Konuşma becerisi, iletişim becerilerinin gelişmeye başladığı dönem olan ortaokul sürecinde, çocuğun iletişim becerisini geliştirmesinde ve sosyal bir birey olup topluma katkıda bulunabilmesinde önemli bir beceri alanı olarak kabul edilmektedir. Konuşma becerisi; duygu, düşünce ve fikirlerin aktarılmasında öğrencilerin kendini rahat, kolay ve akıcı ifade bir şekilde ifade edebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Sarıca ve Gündüz (1995, s. 217) konuşmayı; "düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların sözle karşı tarafa anlatılması" olarak ifade etmektedir. Taşer (2000, s. 27) ise konuşma becerisini; "duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel ögeler aracılığı ile karşıdakine iletme, açıklama, dışa vurumu" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, konuşmanın devingen yapısını ortaya koymakta ve bir duygu alışverişi eylemi olduğunu belirtmektedir. Duygu ve düşüncelerin paylaşımında daha açık ve net olunmalıdır. Nitekim ifadelerde açıklık, iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır.

Klasik eğitim anlayışından öğrenciyi merkeze alan yapılandırıcı eğitim anlayışına geçilmesiyle konuşma becerisi çok daha önemli bir noktaya gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenmenin temel anahtarlarından biridir (Sevim, 2019). Öğrenme süreci içerisinde konuşma ve tartışma; bilgi, düşünce ve yeniliklerin hızlı bir biçimde paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, başkalarını dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte; bu açıklamalar için en uygun sözcükleri seçme becerisi kazanmaktadır. Bununla birlikte, bireyler kendi fikirlerine güvenmeyi ve bu fikirleri geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin düşüncelerini netleştirmesine, sorunları tanımlamasına ve

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID:0000-0001-6151-7984

tartışmalarda sorumluluk üstlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, konuşma becerisi öğrencinin zihinsel etkileşim kurmasını destekleyen ve iletişim gücünü geliştiren önemli bir öğrenme aracıdır (Güneş, 2014; Uzun ve Sevim, 2025).

Ortaokul dönemi çocuklarının konuşma becerileri göz önünde bulundurulduğunda konuşma ve iletişim becerilerinin gelişmeye başladığı bu dönemde, konuşma becerisine ve eğitimine ilişkin bazı unsurlar üzerinde önemle durulmalıdır. Ses, bu unsurların başında gelmektedir. İyi bir konuşmada sesin niteliği son derece önemlidir. Taşer'e (2006, s. 126-127) göre iyi bir konuşma sesinin özellikleri şunlardır:



Şekil 1. İyi Bir Konuşma Sesinin Özellikleri

İşitilebilirlik: Bu özellik, sesin yeterli düzeyde yüksek ve net olmasını ifade eder. Konuşma sırasında kullanılan ses, dinleyiciler tarafından kolayca duyulmalı ve ayırt edilebilmelidir.

- Çok kısık sesle konuşmak, anlamayı zorlaştırır.
- Aşırı yüksek ses ise rahatsız edici olabilir. Bu nedenle, sesin ortamın koşullarına uygun olacak şekilde ayarlanması önemlidir.

Akıcılık: Konuşmanın kesintisiz, ritmik ve doğal bir akışla sürmesini ifade eder.

- Sık sık duraklamalar, kekelemeler ya da tekrarlar konuşmayı olumsuz etkiler.
- Vurgu ve tonlamaların yerli yerinde yapılması, konuşmanın dinleyici için takip edilebilir ve etkileyici olmasını sağlar.

Hoşa Giderlik: Sesin dinleyiciler üzerinde olumlu bir izlenim bırakması, kulağa hoş gelmesi anlamına gelir.

- Sert, çatallı ya da burundan gelen sesler genellikle hoşa gitmez.
- Yumuşak, net, sıcak ve güven veren bir ses tonu daha çok beğenilir. Hoşa giderlik, konuşmacının ses tınısı ve sesini kullanma biçimiyle ilgilidir.

Anlamlılık: Konuşma sesinin, sözcüklerin anlamını doğru şekilde yansıtması anlamına gelir.

- Ses tonu, vurgu ve duraklamalar doğru yapılmazsa, söylenen şeyler yanlış anlaşılabilir.
- Örneğin bir soru cümlesinin sonunun yükselmesi, bir emrin kararlı bir tonla söylenmesi beklenir.
- Anlamlılık, konuşmanın içeriğiyle ses uyumu içinde olmasını gerektirir.

Bükümlülük (Modülasyon): Bükümlülük ya da modülasyon, sesin duyguya, duruma ve içeriğe göre çeşitli tonlara bürünebilmesidir.

- Monoton konuşma (hep aynı tonda) dinleyiciyi sıkabilir.
- İyi bir konuşmacı, sesini yükseltip alçaltabilir, vurgularla dikkat çekebilir, duyguyu sesine yansıtabilir. Bu özellik, konuşmaya canlılık, inandırıcılık ve etki katar.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu ifadeler doğrudan yer almaz ancak programda geçen bazı kavramlar, bu ses niteliklerini karşılayacak biçimde yerleştirilmiş ve öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmiştir. Her bir kavrama karşılık gelen örnek öğrenme çıktıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenme Çıktıları

Ses Niteliği	**2024 TDÖP'de Geçen Öğrenme Çıktıları**
İşitilebilirlik	"Sesini etkili kullanır." "Ortamın koşullarına uygun konuşur."
Akıcılık	"Planlı ve anlaşılır konuşur." "Vurgu, tonlama ve duraklamaları anlamı destekleyecek şekilde kullanır."
Hoşa Giderlik	"Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır." "Uygun ses tonu, jest ve mimik kullanır."
Anlamlılık	"Anlam bütünlüğü sağlar." "Tonlamayı sözcüklerin anlamına uygun yapar."
Bükümlülük	"Ses tonunu duygularına göre ayarlar." "Heyecan, sevinç, üzüntü gibi duyguları sesle ifade eder."

Programda konuşma yöntem ve teknikleri olarak katılımlı konuşma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma, tartışma, ikna etme, eleştirel konuşma verilmektedir. Ortaokul dönemi çocuklarının bilişsel gelişim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, bu yöntem ve tekniklerin hangi sınıf düzeyinde kullanılabileceğine öğretim programında yer verilmiştir.

Tablo 2. Yöntem ve Tekniklerin Sınıf Düzeyleri

Konuşma Yöntemi/Tekniği	**Sınıf Düzeyi**
Tartışma	6. sınıf seviyesinden itibaren
İkna etme	7. sınıf seviyesinden itibaren
Eleştirel konuşma	8. sınıf seviyesinden itibaren
Katılımlı konuşma	Tüm sınıf düzeylerinde
Empati kurma	Tüm sınıf düzeylerinde
Güdümlü konuşma	Tüm sınıf düzeylerinde
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	Tüm sınıf düzeylerinde
Serbest konuşma	Tüm sınıf düzeylerinde
Yaratıcı konuşma	Tüm sınıf düzeylerinde
Hafızada tutma	Tüm sınıf düzeylerinde

2. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

İlköğretim düzeyinde ana dili öğretiminin temel amacı; öğrencilerin dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını doğru ve tam olarak anlayabilen, kendilerini sözlü ve yazılı olarak açık ve eksiksiz biçimde ifade edebilen, ana dilinin olanaklarını etkili bir şekilde kullanabilen ve ana dilinde yazılmış eserlerden estetik haz duyabilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda, bireyin kendini sözlü olarak eksiksiz biçimde ifade edebilme yetkinliği, konuşma eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir (Sallabaş, 2011).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerileri, öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak açık ve etkili biçimde ifade edebilme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan temel dil becerilerinden biri olarak ele alınmıştır. Program, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde yalnızca doğru bilgi aktarımına değil; aynı zamanda ses tonu, vurgu, jest-mimik kullanımı, dinleyiciyle etkileşim kurma gibi iletişim ögelerine de odaklanır.

Bu bağlamda konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, öğrencinin yalnızca ne söylediğini değil, bunu nasıl söylediğini de kapsayan çok boyutlu bir süreci içerir. Bu becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde öğretim programı, nitelikli ve süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımını teşvik eder. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan araçlar 3 başlık altında ele alınmıştır.



Şekil 2. Konuşma Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirmesinde Kullanılan Araçlar

2.1. Konuşma Becerisini Değerlendirme Görev Biçimleri

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan görev biçimleri, öğrencilerin çeşitli sözlü anlatım yollarını kullanarak ifade becerilerini ortaya koymalarını amaçlar. Görev biçimleri ile ilgili temel bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1.1. Soru-Cevap

Bu görev biçiminde öğrenci; öğretmenin veya bir başka öğrencinin yönelttiği sorulara açık, anlaşılır ve uygun yanıtlar vermeye çalışır. Soru-cevap etkinliği, öğrencinin düşünme hızını, anlamı kavrama düzeyini ve etkili iletişim kurma becerisini ölçmede kullanılır. Özellikle anlık tepkiler ve ifade akıcılığı değerlendirilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda soru-cevap görev biçimi için şu örnek verilmiştir:

- Hafta sonu ne yaptın?
- Nereye gittin?
- Kiminle gittin?
- Gezin nasıl geçti?

2.1.2. Betimleme

Öğrenciden bir varlığı, durumu, yeri ya da kişiyi ayrıntılı ve canlı bir biçimde anlatması istenir. Bu görev; öğrencinin gözlem yapma becerisi ile ayrıntı verme, sıfat kullanma ve zihinsel imgeler oluşturma yeteneğini geliştirmeyi hedefler. Betimlemeler, duyulara hitap eden ayrıntılarla zenginleştiğinde daha etkili kabul edilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda betimleme görev biçimi için şu örnek verilmiştir:

Aşağıda verilen görseli betimleyerek verilmek istenen iletiyi arkadaşlarınıza anlatınız.



2.1.3. Öykü Oluşturma / Öykü Tamamlama

Öğrenciye bir başlangıç cümlesi, bir görsel ya da bir olay verilerek buna uygun bir hikâye oluşturması ya da yarım bırakılan bir hikâyeyi tamamlaması beklenir. Bu görev; öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini, olay örgüsü kurma yeteneğini ve sözlü anlatımda bütünlük sağlama becerisini ölçer.

2.1.4. Yönerge

Öğrenciden, belirli bir yönerge ya da işlem basamağına göre bir işin nasıl yapılacağını sözlü olarak anlatması istenir. Örneğin "Bir sandviç nasıl hazırlanır?" gibi. Bu görev; öğrencinin mantıksal sıralama yapabilme, açık ve anlaşılır şekilde yönlendirme yapabilme becerisini değerlendirmeyi amaçlar.

2.1.5. Tartışma

Belirli bir konu hakkında öğrencilerin görüşlerini ortaya koyarak birbirlerini dinlemeleri ve karşılıklı fikir yürütmeleri istenir. Tartışma; öğrencilerin eleştirel düşünme, karşıt fikirlere saygı duyma, görüş savunma ve ikna edici konuşma becerilerini ölçen önemli bir etkinliktir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tartışma görev biçimi için şu örnek verilmiştir:

Sınıfınızda "dijital oyunlar" konulu bir tartışma yapınız. Tartışmanıza başlamadan önce "tartışma değerlendirme formunu" okuyunuz. Formda yer alan ölçütleri tartışma sırasında göz önünde bulundurunuz. Tartışmanın ardından formu doldurarak kendinizi değerlendiriniz.

Tablo 3. Tartışma Değerlendirme Formu

Tartışma Değerlendirme Formu		
Ölçütler	**Değerlendirme Puanı**	**Alınan Puan**
Tartışma konusunun dışına çıkmama	10	
Tezi/görüşü kitleye ve duruma uygun bir biçimde anlatma	10	
Tartışmayı destekleyen belge, çoklu ortam tasarımı kullanma	10	
Konuya ve amaca uygun bir örüntü sırası oluşturma	10	
Kitleye ve duruma uygun dil kullanma	10	
İlgiyi artırmak ve sürdürmek için konuşma hızını, sesinin şiddetini ve tonunu duruma uygun kullanma	10	
Sözlü iletiyi destekleyen beden dili kullanma	10	
Karşı tarafın konuşmasını özenle ve kesmeden dinleme	10	
Karşı tarafın görüşlerine hoşgörü gösterme	10	
Mantıklı düşüncelerden oluşan bir tartışma sürdürebilme	10	
TOPLAM		

2.1.6. Sorulardan / Kavramlardan / Görsellerden Hareketle Sözlü Metin Oluşturma

Öğrenciye sunulan bir soru, kavram ya da görselden yola çıkarak serbest bir şekilde konuşma yapması beklenir. Bu görev biçimi; öğrencinin akıl yürütme, çağrışım kurma ve konuyu sözlü olarak yapılandırabilme becerisini ölçer. Görsel anlatım teknikleriyle desteklenebilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sorulardan / kavramlardan / görsellerden hareketle sözlü metin oluşturma görev biçimi için şu örnek verilmiştir:



1. Görselleri inceleyiniz, dikkatinizi neler çekmiştir?

2. Görsellerin tümünden çıkardığınız mesajı belirtiniz?

3. Doğal güzelliklerin ve tarihî yerlerin nasıl korunacağı ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

4. Görsellerden hareketle ülkemizin turizm potansiyeli hakkında bir konuşma yapınız.

2.1.7. Canlandırma

Öğrenci, verilen bir durumu ya da karakteri rol yaparak canlandırır. Dramatizasyon yoluyla gerçekleştirilen bu görev; öğrencinin empati kurma, jest-mimik kullanımı, ses tonu ve vurgu gibi sözlü anlatımı destekleyen ögeleri ne ölçüde kullandığını değerlendirmeye yarar.

2.1.8. Karşılıklı Konuşma (Diyalog)

İki ya da daha fazla öğrencinin belli bir senaryo veya günlük iletişim durumu çerçevesinde karşılıklı konuşması sağlanır. Selamlaşma, soru sorma, bilgi alma-verme gibi günlük iletişim ögeleri değerlendirilir. Bu görev, öğrencinin etkileşimli konuşma becerisi ile iletişim kurallarına uyma düzeyini ölçer.

2.1.9. Sunum Yapma

Öğrencinin bir konu hakkında önceden hazırlık yaparak sınıf önünde sunum gerçekleştirmesi istenir. Bu görev; planlama, konuya hâkimiyet, zaman yönetimi, beden dili ve topluluk önünde etkili konuşma becerilerini değerlendirmeyi amaçlar. Genellikle destek materyalleriyle (afiş, slayt, poster) birlikte sunulabilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sunum yapma görev biçimi için şu örnek verilmiştir:

Video oyunlarının içerdiği şiddete ilişkin bir araştırma yapınız. Araştırma ile edindiğiniz bilgilerden hareketle dilsel, görsel ve işitsel ögeler içeren bir sunum hazırlayınız. Sunumunuzda düşüncelerinizi mantıksal bir sırayla veriniz. Anlatımınızda neden sonuç, karşılaştırma, karşıtlık gibi anlamları oluşturan bağlaçlar kullanınız. Hazırladığınız sunumu sınıfınızda sunmak için ön uygulama yapınız.

Tablo 4. Sunum Değerlendirme Formu

	Sunum Değerlendirme Formu					
	Sunum Başlığı: **Adı-Soyadı:**					
		Hiç Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1.	Slaytlar sunuma olan ilgimi artırdı.	1	2	3	4	5
2.	Slaytlar iyi düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
3.	Slayt okunaklıdır.	1	2	3	4	5
4.	Düzyazı içeren paragraflar yerine, anahtar sözcükler ve şemalar vardır.	1	2	3	4	5
5.	Sunum bağdaşıktır.	1	2	3	4	5
6.	Sunum iyi tasarlanmıştır.	1	2	3	4	5
7.	Sunum anlaşılır ve etkili biçimde yapılmıştır.	1	2	3	4	5
8.	Sunum iyi hazırlanmıştır.	1	2	3	4	5
9.	İlgi çekici bir sunum gerçekleştirildi.	1	2	3	4	5
10.	Sunum çok başarılıydı.	1	2	3	4	5
Diğer:						

2.2. Tamamlayıcı Değerlendirme Görev Biçimleri

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tamamlayıcı değerlendirme görev biçimleri, öğrencinin öğrenme süreci boyunca ortaya koyduğu performansı çok yönlü değerlendirmeye yönelik araçlar olarak tanımlanır. Bu araçlar, yalnızca ürün değil, aynı zamanda süreci izlemeyi ve bireysel gelişimi takip etmeyi amaçlar. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan konuşma becerisine ilişkin görev biçimleri şunlardır:

2.2.1. Proje

Öğrencinin bir konuyu derinlemesine araştırması, bilgi toplaması ve bu bilgileri kullanarak özgün bir ürün ortaya koyması sürecidir. Öğrenci, problem çözme, planlama, bilgiyi analiz etme ve sunma becerilerini bu süreçte geliştirir. Projeler genellikle uzun süreli çalışmalar olup sözlü, yazılı veya görsel biçimde sunulabilir.

2.2.2. Ürün ve Seçki Dosyası (Portfolyo)

Öğrencinin belli bir süre içinde ürettiği çalışmaların (ses kaydı, konuşma metni, sunum videosu, çoklu medya ögeleri vb.) bir araya getirilerek oluşturduğu kişisel gelişim dosyasıdır (Davis, 2001). Portfolyo, öğrencinin kendi öğrenme yolculuğuna dönük farkındalığını artırır. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini adım adım izleme olanağı sunan bu değerlendirme yöntemi, günümüzde öğretmenler tarafından yaygın olarak tercih edilmektedir. Bu yöntemin yalnızca sonuca değil, sürece de odaklanması; öğretmenlere zamanında müdahalede bulunma ve gerekli düzeltmeleri yapma açısından önemli avantajlar sağlamaktadır.

2.2.3. Kavram Haritası

Öğrencinin bir konuya ait kavramlar arasındaki ilişkileri şematik bir şekilde gösterdiği grafiksel bir araçtır. Kavram haritası, öğrencinin konuyu ne kadar kavradığını, bilgileri nasıl organize ettiğini ve kavramlar arası anlamlı ilişkileri kurup kuramadığını görmeyi sağlar.

2.2.4. Zihin Haritası

Öğrencinin merkezi bir fikirden yola çıkarak fikir, duygu ve düşüncelerini dallandırarak ifade ettiği görsel bir tekniktir. Genellikle yaratıcı düşünmeyi teşvik eder. Zihin haritası, öğrencinin öğrenilen bilgiyi zihninde nasıl yapılandırdığını yansıtan etkili bir araçtır.

2.2.5. Drama

Öğrencilerin bir durumu, olayı ya da karakteri canlandırarak sözlü ya da fiziksel biçimde ifade ettikleri etkinliktir. Empati kurma, beden dili kullanma, sözlü ifade ve yaratıcılık becerileri ön plana çıkar. Özellikle edebî türlerin öğretiminde ve değerler eğitimi bağlamında etkilidir.

2.2.6. Öğretmen Gözlem Formu

Öğrencinin sınıf içindeki davranışlarının, katılım düzeyinin, iletişim becerilerinin ve performansının öğretmen tarafından sistemli olarak izlendiği ve kaydedildiği formdur. Gözlem formları yapılandırılmış (ölçekli), yapılandırılmamış (serbest not) biçimde veya sadece gözlemlenen davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik onay işareti koyma (√) biçiminde olabilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretmen gözlem formu için şu örnek verilmiştir:

Tablo 5. Öğretmen Gözlem Formu

Öğrenci:..... Öğretmen:..... **Sınıf:..... Beceri:..... Gözlemci:.....** Yönerge: Gözleminiz belirlenen alan(lar)a odaklanmalıdır. Gözlem sırasında, belirtilen ilgi alan(lar)ıyla ilişkili olan her bir alanda listelenen davranışların yanına bir onay işareti koyun. Gözlemlenen diğer ilgili davranışlara ilişkin ek bilgileri notlar bölümüne yazabilirsiniz.	
	Öğrenci okuduğu bir öyküyü yeniden anlatabilir.
	Öğrenci okuduğu bir kitabın başını, ortasını ve sonunu belirleyebilir.
	Öğrenci bir öykünün "sorununu" açıklayabilir.
	Öğrenci, okunmakta olan bir öykünün gelecek bölümü hakkında kestirimlerde bulunabilir.
	Öğrenci, kurgu metinlerdeki karakterleri tanımlayabilir.
	Öğrenci öykünün geçtiği ortamı tanımlayabilir.
	Öğrenci bir karakterin güdüleri hakkında çıkarımlarda bulunabilir.
	Öğrenci öyküdeki kahramanlarla özdeşim kurabilir.
	Öğrenci öyküden belirli olayları anımsayabilir.
Notlar	

2.2.7. Sunum

Öğrencinin belirlenen bir konuya ilişkin hazırladığı bilgileri düzenli, etkili ve anlaşılır bir biçimde diğer öğrencilere ya da öğretmene aktardığı görevdir.

Sunum; konu hâkimiyeti, beden dili, ses tonu, görsel destek kullanımı ve iletişim becerileri gibi çok boyutlu yönleriyle değerlendirilir.

2.2.8. Öz Değerlendirme

Öğrencinin kendi öğrenme süreci, performansı ve ürünleri hakkında düşünerek kendisini değerlendirdiği süreçtir. Bu değerlendirme türü, öğrencinin sorumluluk almasını, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmesini sağlar. Kendi gelişimini izleme becerisi kazandırır.

2.2.9. Akran Değerlendirme

Öğrencinin sınıf arkadaşının ya da grup üyesinin performansını, belirlenen ölçütlere göre değerlendirdiği görev biçimidir. Akran değerlendirme, eleştirel düşünme, empati kurma ve iş birliği yapma becerilerini destekler. Nesnel ölçütlerle yapılması sağlıklı geri bildirim açısından önemlidir.

2.2.10. Öz Bildirim

Öğrencinin yaptığı bir çalışma hakkında duygu, düşünce, strateji ve öğrenme süreciyle ilgili kendi iç görüsünü yansıttığı değerlendirme türüdür. Genellikle kısa yazılı ifadelerle gerçekleştirilir. Öğrencinin metabilişsel farkındalığını (nasıl öğrendiğini bilme) artırır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öz bildirim görev biçimi için şu örnek verilmiştir:

Öğretmen öğrencilere şu öz bildirim görevlerini verebilir:

- Öğrencilerin okurken kullandıkları stratejileri listelemesi
- Okuduktan sonra öğrencilerin bilmek istedikleri sözcükleri ve nedenlerini listelemesi
- Öğrencilerin günlük tutması veya günlük okuması
- Öğrencilerin okudukları kitapları kısaca yazılı bir biçimde anlatması
- Öğrencilerin kitap önermesi
- Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik gelişimlerini belirtmesi

2.2.11. Gelişim Çizelgesi

Öğrencinin belirli becerilerde zaman içindeki gelişimini kayıt altına alan çizelgedir. Gelişim çizelgesi öğretmenin sistemli gözlemlerine dayanır ve öğrencinin hangi aşamalardan geçtiğini, hangi kazanımlarda ilerlediğini ya da desteklenmesi gerektiğini gösterir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gelişim çizelgesi için şu örnek verilmiştir:

Tablo 7. Konuşma Becerisi Gelişim Çizelgesi

Konuşma Becerisi Gelişim Çizelgesi					
Öğrenci	**Topluluk içinde ve önünde konuşmayı sever.**	**Rahat ve öz güvenlidir.**	**Hazırlıklıdır ve konuya hâkimdir.**	**Beden dilini etkili kullanır.**	**Görsel araçları etkin kullanır.**
Derecelendirme: yeterli/gelişmekte/destek sağlanmalı					

2.2.12. Çoklu Ortam Tasarımı

Öğrencinin dijital araçlarla (slayt, video, infografik, animasyon, ses kayıt cihazı vb.) öğrenilen bilgiyi sunmasıdır. Bu görev, öğrencinin hem bilişsel hem teknolojik yeterliliklerini sergileyebileceği bir fırsat sunar. Yaratıcılığı destekler ve farklı öğrenme stillerine hitap eder.

Tamamlayıcı değerlendirme biçimleri, yalnızca öğrenci ürününü değil; öğrenme sürecini, bireysel farkları ve gelişim aşamalarını da dikkate alarak bütüncül bir ölçme-değerlendirme anlayışına katkı sağlar.

2.3. Kontrol Listesi ve Dereceli Puanlama Anahtarları

2.3.1. Kontrol Listesi

Kontrol listesi, eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde sıklıkla kullanılan, özellikle gözleme dayalı ve davranış temelli durumların değerlendirilmesinde tercih edilen geleneksel ölçme araçlarından biridir. Bu araç; belirli bir görev, beceri ya da davranışın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini "evet/hayır", "var/yok", "gözlendi/gözlenmedi" veya "1/0" gibi ikili seçenekler üzerinden değerlendiren bir ölçme aracıdır (Karatoprak-Erşen ve Gündüz, 2023). Her bir madde, gözlenebilir ve ölçülebilir bir davranışı veya performans göstergesini temsil eder.

2.3.2. Dereceli Puanlama Anahtarları

Dereceli puanlama anahtarı, belirli bir çalışmada dikkate alınan ölçütlerin sıralandığı ve her bir ölçütün niteliğinin iyiden kötüye doğru ayrıntılı biçimde tanımlandığı bir değerlendirme aracıdır (Andrade, 2000). Popham'a (2007) göre dereceli puanlama anahtarları üç temel bölümden oluşmaktadır: Değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejisi. Değerlendirme ölçütleri, öğrenci performansının niteliğini belirlerken dikkate alınan kriterlerdir ve öğrencilerin başarılı olabilmesi için yerine getirmeleri gereken koşulları ifade eder (Wiggins, 1991). Ölçüt tanımları, öğrencilerin göstermesi beklenen performans düzeylerini ayrıntılı biçimde açıklayan ifadelerdir (Popham, 2007). Puanlama stratejisi ise, değerlendirme sürecinin ürün odaklı mı yoksa süreç odaklı mı yapılacağını belirleyen yaklaşımdır (Moskal, 2000).

Dereceli puanlama anahtarları; holistik ve analitik olmak üzere iki şekilde yapılandırılmaktadır. Performansın ya da ürünün bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiği durumlarda holistik dereceli puanlama anahtarı; performansı oluşturan bileşenlerin ayrı ayrı değerlendirildiği durumlarda ise analitik dereceli puanlama anahtarı tercih edilmektedir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerilerine yönelik dereceli puanlama anahtarları aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Genel Konuşma Becerileri Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

(Public Schools of North Carolina, 2001, akt. Bozkurt, 2022)

(0) Cevap yok. / Görev ele alınmadı. / Konuşucu tarafından herhangi bir bilgi verilmedi. / İleti tutarlı ve anlaşılır değildi.

(1) Çok az bilgi konuyla ilgiliydi. Anlatım hemen hemen hiç tutarlı değildi. Bilgiler düzenlenmemişti. Görevi en az sözcük dağarcığıyla yerine getirdi ve çok az sayıda anlatım, yapısal olarak doğruydu. Konuşma boyunca düzensiz ve tamamlanmamış aktarımdan dolayı birçok doğal olmayan duraklama oluştu. İleti zar zor anlaşıldı.

(2) Bazı bilgiler konuyla ilgiliydi, kısmen düzenleme yapılmıştı ve yapısal olarak doğruydu. Sınırlı sözcük dağarcığı kullanıldı. Aktarım düzensiz ve kesik kesikti. İletinin bir bölümü anlaşılırdı.

(3) İletilen bilgilerin çoğu konuyla ilgiliydi ve anlatım genellikle tutarlıydı. Bilgiler, büyük oranda düzenlenmişti ve yapısal olarak doğruydu. Görevi yeterli sözcük dağarcığıyla yerine getirdi. Çok az doğal olmayan duraklama oluştu ve iletinin çoğu anlaşılabilirdi.

(4) İletilen tüm bilgiler konuyla ilgiliydi ve tüm anlatımlar tutarlı, iyi düzenlenmiş ve yapısal olarak doğruydu. Kullanılan sözcük dağarcığı

uygun ve genişti. Doğal olmayan duraklama oluşmadı. Konuşma akıcıydı ve tüm metin anlaşılabilirdi.

2.3.2.2. Tartışma Görevi İçin Sayısal Dereceleme Ölçeği

Tablo 8. Tartışma Görevi İçin Sayısal Dereceleme Ölçeği (Bozkurt, 2022)

Ölçütler	1	2	3	4	5	Ölçütler	1	2	3	4	5
Dil						**Üretim**					
Yapı ve düzenleme						Akıcılık					
Dil yapısı ve sözcük dağarcığı						Seslem/sözcük sesletimi					
Doğruluk						Tonlama, vurgu ve ritim					
Anlatım						**Katılım**					
Düşüncelerin açıklığı						Sıra alma					
Düşüncelerin niteliği						Etkileşimin sürdürülmesi					
						Geri bildirim					
Tutarlılık						**Diğer:**					
Düşüncelerin birbirine bağlanması											
Bakış açısının gerekçelendirilmesi											

2.3.2.3. Konuşma Becerisi İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Tablo 9. Konuşma Becerisi İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Weir, 2005, akt. Bozkurt, 2022)

Akıcılık (4) Uygun sözcüğü/anlatımı ararken ara sıra yapılan duraklama dışında konuşma genel olarak doğal. (3) Zaman zaman duraksadı ve kendini yineledi; ara sıra yönlendirmeye gereksinim duyabilmesine karşın genellikle konuşma akışını sürdürebildi. (2) Konuşma yavaş ve duraksamalı. Konuşmayı edilgen bir biçimde sürdürdü ve düzenli yönlendirmelere gereksinim duydu. (1) O kadar az konuştu ki akıcı bir konuşma olduğu söylenemez.
Söyleyiş (4) Söyleyiş yanlışı, anlamaya engel olmayacak kadar azdı. (3) Anlamaya engel olabilecek kimi söyleyiş yanlışları, dikkatle dinlemeyi gerektirdi. (2) Söyleyişte sık sık yapılan yanlışlardan dolayı anlaşılma güçlüğü oluştu. (1) Anlaşılması olanaklı değildi.
Sözcük bilgisi (4) Birkaç uygun olmayan seçime karşın görev için gerekli sözcük dağarcığı, etkili kullanıldı. (3) Kimi uygun olmayan örneklerle birlikte çoğunlukla görev için gerekli sözcük dağarcığı, etkin kullanıldı. (2) Sınırlı sözcük kullanımı var; sık sık uygun olmayan seçimler yaptı. (1) Sözcük dağarcığı yetersiz ve uygun olmayan seçimler yaptı.
Dil yapılarının doğruluğu (4) Çok az dil yapısı yanlışı görüldü. (3) Dil yapılarının kimi yanlış kullanıldı ancak bunlar anlamayı engellemedi. (2) Konuşma sık sık yapılan yanlışlarla bozuk ve düzensizdi. (1) Anlaşılır cümleler kuramadı.
Etkileşim Stratejileri (Bu ölçütte "etkileşim stratejileri" terimi, konuşmayı başlatma, açıklama isteme, konuyu genişletme, sıra alma ve konuşmayı sonuçlandırma gibi stratejilerin kullanılması anlamına gelir.) (4) Etkili ve kolay bir biçimde etkileşim kurdu, tartışmaya katıldı ve konuşulanları izledi. (3) Etkileşim stratejilerinin kullanımı genellikle yeterli, ancak etkileşimi tutarlı bir şekilde sürdürmekte zaman zaman güçlük yaşadı. (2) Etkileşimi etkili sürdüremedi. Seyrek de olsa bir etkileşim geliştirebildi. (1) Anlaşılma ve etkileşim en az düzeydeydi.

2.3.2.4. Öğrencinin Sunumunu Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Tablo 10. Öğrencinin Sunumunu Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Deniz, 2017)

	Ölçütler	**Başarı Seviyeleri**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Dil ve Anlatım	Yerel ağız özelliklerini kullanmama	☐	☐	☐	☐	☐
	Argo kelimeler kullanmaktan kaçınma	☐	☐	☐	☐	☐
	Standart Türkçe ile konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
	Doğru ve anlaşılır cümleler kurabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Hitap ifadelerini başarılı bir şekilde kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumun sonunda bitirme ifadelerini başarılı bir şekilde kullanma	☐	☐	☐	☐	☐
	Dilimizde henüz yaygınlaşmamış yabancı kelimeler kullanmama	☐	☐	☐	☐	☐
	Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Gereksiz tekrarlara düşmeme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu deyim, atasözü ve özdeyişle zenginleştirebilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Dinleyicilerin dikkatini toplayarak onları motive edebilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunum boyunca nezaket kurallarına uyma	☐	☐	☐	☐	☐

	Ölçütler	**Başarı Seviyeleri**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
İçerik	Sunumda dikkat dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma	☐	☐	☐	☐	☐
	Konuya uygun başlık bulma	☐	☐	☐	☐	☐
	Konuya ve amaca uygun sunum yapabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Konuyu tutarlılık ve bütünlük içinde anlatabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sebep-sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kurabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Amaç-sonuç ilişkilerini başarılı bir şekilde kurabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu bir ana fikir etrafında planlama	☐	☐	☐	☐	☐

	Ana fikir ve duyguyu, yardımcı fikir ve duygularla destekleyebilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Yardımcı fikirleri ifade ederken uygun geçişler yapabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu günlük hayatla ilişkilendirebilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Konuyu açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde sunma	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunum konusuyla ilgili yeterince araştırma yapma	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunum konusuyla ilgili kaynaklara ulaşıp bunlardan yararlanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu konuya uygun görsel ve işitsel materyallerle destekleme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu verilen sürede tamamlayabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sunumu alıntı, benzetme ve örneklerle zenginleştirebilme	☐	☐	☐	☐	☐

	Ölçütler	**Başarı Seviyeleri**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Beden Dili	Dinleyicilerle göz teması kurabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Sözlerle beden dilinin birbirine uygun olmasına dikkat etme	☐	☐	☐	☐	☐
	Beden dilini başarılı bir biçimde kullanabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Heyecanı kontrol edebilme	☐	☐	☐	☐	☐

	Ölçütler	**Başarı Seviyeleri**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ses	İşitilebilir ses tonuyla konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
	Kelimeleri doğru telaffuz etme	☐	☐	☐	☐	☐
	Vurgu-tonlamaya dikkat ederek konuşma	☐	☐	☐	☐	☐
	Nefes alışverişini kontrol edebilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Konuşurken gereksiz sesler (şey, ıı, eee vb.) çıkarmama	☐	☐	☐	☐	☐
	Ses veya heceleri yutmadan konuşabilme	☐	☐	☐	☐	☐
	Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle sunum yapma	☐	☐	☐	☐	☐

3. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, dil becerilerinin öğretiminde önemli bir dönüşüm yaratmıştır (Sarikaya ve Kavan, 2024). Bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri de konuşma becerisidir. Teknoloji destekli uygulamalar, öğrencilere daha çeşitli, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş konuşma ortamları sunarak öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Ses ve video kayıt araçları, çevrim içi sunum platformları ve sanal sınıf uygulamaları, öğrencilerin konuşmalarını kaydedip yeniden dinleyerek öz değerlendirme yapmalarına olanak tanımakta; aynı zamanda öğretmenlerin geri bildirim sürecini daha sistemli ve somut hâle getirmektedir. Ayrıca, dijital araçlar sayesinde öğrenciler kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirerek farklı sosyal bağlamlarda etkili konuşma deneyimleri kazanabilmektedir. Bu yönüyle teknoloji, yalnızca konuşma becerisinin destekleyicisi değil, aynı zamanda öğretim sürecinin aktif bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır (Sevim ve Sayır, 2017).

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin konuşma becerilerini gelişimsel bir süreç içerisinde yapılandırmayı hedeflemekte ve bu süreçte teknolojik olanakların kullanımına da özel bir vurgu yapmaktadır. Programda konuşma becerisi, “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmakta ve bu becerilerin gelişiminde hem yüz yüze hem de dijital ortamların kullanılmasına olanak sağlanmaktadır. Programda açıkça belirtildiği üzere, "öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ve süreci değerlendirmek amacıyla yüz yüze ve dijital ortamlar oluşturulur" (MEB, 2024: 8). Bu ifade, konuşma becerilerinin yalnızca sınıf içi yüz yüze etkinliklerle değil, aynı zamanda dijital platformlar üzerinden de desteklenebileceğini ve değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Konuşma becerisinin dijital ortamda desteklenmesi, özellikle öğrencilerin hazırlıklı konuşmalar yapması, sunum becerilerini geliştirmesi ve farklı konuşma türlerini deneyimlemesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrencilerin dijital araçlar kullanarak video kaydı yapmaları, sanal sınıf ortamlarında söz alarak tartışmalara katılmaları ya da çevrim içi platformlarda sesli sunumlar gerçekleştirmeleri gibi uygulamalar, sözlü üretim ve etkileşimin teknolojiyle bütünleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilere konuşma sürecinde teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanmaları için rehberlik etmeli ve değerlendirme sürecinde bu tür uygulamalara da yer vermelidir.

Programın genel ilkeleri arasında da ölçme ve değerlendirme süreçlerinde "dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılması" gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024: 6). Bu vurgu, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde teknoloji destekli rubrikler, dijital sunumlar, çevrim içi tartışma platformları ve sesli geri bildirim gibi yöntemlerin kullanılabileceğini işaret etmektedir. Bu tür uygulamalar; öğrencilerin yalnızca bireysel olarak değil, etkileşim içinde de konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımakta ve süreç değerlendirmesine dijital kanıtların dâhil edilmesini sağlamaktadır.

Konuşma becerilerinin öğretiminde teknoloji kullanımı, öğrencilerin sözlü anlatım yeterliklerini geliştirmede önemli katkılar sunmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre konuşma becerisinin gelişiminde yalnızca yüz yüze etkinlikler değil, aynı zamanda dijital ortamlar da kullanılması istenmekte, bu konuda araç gereç seçimi öğretmen ve uygulayıcılara bırakılmaktadır.

Programda öğrencilerin konuşma sürecini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla dijital ortamlar oluşturulması gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Bu bağlamda dijital sunum araçları, video kayıtları, çevrim içi tartışma platformları gibi teknolojik uygulamalar, öğrencilerin hem sözlü üretim hem de sözlü etkileşim becerilerini etkin bir biçimde ortaya koymalarına imkân tanımaktadır. Ayrıca dijital teknolojilerin değerlendirme süreçlerine entegrasyonu sayesinde öğretmenler öğrencilerin performansını daha nesnel bir biçimde izleyebilmekte, öğrencilere bireysel ve anlık geri bildirimler sunabilmektedir. Böylece, teknolojinin işlevsel kullanımıyla konuşma becerilerinin öğretimi daha nitelikli ve kapsayıcı bir hâle gelmektedir.

4. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dil becerilerini sadece bilişsel değil aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimle bütünleşik şekilde ele almayı hedeflemekte, bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme süreçlerini de öğrenci merkezli yaklaşımlarla yeniden yapılandırmaktadır. Bu kapsamda konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme yöntemlerine özel bir vurgu yapılmaktadır.

Programda konuşma becerisi, "sözlü üretim" ve "sözlü etkileşim" olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmakta; her iki boyutta da öğrencilerin yalnızca öğretmen tarafından değil, aynı zamanda kendi performanslarını ve birbirlerinin performanslarını değerlendirebilecekleri ortamlar teşvik edilmektedir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde süreç odaklı değerlendirme anlayışı benimsenmiş ve öğrencinin gelişimsel olarak izlenmesine imkân tanıyan takip formları, dereceli puanlama anahtarları ve performans görevleri gibi araçlara yer verilmiştir. Bu süreçte, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri hem öğrenciye dönüt sağlama hem de metabilişsel farkındalık geliştirme işlevi görmektedir.

4.1. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, bir bireyin kendisiyle ilgili bir ölçme sonucunu, belirli ölçütlerle karşılaştırılarak kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Köstereliоğlu ve Çelen, 2016). Bu yöntem, öğrencinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmesini sağlayarak öğrenme sürecine etkin katılımını artırmaktadır (Yaylak, 2020). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öz değerlendirme, aynı zamanda üst bilişsel stratejiler başlığı altında da ele alınmakta; öğrencinin hedef belirleme, strateji seçimi ve süreci değerlendirme aşamalarında aktif bir rol üstlenmesi teşvik edilmektedir. Bu bağlamda öz değerlendirme, yalnızca sonuç odaklı değil, sürece ilişkin yansıtıcı bir öğrenme aracı olarak da kullanılmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öz değerlendirme ölçeği olarak şu örnek verilmiştir:

Tablo 11. Öz Değerlendirme Ölçeği

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Konuşurken sözcükleri doğru ve işitilebilir biçimde sesletebilirim.			
Konuşurken cümlenin vurgusunu ve ezgisini yapıya ve iletiye uygun biçimde yapabilirim.			
Sözcükleri, ekleri, öbekleri ve cümleleri konuşmada uygun biçimde kullanabilirim.			
Konuşmamda jest, mimik, göz teması, giyim gibi sözsüz iletişim ögelerini uygun kullanabilirim.			
Duraksamadan akıcı biçimde konuşabilirim.			
Konuşurken dil yapılarına uygun anlaşılabilir cümleler kurabilirim.			
Konuşma diline özgü bağlayıcı birimleri (hı hı, ıı ıı gibi) uygun biçimde kullanabilirim.			
Konuşmamda ana düşünceyi, destekleyici düşünceleri ve olaylar arasındaki ilişkileri sunabilirim.			
Konuşmamda iletişim bağlamına uygun anlatım oluşturabilirim.			
Anahtar sözcükleri vurgulama, açımlama, sözcüklerin anlaşılabilmesi için bağlam oluşturabilme, yardım isteme, dinleyicinin ne kadar iyi anladığını değerlendirebilme gibi konuşma stratejilerini kullanabilirim.			
Konuşmalarımda görsel ve işitsel ögeler içeren sunum araçlarını etkili kullanabilirim.			
Şu becerilerimi geliştirmek isterim:			

4.2. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öğrencinin, yaşıtlarının performansını belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirmesi sürecini ifade etmektedir (Bushell, 2006). Akran değerlendirme; öğrenciler arasında sorumluluk paylaşımını, empati gelişimini ve değerlendirme kültürünün yerleşmesini kolaylaştırmakta; aynı zamanda öğretmenin değerlendirme sürecini çok boyutlu verilerle desteklemesine olanak tanımaktadır (Lu ve Law, 2011). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu yöntemi öğrenciler arası etkileşimi ve çok yönlü geri bildirimi destekleyici bir unsur olarak ele almaktadır. Programda akran değerlendirme formu olarak şu örnek verilmiştir:

Tablo 12. Akran Değerlendirme Formu

İÇERİK	**Derece***
Konuşmasında karşılaştırma yaptı.	
Konuşmasında sınıflandırma yaptı.	
Konuşmasında düşünceyi geliştirme yollarını kullandı.	
Kişisel yorum ve değerlendirmelerini yansıtan tepki verdi.	
Amacına uygun olarak kullanacağı çoklu ortam ögelerini (fotoğraf, resim, tablo, grafik, harita, sanal gezi uygulamaları, ses kaydı, müzik, video, dijital pano, çevrim içi toplantı araçları vb.) belirledi ve bunların birbiriyle etkileşimlerini dikkate alarak konuşma içeriğinde kullandı.	
Konuşmasında tema, karakter ve olay örgülerini farklı açılardan ele aldı.	
Konuşmasını konu odağı çerçevesinde sonlandırdı.	
SUNUM	
Konuşmasında sesini uygun şekilde kullandı.	
Hedef kitleye uygun; ses, beden dili ve görsellerle desteklenen bir sunum yaptı.	
Söz varlığı unsurlarını bağlama uygun kullandı.	
Sunumunu amaç, içerik ve dil-anlatım açısından değerlendirdi.	
TOPLAM	

* 1= Hiç, 2= Küçük Ölçüde, 3=Kısmen, 4= Önemli Ölçüde, 5= Büyük Ölçüde

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin etkili biçimde uygulanabilmesi için programda öğretmenin rehberliğine ve süreç tasarımına özel önem atfedilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini doğru biçimde kavrayabilmeleri, süreci nesnel şekilde yürütebilmeleri ve değerlendirmeyi bir öğrenme aracı olarak görebilmeleri amacıyla öğretmenlerin model olmaları, uygulamaları önce birlikte gerçekleştirmeleri ve ardından bağımsız değerlendirmeye geçmeleri önerilmektedir. Bu yaklaşım, programın benimsediği "Kademeli Sorumluluk Devri Modeli" ile de uyum göstermektedir.

Sonuç olarak, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri, öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak sürecin etkin ve sorumlu bir öznesi hâline getiren çağdaş bir yaklaşımın yansımasıdır. Bu yöntemlerin bilinçli, sistemli ve pedagojik ilkelere dayalı şekilde uygulanması, öğrencilerin dil becerilerinin yanında eleştirel düşünme, öz farkındalık ve sosyal sorumluluk gibi üst düzey yetkinliklerini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

5. Program Bağlamında Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerilerinin bütüncül ve süreç temelli biçimde geliştirilmesini amaçlarken değerlendirme süreçlerini de öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak ele almaktadır. Program; özellikle konuşma becerisinin değerlendirilmesinde süreç odaklı, yapılandırılmış, öğrenci merkezli ve çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımını benimsemektedir. Ancak bu yaklaşımın uygulanmasında çeşitli yapısal ve pedagojik zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Aşağıda konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olası riskler ve çözüm önerileri, dört temel başlık altında değerlendirilmektedir:

5.1. Konuşma Değerlendirme Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Sorunları

Konuşma becerisi değerlendirmelerinde kullanılan araçların ölçme geçerliği ve güvenirliği, eğitim ortamlarında sıkça karşılaşılan bir sorundur. Öğrenci performanslarının öznel yargılara açık olması, değerlendiriciler arasında tutarsızlıklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durum, hem ölçüm sonuçlarının güvenilirliğini azaltmakta hem de öğrenciye sağlanacak geri bildirimlerin niteliğini düşürmektedir.

Çözüm önerisi olarak programda yer alan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) örnekleri, konuşma değerlendirme sürecine nesnellik ve standartlık kazandırmak amacıyla sistematik biçimde kullanılmalıdır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını birlikte geliştirmeleri, ortak ölçütler oluşturmaları ve bu ölçütlere yönelik uygulamalı norm belirleme çalışmaları yürütmeleri, değerlendirici güvenirliğini artırma noktasında faydalı olabilir. Ayrıca akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme araçlarının, önceden yapılandırılmış kriterlerle desteklenmesi, değerlendirme sürecini çok boyutlu ve dengeli hâle getirebilir.

5.2. Sınıf Mevcudu

Kalabalık sınıf ortamları, bireysel ve süreç temelli konuşma değerlendirmelerinin sağlıklı biçimde yürütülmesini zorlaştırmaktadır(Güzel, Özeren, Akçin ve Özer, 2022). Özellikle sözlü etkileşim temelli performansların gözlenmesi ve geri bildirim verilmesi, öğretmenlerin zaman ve dikkat yönetimini aşan bir yük haline gelebilmektedir.

Çözüm önerisi olarak konuşma değerlendirmesi, sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı tutulmamalı; dijital ses/video kayıtları yoluyla öğrencilerin konuşmalarını belgelemeleri ve bu kayıtların değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Gruplandırma, istasyon çalışmaları ve akran geri bildirimi gibi yapılandırılmış etkinliklerle sınıf içi uygulama yükü paylaşılabilir. Son olarak ise değerlendirme süreci, kısa dönemli

değil, dönem boyunca izlemeye dayalı olacak şekilde yapılandırılmalı; öğrenci gelişimi uzun vadeli gözlemlerle desteklenmelidir.

5.3. Öğrenci Motivasyonu ve Değerlendirme Sürecine Katılım

Konuşma becerisi; öğrencinin kişilik özellikleri, kaygı düzeyi ve sınıf atmosferi gibi birçok değişkenden doğrudan etkilenmektedir. Bazı öğrenciler, özellikle değerlendirme durumlarında konuşmaktan kaçınmakta veya performanslarını yeterince sergileyememektedir.

Çözüm önerisi olarak öğrencilerin performanslarını sergileyebilecekleri güvenli ortamlar oluşturulmalı; değerlendirme süreci cezalandırıcı değil geliştirici bir süreç olarak kurgulanmalıdır. Formel olmayan değerlendirme teknikleri, yani yapılandırılmış sohbetler, tartışma halkaları ve yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrencilerin daha doğal biçimde ifade imkânı bulmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımını destekleyecek şekilde öz değerlendirme formları ve bireysel hedef belirleme kartları gibi araçlar kullanılabilir.

5.4. Öğretmenlerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirme Yolları

Konuşma becerisinin değerlendirilmesi, pedagojik uzmanlık ve gözlem yetkinliği gerektiren bir alandır. Ancak mevcut uygulamalarda birçok öğretmenin, özellikle yapılandırılmış değerlendirme araçları kullanma ve süreci bireysel farklılıkları dikkate alarak yönetme konusunda sınırlı deneyime sahip olduğu gözlemlenmektedir (Kavan ve Sarikaya, 2025). Çözüm önerisi olarak program doğrultusunda, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere yönelik uygulamalı ölçme ve değerlendirme atölyeleri düzenlenmeli; bu eğitimlerde rubrik geliştirme, video analizi ve geri bildirim teknikleri gibi başlıklara odaklanılmalıdır. Okul temelli mesleki öğrenme toplulukları kurularak öğretmenlerin değerlendirme pratiklerini paylaşmaları, karşılıklı gözlem yapmaları ve değerlendirme normlarını birlikte inşa etmeleri teşvik edilmelidir. Son olarak dijital öğretim platformları üzerinden konuşma değerlendirmelerine ilişkin örnek videolar, uygulama şablonları ve vaka analizlerine erişim sağlanmalıdır.

Sonuç olarak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunarken bu sürecin uygulamada karşılaşabileceği riskleri de göz önünde bulundurmaktadır. Güvenirlik, sınıf yönetimi, motivasyon ve öğretmen yeterlikleri bağlamında ele alınan bu risklerin çözümünde öğrenci merkezli yaklaşım, süreç odaklı değerlendirme ve mesleki gelişim odaklı stratejiler ön plana çıkmaktadır. Eğitim uygulayıcıları, bu süreçte pedagojik reflekslerini geliştirerek öğrencilerin dilsel ve sosyal gelişimlerine daha etkili katkı sunabilirler.

6. Sonuç ve Değerlendirme

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisini gelişimsel bir süreç içinde yapılandırmayı hedefleyen, öğrenci merkezli ve çok boyutlu bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu çalışmada; söz konusu programın konuşma becerisini nasıl ele aldığı, değerlendirme süreçlerinde hangi ölçme araçlarını benimsediği, teknolojiyi nasıl bütünleştirdiği ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını nasıl kullandığı ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Yapılan analizler doğrultusunda programın konuşma becerisini yalnızca sözlü anlatım değil, aynı zamanda sözlü etkileşim bağlamında da ele aldığı görülmüştür. Program, öğrencilerin kendilerini etkili ve akıcı bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amacıyla işitilebilirlik, akıcılık, anlamlılık, hoşa giderlik ve bükümlülük gibi ses özelliklerini dolaylı olarak öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca konuşma teknikleri, sınıf düzeylerine uygun olarak yapılandırılmış ve gelişimsel sürece duyarlılık gösterilmiştir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda ise geleneksel ölçme yöntemlerinin ötesine geçilerek öğrenci ürününe ve sürecine odaklanan görev biçimleri ve tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yer verildiği görülmektedir. Soru-cevap, betimleme, tartışma, öykü tamamlama gibi görev biçimleri, öğrencilerin konuşma becerilerini farklı yönlerden ortaya koymalarını sağlarken; proje, portfolyo, kavram haritası, sunum ve drama gibi tamamlayıcı değerlendirme biçimleriyle bu beceriler süreç odaklı olarak izlenmektedir. Özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öz bildirim gibi öğrenci katılımlı yöntemlerin vurgulanması, programın çağdaş pedagojik eğilimlere uygunluğunu göstermektedir.

Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde teknolojinin etkin biçimde kullanılması da programın ayırt edici yönlerinden biridir. Dijital sunumlar, çevrim içi tartışma ortamları, video ve ses kayıtları gibi uygulamalar sayesinde hem öğrenci performansları somut biçimde belgelenebilmekte hem de öğretmenler bu verilere dayalı olarak daha nitelikli geri bildirimlerde bulunabilmektedir. Programın bu yönüyle hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim ortamlarında esnekliğe olanak sağladığı söylenebilir.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamalarda bazı risklerin de mevcut olduğu görülmektedir. Özellikle ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik sorunları, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerindeki farklılıklar ve öğrenci motivasyonundaki değişkenlikler, süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumlar, programda öngörülen pedagojik önlemlerle ve profesyonel gelişim etkinlikleriyle aşılabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, konuşma becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi bağlamında çağdaş ölçütleri karşılayan

bütüncül ve yapılandırılmış bir çerçeve sunmaktadır. Öğrencinin bireysel farklılıklarını gözeten, süreci değerlendirmeye odaklanan ve teknolojiyi öğretim sürecine entegre eden bu yaklaşım, Türkçe öğretiminin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir. Ancak programın etkili uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, uygun sınıf ortamları, yeterli zaman planlaması ve değerlendirmenin sistematik biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve program geliştiriciler bu süreçte iş birliği içinde hareket ederek öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini daha etkili biçimde geliştirmelerine katkı sağlayabilirler.

Kaynaklar

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57* (5), 13-18.

Atılgan, H., Kan, A., ve Doğan, N., (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Anı Yayıncılık.

Bozkurt, B. Ü. (2022). Konuşma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 49-75). Anı Yayıncılık.

Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *31*, 91–108.

Davis, M. H., Ben-David, M. F., Harden, R. M., Howie, P., Ker, J., McGhee, C., ... and Snadden, D. (2001). Portfolio assessment in medical students' final examinations. *Medical Teacher, 23*(4), 357-366.

Deniz, K. (Ed.). (2017). *Ortaokul 7-8 iletişim ve sunum becerileri dersi öğretim materyali.* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.

Güzel, İ., Özeren, E., Akçin, N., ve Özer, M. (2022). Öğretmen görüşlerine göre etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma sürecinde karşılaşılan sorunlar. Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 8(16), 158-174.

Karatoprak-Erşen, R., ve Gündüz, T. (2023). Seçme ve katki gerektiren maddelerin yazimi ve düzenlenmesi için kontrol listeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(*58*), 2473-2493.

Kavan, N., ve Sarikaya, B. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının mobil okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(32), 70-85.

Köstereliođlu, İ., ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *15*(2), 671-681.

Lu, J., and Law, N. (2011). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science, 40*(2), 257-275.

MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *7*(1), 1-5.

Popham, J. W. (2007). *Classroom assessment: what teachers need to know* (5th ed.). Pearson Education.

Sallabaş, M.E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sarıca, S., ve Gündüz, M. (1995). *Güzel konuşma yazma*. Fil Yayın Evi.

Sarikaya, B., ve Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(26), 191-203.

Sevim, O., ve Sayır, F. (2017). Türkçe derslerinde akıllı tahta ile yapılan konuşma becerisi etkinliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(8), 160-172.

Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. E. Kolaç & S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 535–555). Nobel Akademi.

Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.

Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.

Uzun, A. ve Sevim, O. (2025). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kültürel ögeler açısından incelenmesi: yeni İstanbul eğitim seti. *Aydın TÖMER Dil Dergisi, 10*(2), 369-405 https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i2006

Wiggins, G. (1991). Standart, not standardization: evoking quality student work. *Educational Leadership, 48* (5), 18-25.

Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *45*(204), 65-89.

10. Bölüm

Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

İbrahim DOYUMĞAÇ*

1. Giriş

Bilişsel, sosyal, duygusal, gelişimsel ve kültürel boyutları içeren okuma, bireyin metinle etkileşim kurarak anlam inşa etme sürecidir (Goldman & Lee, 2023). Okuma, yalnızca yazılı sembolleri seslendirme süreciyle sınırlı olmayan; anlam oluşturma, değerlendirme ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel işlemleri içeren çok yönlü bir etkinliktir (Karatay, 2009). Etkili bir okuma süreci, okuyucunun metni yüzeysel olarak kavramasının ötesine geçerek metnin derin yapısındaki anlam ilişkilerini çözümlemesini, yazarın iletmek istediği iletiyi/niyeti fark etmesini ve metinler arası bağlamları ayırt etmesini gerektirmektedir (Goldman, 2024; Caccamise vd., 2008; Oakhill vd., 2015). Bu süreçte okuyucu, geçmiş bilgi birikimini yeni bilgilerle ilişkilendirip anlam boşluklarını doldurarak edindiği bilgiyi zihinsel olarak yeniden yapılandırmaktadır. Ülper ve Şirin (2019), okuma sürecinin bu çok katmanlı yapısına dikkat çekerek okuma becerisinin farklı bilişsel düzeylerde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma, yalnızca metnin kodlarını çözmekle sınırlı olmayıp anlam kurma ve yorumlama gibi daha derin bilişsel süreçleri de kapsadığından bu becerinin değerlendirilmesinde farklı ve işlevsel ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Okuma becerisinin niteliğini doğru biçimde izleyebilmek ve geliştirebilmek için geçerliliği ve güvenirliği yüksek, bilimsel temellere dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı önem kazanmıştır.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (OTDEDÖP, 2024) okuma becerisi, bilgiyi edinmekten ziyade öğrencinin metni çözümleme, yorumlama, eleştirme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerçekleştirdiği çok katmanlı bir öğrenme alanıdır. Okuma süreci; öğrencinin anlam kurma aşamasında etkin rol üstlendiği, dili ve düşünceyi geliştirme aracı olarak

* Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ibrahim63doyum@gmail.com, ORCİD: 0000-0002-8234-7555

kullandığı ve edebiyatla derinlikli bağ kurduğu bir süreçtir (MEB, 2024). Özellikle Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki metin tahlilinin doğru yapılması ve metnin doğru anlaşılmasının sağlanması için çeşitli alternatif ölçme araçlarına başvurulabilir. Programda metin tahlili, edebî metinlerin yapısal, tematik ve söylemsel yönleriyle ele alınmasını sağlayan temel bir etkinliktir. Bu süreçte öğrencilerin özgün yorumlar geliştirmesi, çok yönlü okuma stratejilerinden yararlanması ve farklı disiplinlerle ilişki kurması amaçlanmaktadır. Edebiyat atölyeleri, yaratıcı okuma etkinlikleri ve öğrenci merkezli uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin bireysel ve toplumsal düzeyde metne anlam kazandırmaları desteklenmektedir. Bu yaklaşım, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle de desteklenmiştir. Programda okuma becerilerinin değerlendirilmesinde hem sonuç odaklı ürünlere hem de öğrenme sürecine odaklanan uygulamalara yer verilmektedir. Öğrencinin metni nasıl yapılandırdığı, anlamı hangi yollarla oluşturduğu ve düşünsel derinliği nasıl ortaya koyduğu da değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (MEB, 2024). Programda vurgulanan öğrenci merkezli yapı ve bireysel farklılıkların gözetilmesi ilkesi doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme anlayışı gelişim odaklı, süreci belgeleyen ve öğrenmeyi destekleyen bir biçimde yapılandırılmıştır. Okuma becerisi ile metin tahlili, OTDEDÖP'te (2024) hem öğretim hem de değerlendirme süreçlerinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Okuma becerisi, öğrencinin anlam kurma, kendini ifade etme ve eleştirel düşünme gibi beceriler kazanmasına katkı sağlayan çok yönlü bir öğrenme alanı olarak şekillenmektedir.

Okuma becerisinin değerlendirilmesi; öğrencinin ne tür bilgiye sahip olduğunu göstermenin ötesinde, bilgiyi nasıl anlamlandırdığı ve yapılandırdığı hakkında da bilgi sunmaktadır (Taşkaya, 2018). Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen OTDEDÖP'te (2024) okuma becerilerinin geliştirilmesine özellikle önem verilmiştir. Program, okuma sürecini bilgi edinmenin ötesine taşıyarak üst düzey düşünme becerilerinin temel alındığı bir öğrenme biçimi olarak değerlendirilmekte ve ölçme-değerlendirme araçlarının süreç odaklı ve yapılandırmacı bir anlayışla kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2024). Öğrencilerin metindeki bilgileri kişisel birikimleriyle ilişkilendirerek yeniden yapılandırmalarına katkı sağlayan ölçme araçları (Örneğin çalışma kâğıdı, kavram haritası, öğrenme günlüğü gibi) bu gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma becerisi hem akademik hem de düşünsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından temel bir yere sahiptir. Okuma becerisinin etkili biçimde desteklenebilmesi ve izlenebilmesi için bilimsel temellere dayanan geçerliliği ve güvenirliği yüksek çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının ne kadar önemli olduğu açıktır.

2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Okuma, metnin içeriğini pasif biçimde almak yerine okuyucunun geçmiş deneyimleri, bilişsel ve duyuşsal stratejileri ile etkileşime girerek anlam üretme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir metin (bu metin bir kod, görsel, hikâye, roman da olabilir) ile etkileşim ve katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve yapılandırma sürecidir. Okuma, okuyucunun zihinsel etkinlikleriyle yürüttüğü çok katmanlı bir anlam kurma süreci olarak değerlendirilmektedir (Goodman, 1997; Rosenblatt, 1994; Smith, 2004). Bu süreçte okuyucu, yazılı dil ile etkileşim hâlinde kalarak metinden anlam çıkarıp bu anlamı zihinsel yapılarla bütünleştirmektedir. Metindeki ifadeler, okuyucunun ön bilgileri, deneyimleri ve dilsel birikimiyle birleşerek özgün bir anlam üretimine dönüşmektedir (Snow, 2002). Okuma, yüzeysel bir seslendirme eylemi olmaktan çok, metnin anlam yapısını çözümlemeyi içeren bilişsel bir etkinliktir. Etkili bir okuma hem sözcükleri tanıma hem de metnin anlamını kavrayabilme becerilerinin birlikte işlenmesiyle gerçekleşmektedir. Okuma sürecinde sözcükleri doğru telaffuz etmek, metni anlamlandırma gerçekleşmediğinde tek başına yeterli olmamaktadır (Gough ve Tunmer, 1986; Silverman vd., 2020). Okuma, yorum yapma ve metinler arası bağlantılar kurma gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Duke ve Pearson, 2002). Okuma, yazılı ifadeleri seslendirmek veya metni yüzeysel olarak taramakla sınırlı bir süreç değildir. Bu süreç, bireyin önceki bilgi birikimi, dilsel yeterliliği ve bilişsel stratejileriyle metin arasında kurduğu etkileşim sonucunda anlam üretmesini sağlayan karmaşık ve dinamik bir zihinsel etkinliktir (Afflerbach vd., 2008).

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde okuma becerileri, yalnızca metnin yüzey yapısının anlaşılmasıyla sınırlı kalmayıp daha üst düzey bilişsel işlemleri de içerecek şekilde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerden; metin içerisindeki açık anlamları kavramanın ötesinde yazarın iletmek istediği örtük anlamları analiz etmeleri, metinler arası ilişkiler kurmaları, çıkarımlarda bulunmaları ve eleştirel değerlendirme yapabilmeleri beklenmektedir. Böylece okuma süreci, bireyin düşünsel gelişimine katkı sağlayan, anlam kurma ve sorgulama temelli bir etkinlik olarak işlev görmektedir. Snow (2002), anlam kurmanın öğrencinin metindeki açık ifadelerle birlikte örtük anlamları da keşfetmesini gerektirdiğini ve bu sürecin bilişsel gelişimle doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. OTDEDÖP'te (2024) da bu anlayışa paralel olarak okuma becerileri; bilgiye ulaşma, anlamlandırma, karşılaştırma, değerlendirme, çıkarımda bulunma, eleştirme ve metinler arası ilişki kurma gibi üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024). Program, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda metinle eleştirel, duygusal ve

estetik düzeyde etkileşime geçmelerini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı türdeki metinleri çözümleyebilmeleri, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilmeleri, metinde söylenmeyen ancak sezdirilen anlamları çıkarabilmeleri hedeflenmektedir (Rosenblatt, 1994). Ayrıca PISA 2018 raporlarında da okuma; bilginin metin içerisinde yerini bulmaktan öteye geçerek bilginin sorgulanması, yeni durumlara uygulanması ve eleştirel biçimde değerlendirilmesi gereken bir beceri olarak tanımlanmıştır (OECD, 2019). Bu çerçevede ortaokul düzeyinde okuma, öğrencinin sadece ne söylendiğini değil, neden ve nasıl söylendiğini de anlamlandırması gereken bir süreçtir. Örneğin, bir öğrencinin metinden çıkarım yapabilmesi için bağlamı, yazarın niyetini ve metindeki örtük mesajları kavrayabilmesi beklenmektedir (Cain & Oakhill, 2007). Sonuç olarak üst düzey okuma, metnin yüzeysel yapısından ziyade derinlemesine anlam örgüsünü kavrama ve yorumlama süreçleriyle ilişkilidir. Okuma, kavramlar aracılığıyla bilişsel beceriler geliştirmesine olanak tanıyan öğrenme sürecinin temel bileşenidir (Ahat ve Kıymaz, 2024). Okuma sayesinde öğrenciler, yalnızca bilgiye ulaşmakla kalmayacak, metni yorumlayacak, değerlendirecek ve kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek anlamı yeniden kuracaklardır. Bu bağlamda okuma, öğrenmenin ve düşünmenin temel araçlarından biri hâline gelmektedir.

3. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Eğitim sürecinin her aşamasında, özellikle girdi, süreç ve ürün aşamasında ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yönünü belirlemede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu sürecin sağlıklı ve işlevsel biçimde yürütülebilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tarafsız, hatasız ve amaca uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Güler (2017), etkili bir değerlendirme süreci için ölçme araçlarının doğru seçilmesi, bu araçların olanaklarının ve sınırlılıklarının bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. OTDEDÖP (2024); öğrencilerin okuma, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini çok yönlü geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda program; öğrencinin metni anlamasının ötesinde, yazarın bakış açısını çözümlemesini, metinler arası bağlantılar kurabilmesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşımla birlikte okuma becerisinin değerlendirilmesi; yüzeysel bilgi düzeyinin ötesine geçen bir anlayışla ele alınmakta, öğrencinin üst düzey bilişsel süreçlerdeki performansını yansıtan çok katmanlı bir yapı olarak kurgulanmaktadır. Okuma becerisinin etkili biçimde ölçülebilmesi için kullanılacak araçların öğrenci düzeyine, kazanımlara ve

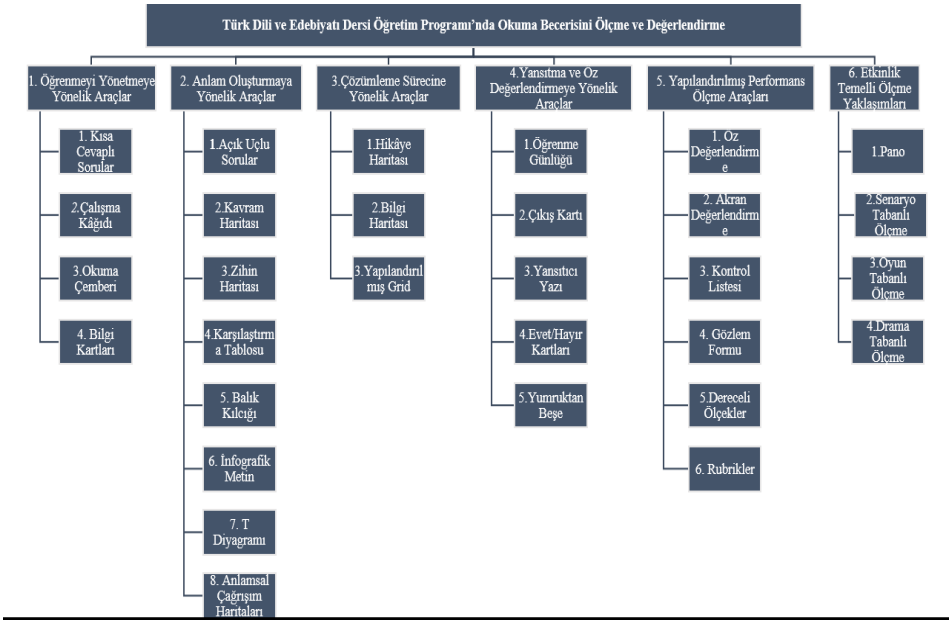
hedeflenen okuma boyutlarına uygun olması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca uluslararası ölçme sistemlerinde (Örneğin PISA) okuma becerisi; farklı metin türleri, bilişsel süreçler ve soru biçimleri temelinde yapılandırılmakta ve değerlendirme süreçleri buna göre planlanmaktadır (MEB, 2024). Bu çok boyutlu yaklaşım, Türk Dili ve Edebiyatı dersi özelinde de okuma sürecinin derinliğine uygun ölçme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

OTDEDÖP (2024), değerlendirme sürecinde süreç ve sonuç odaklı ölçme araçlarının bir arada kullanımını önermektedir. Geleneksel ölçme araçlarının yanında, okuma günlükleri, yansıtıcı yazılar, kavram haritaları, zihin haritaları ve bilgi haritaları gibi alternatif yöntemlerin kullanımı da teşvik edilmektedir. Bu araçlar, öğrencinin okuma süreci boyunca gösterdiği gelişimi ortaya koyarak anlam kurma, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin izlenmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca program, öğrenci merkezli bir anlayış benimseyerek hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları, duyuşsal ve bilişsel gelişim özelliklerini dikkate almayı ölçme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen bu programda; okuma becerisi sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda anlam üretme, sınıflandırma, karşılaştırma, eleştirme ve metinler arası bağlantılar kurma gibi üst düzey bilişsel süreçleri içeren dinamik bir zihinsel etkinlik olarak ele alınmıştır (MEB, 2024). Bu bağlamda, öğrencilere metinle çok yönlü ve eleştirel bir etkileşim kurma fırsatı sunulmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bütüncül bir bakış açısıyla tasarlanmıştır. Bu doğrultuda değerlendirme uygulamaları; öğretim süreci öncesinde "tanıma ve yerleştirme", süreç içinde "biçimlendirme ve geliştirme" ve süreç sonrasında "düzey belirleme ve değer biçme" olmak üzere üç temel amaca dayalı olarak yapılandırıldığı söylenebilir. Ayrıca her üç süreçte de çeşitli alternatif ölçme araçlarından yararlanılabileceğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2024, s. 14-18). Bu anlayış, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme çıktılarının belirlenmesinin yanı sıra öğrencinin öğrenme sürecinin izlenmesi ve desteklenmesi amacıyla kullanılmasını öngörmektedir. Bu durum, programda şu şekilde ifade edilmektedir: "Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecini destekleyici geri bildirim sağlayan yapıcı bir rol oynamalıdır" (MEB, 2024, s. 15). Okuma becerisinin ölçülmesi; süreç temelli ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı esas alarak öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve düşünsel yönlerinin bütünsel olarak değerlendirilmesini öngörmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin yalnızca öğrencinin "ne bildiğini" değil, aynı zamanda "nasıl düşündüğünü" ve "öğrenmeye nasıl yaklaştığını" da görebilmesi hedeflenmektedir. Metin çözümleme sürecinde; öğrencilerin ön bilgilerini tanıma, gelişimlerini izleme ve başarı düzeylerini değerlendirme amaçlı farklı ölçme araçlarının kullanılması

önerilmektedir (MEB, 2024, s. 15). Bu yaklaşımla öğrencilerin anlam kurma, değerlendirme ve metinler arası bağlantılar oluşturma gibi üst düzey becerileri desteklenirken öğretim süreci de sürekli olarak gözden geçirilebilir ve geliştirilebilir hâle gelmektedir.

OTDEDÖP'te (2024) ölçme ve değerlendirme araçları, okuma becerisine çeşitli bakış açıları getirmiştir. Bu çeşitlilik, ölçme ve değerlendirme sürecinin hem geleneksel hem de alternatif boyutları kapsadığını göstermektedir. Program, sadece sonuca değil, aynı zamanda sürece odaklanarak öğrencinin anlama derinliğini, eleştirel düşünme becerisini ve metinle kurduğu ilişkiyi çok yönlü değerlendirme amacı taşımaktadır. Ölçme ve değerlendirme araçları, geleneksel ve alternatif ölçme araçları olarak iki grupta ele alınmasına rağmen (Turgut ve Baykul, 2019) OTDEDÖP'te (2024) dil becerilerini ölçmeye ilişkin ölçme ve değerlendirme araçları; öğrencilerin sınıf düzeyine, yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024). Program; ölçme ve değerlendirmeyi öğrencinin sürece yaklaşımı, metni anlamlandırması, bilgiyi yapılandırması ve kendini değerlendirmesi gibi boyutları kapsayan bütüncül bir sistem olarak ele almaktadır. Dolayısıyla programda geçen ölçme ve değerlendirme araçları; öğrenmeyi yönetmeye yönelik araçlar, anlam oluşturmaya yönelik araçlar, çözümleme sürecine yönelik araçlar, yansıtma/öz değerlendirmeye yönelik araçlar, yapılandırılmış performans ölçme araçları ve etkinlik temelli ölçme yaklaşımları olmak üzere altı ana başlık altında toplanabilir.



1. Öğrenmeyi Yönetmeye Yönelik Araçlar

Öğrenmeyi yönetmeye yönelik araçlar; öğrencinin okuma sürecine nasıl hazırlandığını, metinle nasıl etkileşim kurduğunu ve öğrenme sürecini nasıl planladığını ortaya koymaktadır. Bu araçlar; öğrencinin okuma öncesi stratejilerini, beklentilerini ve bilişsel hazırlık düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencinin metinle aktif bir ilişki kurup kurmadığını gözlemleme imkânı sunmaktadır (Paris vd., 1983). Özellikle metinle karşılaşmadan önce öğrencinin ön bilgilerini hatırlaması, amaç belirlemesi ve okuma stratejileri geliştirmesi, metin sırasında ise anlamı yapılandırma sürecini izlemesi ve gerektiğinde strateji değiştirmesi bu araçlarla takip edilebilir (Duke & Pearson, 2002). Bu bağlamda kısa cevaplı sorular, bilgi kartları, okuma çemberi ve çalışma kâğıtları öğrencinin öğrenmeyi yönetme sürecini destekleyen etkili araçlardır. OTDEDÖP'te (2024) de öğrenme sürecine rehberlik eden bu araçların öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve metabilişsel becerilerini geliştirme amacı taşıdığı dikkat çekilmektedir. Öğrencinin okuma öncesi tahminlerde bulunması, hedef belirlemesi ve metne yönelik bir okuma stratejisi geliştirmesi sürecin önemli bileşenlerindendir.

***1. Kısa Cevaplı Sorular*:** Öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerini ölçmede kullanılan, kısa ve net yanıtlar gerektiren yapılandırılmış ölçme araçlarıdır. Bu tür sorular, öğrencinin okuduğu metni ne derece anladığını doğrudan ortaya koymaktadır (Nitko & Brookhart, 2014). Yanıtlar genellikle bir kelime, kavram, tarih, isim veya kısa açıklamadan oluşmaktadır. Kısa cevaplı sorular, özellikle öğrencinin hatırlama ve bilgi düzeyinde kazanımlarını değerlendirmek için uygundur. Aynı zamanda kavrama, karşılaştırma ve sınıflandırma gibi daha üst düzey düşünme becerilerinin kontrolünde de kullanılabilir (Kubiszyn & Borich, 2016). Bu tür sorular, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlayıp hatırlamadığını değil, bilgiyi anlamlandırıp anlamlandırmadığını da gösterebilir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinde kısa cevaplı sorular, metin içeriğini kavrama, olay örgüsünü çözümleme veya karakter özelliklerini tanıma gibi kazanımlarla ilişkilendirilebilir. OTDEDÖP'te (2024) de kısa cevaplı sorular, öğrencilerin metne ilk tepkilerini, anlama düzeyini ve odaklanma becerisini görmede işlevseldir.

***2. Çalışma Kâğıdı**:* Öğrencilerin okuma sürecinde metinle etkileşim kurarak düşüncelerini yapılandırmalarını ve anlam çıkarmalarını sağlayan etkili bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu araç, öğrencinin bilişsel süreçlerini görünür hâle getirerek öğretmene öğrencinin öğrenme durumu hakkında yapıcı geri bildirimler sunma imkânı vermektedir. Stiggins (2005), çalışma kâğıtlarının öğrencilerin düşünme süreçlerini yansıttığını ve bu sayede öğrencinin kendi öğrenmesi üzerine daha derinlemesine düşünmesine olanak tanıdığını belirtmektedir. Aynı

şekilde bu tür araçlar öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılım sağlamakta ve öğretmenin öğretim sürecini daha etkili şekilde düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Black ve Wiliam, 1998a; Buffalari, 2022).

Çalışma kâğıdı, öğrencinin okuma sürecinde metni anlamlandırmasına ve düşüncelerini yapılandırmasına yardımcı olan bir araçtır. Ayrıca öğretmene öğrencinin öğrenme süreci hakkında biçimlendirici geri bildirim sunmaktadır (MEB, 2024). Dolayısıyla çalışma kâğıdı, yalnızca öğrencinin başarısını ölçmekle kalmamakta; anlam kurma, sınıflandırma ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde de önemli bir işlev görmektedir.

***3. Okuma Çemberi**:* Öğrencilerin yapılandırılmış küçük gruplar hâlinde belirli roller üstlenerek bir metin üzerinde tartışma yürüttüğü, iş birliğine dayalı alternatif ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilerin metni derinlemesine anlamalarını, metinle ilgili düşüncelerini ifade etmelerini ve başkalarının bakış açılarına saygı duyarak anlamı ortaklaşa inşa etmelerini sağlamaktadır. Her öğrenci, belirli bir rolü (Örneğin, tartışma yöneticisi, kelime dedektifi, bağ kurucu) üstlenerek metni kendi bakış açısıyla analiz etmektedir ve grup içinde paylaşmaktadır (Daniels, 2002). Okuma sürecinde öğrenmeyi yönetmeye ilişkin bu alternatif ölçme yöntemi öğrencilerin eleştirel düşünme, anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmeye katkı sunabilir. OTDEDÖP'te öğrencilerin metni çok yönlü yorumlayarak duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat veren, sosyal ve bilişsel etkileşim ortamı sunan bir ölçme ve değerlendirme aracı olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024).

***4. Bilgi Kartları**:* Öğrencilerin temel kavramları, terimleri veya metin içeriğini kısa ve öz şekilde hatırlamalarını ve gözden geçirmelerini sağlayan bir öğrenme ve değerlendirme aracıdır. Bu kartlar; özellikle okuduğunu anlamayı desteklemek, bilgiyi pekiştirmek ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini gözlemlemek amacıyla kullanılmaktadır. Kartlar üzerinde genellikle bir tarafta soru veya kavram, diğer tarafta açıklama veya cevap yer almaktadır. Bu sayede öğrenciler hem bireysel hem de eşli çalışmalarda aktif olarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Marzano (2010), bilgi kartlarının öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklediğini, tekrar ve sınıflama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. OTDEDÖP'te (2024) de bilgi kartları hem bireysel öğrenme sorumluluğu yükleyen hem de bilgileri yapılandırmasına yardımcı olan işlevsel bir yöntem olarak tanımlanmıştır. Bilgi kartları okuma sürecinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederek okuma sürecinin etkileşimli olması açısından önemlidir. Ayrıca bu araçlar, öğrencilerin kendi öğrenmelere gözlemleme ve değerlendirme fırsatı sunmaktadır.

2. Anlam Oluşturmaya Yönelik Araçlar

Anlam oluşturmaya yönelik araçlar; öğrencilerin metni derinlemesine kavramalarını, metinler arası bağlantılar kurmalarını, yeni bilgiler üretmelerini, okuma sürecinin anlamlı ve kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu araçlar, öğrencilerin okuduklarını sadece hatırlamasını değil, analiz etmesini, değerlendirmesini ve kendi zihinsel yapısında yeniden yapılandırmasını hedeflemektedir. Özellikle kavram haritaları**,** açık uçlu sorular ve karşılaştırma tabloları öğrencilerin bilişsel olarak üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) kullanmalarını teşvik etmektedir. Novak ve Gowin (1984), kavram haritalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bilgiyi organize etmelerine yardımcı olduğunu ve anlam kurmayı desteklediğini vurgulamaktadır. Anlam oluşturmaya yönelik araçlardan olan açık uçlu sorular ise öğrencilerin düşünme süreçlerini görünür kılarak öğrenmenin kalitesini artırmaktadır (Black ve Wiliam, 1998a; 1998b). Öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamlandırabilmeleri için etkin öğrenme ortamlarında aktif olarak bilgiyi yapılandırmaları ve sunmaları gerekir. OTDEDÖP'te (2024) de anlam oluşturma sürecine dikkat çekilerek "Öğrencilerin metinler arasında bağlantılar kurmaları, içerik temelli çıkarımlar yapmaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir" (MEB, 2024, s. 18). Bu doğrultuda kullanılan ölçme araçları, öğrencinin hem bilgi düzeyini hem de bilgiyi yapılandırma biçimini ortaya koymaktadır.

1. Açık Uçlu Sorular: Öğrencilerin özgün düşünme, yorum yapma ve metni kişiselleştirme becerilerini ölçmekte etkili olan değerlendirme araçlarıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlama değil, aynı zamanda düşüncelerini organize etme, yorum yapma ve yaratıcı şekilde ifade etme becerilerini de ortaya koymasına imkân tanımaktadır. Badger ve Thomas (1991); açık uçlu soruların öğrencilerden yalnızca doğru yanıtı değil, aynı zamanda çoklu çözüm yollarını ve farklı düşünce biçimlerini talep ettiği vurgulanmıştır. İş birliğine dayalı açık uçlu soru uygulamaları sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde belirgin artış gözlemlenmiştir. Bu beceriler arasında özellikle esneklik, özgünlük ve akıcılık gibi üst düzey bilişsel yetkinliklerin geliştiği rapor edilmiştir (Hobri vd., 2019). Bu tür soruların öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin daha karmaşık ve çok boyutlu kriterler kullanmasını gerektirdiğini belirtmiştir. Bu yönüyle açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünme süreçlerine dair daha zengin bir içgörü sağlamaktadır (Badger & Thomas, 1991). Dwijayanti ve Wiarta'ya (2024) göre açık uçlu sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu tür sorular, öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen güçlü ölçme araçlarıdır. Özellikle yorumlama, kişisel bakış açısı geliştirme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin ölçülmesinde

etkilidir. Öğretim programlarında bu tür sorulara yer verilmesi, öğrencilerin yüksek düzeyde bilişsel gelişimini teşvik etmektedir. OTDEDÖP'te (2024) açık uçlu soruların; öğrencilerin özgün düşünme, yorum yapma ve metni kişiselleştirme becerisini ölçmede önemli araçlar olduğuna dikkat çekilmektedir.

2. Kavram Haritası: Bir konuyla ilgili kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri görsel ve hiyerarşik olarak düzenleyen bir ölçme aracıdır. Bu araç, öğrencinin bilgiyi hatırlamasının yanı sıra bu bilgiyi nasıl yapılandırdığını ve kavramsal bağları nasıl kurduğunu da ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde hem öğretim materyali hem de değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Tang ve Johnson (2021), kavram haritalarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandığını ve bilgiyi organize etmede, analiz etmede ve dönüştürmede etkili olduğunu; bireysel öğrenme stillerine uyum sağlayabildiğini ve bilişsel stillerle ilişkili bir temele oturtulabileceğini vurgulamaktadır. Kavram haritaları, öğrenme, bilgi temsili ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan etkili araçlar olarak tanımlanmıştır. Kavram haritaları; öğrencilerin karmaşık bilgileri daha iyi yapılandırmasına, hatırlamasına ve anlamlı ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Kavram haritalarının öğrenmeyi destekleyici bilişsel temeli olduğu, özellikle üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) harekete geçirdiği ifade edilmiştir (Narang ve Lata, 2024). Kavram haritaları ile yapılan öğretimin, öğrencilerin konuya ilişkin kavramsal anlayışlarını anlamlı biçimde artırmaktadır (Kathuria, 2019). Ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilecek olan kavram haritaları, öğrenme eksiklerinin belirlenmesi, kavramsal hiyerarşi kurulması ve önceki bilgiyle yeni bilginin ilişkilendirilmesi açısından etkili bulunmuştur. Öğrenciler, haritalar yoluyla düşünme süreçlerini görselleştirirken öğretmenler de bu yapı üzerinden değerlendirme yapabilirler. Kavram haritası/haritaları, bilgiler arası ilişki kurma, sıralama ve sınıflama becerilerini değerlendirmek için kullanılır (MEB, 2024).

3. Zihin Haritası: Bu haritalar hem yaratıcı düşünceyi hem de kavramsal organizasyonu ölçen etkili bir alternatif ölçme aracı olarak öne çıkmaktadır. Zihin haritası, merkezi bir kavramdan başlayarak dallar hâlinde alt kavramlara veya fikir gruplarına ayrılarak oluşturulan görsel bir sunum olarak değerlendirilebilir. Öğrenci bir zihin haritası hazırlarken hem sahip olduğu bilgiyi organize eder hem de bu bilgileri kişisel bağlantılarla genişleterek özgün bir yapı ortaya koymaktadır. Bu yönüyle zihin haritası; öğrencinin kavramsal ilişki kurma, özetleme, analiz etme ve yaratıcı düşünme becerilerini somut biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bîlcan'a (2024) göre zihin haritası, öğrencilerin bilgiyi ezberlemekten ziyade öğrencilerin öğrendiklerini kendi algı ve deneyimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır. Zihin haritaları özellikle kavramlar arası bağlantı kurma, bilgi özetleme ve öğrenme

eksiklerini görme gibi işlevlerde etkilidir (Kathuria, 2019). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrenci tarafından hazırlanan bir zihin haritası; sadece öğrencinin konuyu öğrenip öğrenmediğini değil, o konuyu nasıl yapılandırdığını ve kavramlar arasında nasıl bağlar kurduğunu da ortaya koymaktadır. Bu yönüyle zihin haritaları geleneksel sınavlara alternatif olarak kullanılabilecek güçlü bir ölçme aracıdır. Ayrıca zihin haritası değerlendirmesi, önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı değerlendirme rubrikleri ile daha sistematik ve adil hâle getirilebilir. Rubriklerde, bilgi doğruluğu, kavramlar arası ilişki kurma, bütünlük, özgünlük ve görsel organizasyon gibi ölçütler yer alabilir. Bu sayede öğrenci sadece sonuç değil, süreç üzerinden de değerlendirilmiş olur. Öğrencinin anlamlandırma sürecini görünür kılarak öğretmene daha etkili ve öğrenci merkezli bir değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır (MEB, 2024).

4. Karşılaştırma Tablosu: İki veya daha fazla kavramı benzerlik ve farklılıkları açısından analiz etmeye dayalı, öğrenciye eleştirel düşünme ve ilişkilendirme becerisi kazandıran etkili bir alternatif ölçme aracıdır. Bu tablolar, öğrencinin bilgileri bilmesinin yanı sıra bu bilgileri nasıl anlamlandırdığını ve aralarındaki yapısal ilişkileri ne ölçüde kavradığını da ortaya koymaktadır. Karşılaştırma tablosu türündeki araçların, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını dönüştürmektedir ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini artırmaktadır (Sulaiman, 2018). Eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde klasik çoktan seçmeli testler yetersiz kalmaktadır. Bunun yerine karşılaştırma tabloları gibi yapılandırılmış araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar sayesinde öğrenciler hem analiz hem de değerlendirme düzeyinde düşünme becerileri sergileme fırsatı bulmaktadır (Şentürk, 2018). OTDEDÖP'te (2024) de öğrencilerin bilgi edinmenin ötesine geçerek bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve karşılaştırma becerilerini geliştirmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda karşılaştırma tablosu gibi ölçme araçları, özellikle edebî dönemleri, sanatçıları veya metinleri karşılaştırmalı analiz etme süreçlerinde öğrenciye eleştirel düşünme imkânı sunmaktadır. Programda yer alan kazanımlar da "karşılaştırma, yorumlama ve değerlendirme" düzeylerini esas alan ölçme araçlarının önemini vurgulamaktadır (MEB, 2024). Bu alternatif ölçme aracı, öğrencilerin bir okuma metnindeki benzerlik ve farklılıklarını analiz ederek eleştirel düşünme sürecini desteklemektedir.

5. İnfografik Metin*:* Bilgiyi sade, özetlenmiş ve görsel olarak organize eden sunum araçlarıdır. Eğitimde infografik metin kullanımı, öğrencilerin karmaşık bilgileri anlamlandırma, özetleme ve yeniden yapılandırma becerilerini geliştirirken aynı zamanda alternatif ölçme aracı olarak da işlev görmektedir. Öğrenci bir infografik hazırlarken yalnızca bilgi aktarımı yapmaz; bilgiyi seçme, ilişkilendirme ve görselleştirme süreçlerinden de geçmektedir. İnfografik

metinler, özellikle görsel okuryazarlık ve bilişsel modelleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Damyanov ve Tsankov, 2018). İnfografik metinler bilgi organizasyonu, yorumlama, analiz ve açıklama gibi bilişsel becerileri destekleyerek öğrencinin hem öğrenme sürecini zenginleştirmekte hem de bu sürecin değerlendirilebilir hale getirmektedir (Damyanov & Tsankov, 2018). İnfografik metinler; öğrencilerin bilgi görselleştirme, bilgi organizasyonu ve görsel okuryazarlık becerilerinde gelişim sağladıkları gözlemlenmiştir. Özellikle infografiklerdeki "bilgiyi seçme ve özetleme" aşamaları, öğrencinin anlamlı öğrenme düzeyini değerlendirmede kullanılabilecek güçlü göstergelerdir (Nuhoğlu-Kibar & Akkoyunlu, 2014). OTDEDÖP (2024); öğrencilerin edebî ve dilsel içerikleri sadece öğrenmesini değil, bu bilgileri görsel araçlarla sunarak farklı biçimlerde ifade edebilmesini de hedeflemektedir. Özellikle "metin oluşturma" ve "anlamlandırma" kazanımlarında bilgiyi grafik, tablo, şema ya da infografik gibi görsel yollarla ifade edebilme becerisi vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Bu yönüyle hem öğrenme sürecini izlemek hem de öğrenci performansını çok boyutlu değerlendirmek açısından önemli bir yer tutmaktadır.

6. Balık Kılçığı Diyagramı: Bir olayın ya da problemin nedenlerini sistematik biçimde görselleştirerek analiz etmeyi sağlayan alternatif ölçme aracıdır. Eğitimde özellikle neden-sonuç ilişkilerini kavrama, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini değerlendirmek için alternatif ölçme aracı olarak kullanılır. Shinde ve arkadaşları (2018), bu diyagramı teknik eğitimde öğrenci-öğretmen sorunlarının kök nedenlerini belirlemede kullanmış ve aracın çözüm üretme süreçlerini desteklediğini göstermiştir. Deliou ve Malagkoniari (2023) ise pandemi döneminde balık kılçığı diyagramının öğrencilerde iş birliği, karar alma ve sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. OTDEDÖP (2024) de öğrencilerin olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda balık kılçığı diyagramı özellikle metin çözümleme, karakter analizi ve olay örgüsü değerlendirmelerinde görsel ve anlamlı bir değerlendirme aracı olarak öne çıkmaktadır.

7. T Diyagramı: İki unsurun karşılaştırmalı olarak incelendiği basit ama etkili bir grafiksel araçtır. Eğitimde özellikle benzerlik-farklılık analizi, karşılaştırma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılır. Bu özellikleriyle T diyagramı, öğrencinin düşünme sürecini yansıtan alternatif bir ölçme aracıdır. Bu alternatif ölçme aracı, kavramlar arası ilişki kurma ve değerlendirme yapma süreçlerini etkin biçimde ortaya koymaktadır (August vd., 2010). OTDEDÖP (2024) de karşılaştırmalı analizleri desteklemektedir. Program kapsamında T diyagramı; özellikle metinleri, karakterleri veya edebî dönemleri karşılaştırmada etkili bir görsel ölçme aracıdır (MEB, 2024). Bu bağlamda T diyagramının, Türk

Dili ve Edebiyatı dersinde alternatif ölçme aracı olarak kullanılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda T diyagramı, edebî dönem, metin veya karakterleri sistemli biçimde karşılaştırmayı ve olaylar arasında neden-sonuç bağları kurmayı sağlayarak programın eleştirel düşünmeye dayalı hedeflerini destekleyen etkili bir görsel araç olduğu dikkat çekmektedir.

8. Anlamsal Çağırışım Haritaları: Öğrencilerin bir kavram etrafındaki kelimeleri zihinsel şemalarına göre gruplayarak anlam ilişkileri kurmalarını ve bu ilişkileri görselleştirmelerini sağlayan grafiksel bir öğrenme ve alternatif ölçme araçtır. Öğrenciler, özellikle okuma metinlerinde anlamını bilmediği kelimeleri belli sınıflara ayırarak çeşitli haritalar üretebilir. Bu haritalar öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme**,** şemalarını ortaya çıkarma**,** anlam boşluklarını fark etme ve öğrenilecek kelimeler arasında bağlantılar kurma gibi çok yönlü bilişsel süreçlerini destekleyecektir. Anlamsal çağrışım haritaları, okuma metnindeki bilinmeyen kelimelerin öğretiminde anlam ezberlemenin yanı sıra öğrencilerin kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini keşfetmesini, karşılaştırmasını ve kavramsal olarak yapılandırmasını teşvik eden güçlü bir alternatif ölçme aracıdır. Bu yönüyle anlamsal çağırışım haritaları hem bireysel hem iş birlikli öğrenme süreçlerinde etkili biçimde kullanılabilir. OTDEDÖP'ye (2024) göre okuma becerilerinin geliştirilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde, öğrencinin anlama düzeyi ile üst düzey düşünme becerilerini ve metinle kurduğu çok yönlü ilişkiyi ortaya koyan ölçme araçlarının kullanımı önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim programı sadece metin içeriğinin anlaşılmasını değil, çıkarım yapma, metinler arası bağ kurma, eleştirel değerlendirme yapma ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini de amaçlamaktadır. Bu amaçla anlamsal çağrışım haritaları gibi ölçme araçları, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal düzeydeki tepkilerini görünür kılar. Anlamsal çağrışım haritaları; öğrencilerin okudukları metindeki bilmedikleri sözcüklerle kurdukları ilişkileri, bu sözcükleri ön bilgiyle duygusal çağrışımlarla veya metin bağlamı içinde nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyar. Bu yönüyle anlamsal çağrışım haritaları; öğrencinin kavramsal bağlantı kurma**,** şema etkinleştirme ve anlam inşa etme süreçlerini destekleyen güçlü bir araçlardır.

3. Çözümleme Sürecine Yönelik Araçlar

Çözümleme süreci, öğrencinin bir metni yalnızca yüzeysel olarak anlamasından ziyade metnin yapısal özelliklerini, tematik bütünlüğünü, kavramsal derinliğini ve söylem stratejilerini fark ederek anlamlandırmasını ve yeniden yapılandırmasını içeren üst düzey bir bilişsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, okuyucunun hem içeriği hem de biçimi sorgulamasını ve metinle etkileşim içinde eleştirel düşünme becerilerini

geliştirmesini hedefler. Çözümleme, bir bilginin parçalara ayrılarak bu parçalar arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkilerin bütüne katkısının kavranmasını içermektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu düzeyde öğrenci, metindeki ögeler arasındaki mantıksal ve tematik ilişkileri kurarak çıkarımlar yapabilir ve metni kendi zihinsel yapısında yeniden inşa edebilir. Bu bağlamda çözümleme becerilerinin öğretimi ve ölçümünde kullanılabilecek araçlar**,** öğrencinin hem derinlemesine anlamasını hem de metinle kurduğu bilişsel bağların kalıcılığını artırmaktadır. Yapılandırılmış tartışma etkinlikleri**,** kavram haritaları**,** tematik analiz tabloları**,** söylem çözümleme kılavuzları ve düşünme günlükleri, bu amaçla kullanılabilecek etkili araçlardır (Zwiers, 2008; Mc Laughlin & De Voogd, 2004). Bu tür araçlar, öğrencinin bilgiye ulaşmasının yanı sıra bilgiyi yapılandırmasını ve sorgulamasını da destekleyerek anlam kurma sürecine bilişsel düzeyde katkı sunmaktadır**.** Öğrencilerin metnin yapısını, temalarını ve söylem biçimlerini derinlemesine analiz etmesini sağlamaktadır.

1. Hikâye Haritası**:** Öğrencilerin bir anlatı metninin yapısal ögelerini; karakter, zaman, mekân, olay örgüsü, anlatıcı, çatışma gibi unsurları çözüm sistemli ve görsel biçimde tanımasına olanak tanıyan alternatif bir ölçme araçtır. Bu alternatif ölçme aracı, öğrencilerin okuduğu metne yönelik bütüncül bir anlam geliştirmesini, olaylar arası ilişkileri çözümlemesini ve anlatı yapısını zihinsel olarak örgütlemesini kolaylaştırmaktadır (Idol ve Croll, 1987; Morrow, 1985). Bir metni bu alternatif ölçme aracıyla çözümlemenin, öğrencilerin bu metinleri daha kolay hatırlamasını ve kavramasını sağlamaktadır. Bu durum, anlatı yapılarına dair bilişsel şemaların öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Hikâye haritası kullanımının öğrencilerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini daha açık biçimde kavramalarına yardımcı olduğunu göstermektedir (Beck ve Mc Keown, 1981). Özellikle neden-sonuç zincirinin fark edilmesi, metni anlamlandırma düzeyini yükseltmektedir. Idol ve Croll (1987) ise hikâye haritası stratejisinin, öğrencilerin metindeki ana fikirleri belirleme ve anlama becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu strateji, özellikle anlatı türlerinde yapı farkındalığı kazandırma açısından etkili sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca bu araç öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını da desteklemektedir. Öğrenci, metni yalnızca okumakla kalmaz, aynı zamanda yapısal öğeleri analiz ederek ve bu öğeler arası ilişkileri kurarak aktif bir öğrenme sürecine dâhil olur (MEB, 2024). Bu bağlamda hikâye haritası, metnin hem içeriğini hem de yapısını görünür kılarak öğrencinin çözümleme ve anlam kurma becerilerini geliştiren etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle erken yaş gruplarında anlatı ögelerinin açıkça kavranması, hem okuma-anlama hem de yazılı anlatım becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır.

2. Bilgi Haritası: Öğrencilerin sahip oldukları bilgileri organize etme, kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkileri görsel olarak ifade etme becerilerini geliştiren etkili bir öğrenme aracıdır. Ancak bilgi haritası, öğretim sürecine katkı sunmanın yanı sıra öğrencinin öğrenme düzeyini değerlendirmede etkili bir alternatif ölçme aracı işlevi görmektedir. Geleneksel ölçme araçları çoğunlukla öğrencinin yüzeysel bilgi düzeyini belirlemeye yöneliktir. Oysa bilgi haritaları, öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığını, kavramlar arası ilişkileri ne ölçüde kurabildiğini ve konuyu ne kadar derinlikli anladığını ortaya koyar. Bu yönüyle bilgi haritası yalnızca "ne biliyor?" sorusuna değil, aynı zamanda "nasıl biliyor, nasıl ilişkilendiriyor ve nasıl düzenliyor?" sorularına da yanıt vermektedir (Görgen, 2001). Novak ve Gowin (1984), bilgi haritalarını öğrencinin zihinsel yapılarını görünür hâle getiren araçlar olarak tanımlamaktadır. Bilgi haritalarının öğrenen bireyin bilgi yapısını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir yöntem olduğunu vurgular. Bu tür ölçme araçları; öğrencinin kavramsal anlayışını doğrudan ortaya koyduğu için sadece öğrenme ürünü değil, aynı zamanda öğrenme sürecine dair bilgi de sunar (McGagg ve Dansereau, 1991). Bilgi haritaları özellikle üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilmesinde işlevseldir (Jonassen vd., 2013). Bu yaklaşım, OTDEDÖP ile (2024) de uyumludur. Programda, öğrencilerin metinleri çözümleyebilmesi, yapılandırabilmesi ve kavramlar arası anlam ilişkileri kurabilmesi için görsel organizatörlerden, özellikle kavram ve bilgi haritalarından yararlanılması önerilmiştir. "Öğrencilerin okudukları metinleri yapılandırarak anlamlandırabilmeleri için kavram haritaları, zihin haritaları gibi görsel organizatörlerden yararlanılması önerilir" (MEB, 2024, s. 19). Bu ifade, bilgi haritalarının hem öğretim sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılabileceğini açıkça göstermektedir.

Öğrenenin kavramsal gelişimini değerlendirmek için etkili, yapılandırılmış ve görsel temelli bir alternatif ölçme aracı olan bilgi haritaları; öğrencinin metni anlamlandırma düzeyini, kavramları birbirine bağlayabilme becerisini ve bilgiyi zihninde nasıl örüntülediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle hem öğretmenlerin değerlendirme sürecine hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bilgi haritaları, aynı zamanda bireysel farklılıklara duyarlı bir değerlendirme biçimidir. Her öğrenci aynı metni okusa da oluşturduğu bilgi haritası farklı olabilir. Bu farklılıklar öğrencinin bakış açısını, ön bilgilerini ve anlamlandırma biçimini yansıtır. Bu nedenle OTDEDÖP'te (2024) de bilgi haritaları hem tanılayıcı hem biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

4. ***Yapılandırılmış Grid*****:** Öğrencilerin kavramlar, olaylar veya karakterler arasında benzerlik ve farklılıkları karşılaştırarak analiz yapmalarını sağlayan

yapılandırılmış bir öğrenme ve alternatif ölçme aracıdır. Bu teknik, öğrencinin yalnızca bilgiye sahip olup olmadığını değil, aynı zamanda bu bilgileri ne ölçüde anlamlandırdığını ve ilişkilendirebildiğini ortaya koymaktadır (Johnstone ve Ambusaidi, 2001). Yapılandırılmış grid, öğrencinin olası cevapları çoktan seçmeli teste göre çok daha fazla seçenek arasından belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu durumdan dolayı şans faktörü düşüktür. Öğrencilerin yanlış yaptığında eksiklerini görmesi açısından yararlıdır. Ancak çoktan seçmeli teste göre yapılandırılmış gridin puanlaması daha zordur (Başol, 2015). Özellikle edebî metinlerde temalar, anlatıcı türleri, karakter özellikleri gibi unsurların sistematik biçimde karşılaştırılmasında etkilidir. Yapılandırılmış gridler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini ve kavramlar arası ilişkileri daha açık biçimde kurmalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde bu teknik kavramsal ayrımları netleştirmekte ve anlam kurmayı kolaylaştırmaktadır (Jones vd., 1989). OTDEDÖP'te (2024) de öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma, karşılaştırma yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu kapsamda, programda "öğrencilerin anlam yapılarını karşılaştırmalı olarak çözümleyebilmesi için grafik organizatör ve farklı değerlendirme araçlarından yararlanılması" önerilmektedir (MEB, 2024, s. 20). Bu yönüyle yapılandırılmış grid hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde kullanılabilecek etkili bir alternatif ölçme aracıdır. Anlam çözümlemelerinde yapılandırılmış, kıyaslamaya dayalı bilgi örgüsü sunmaktadır.

4. Yansıtma ve Öz Değerlendirmeye Yönelik Araçlar

Yansıtma ve öz değerlendirmeye yönelik araçlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair farkındalık kazanmalarını ve metinle kişisel düzeyde ilişki kurmalarını sağlayan etkili yöntemlerdir. Bu araçlar sayesinde öğrenciler yalnızca metindeki bilgileri anlamakla kalmaz; aynı zamanda bu bilgilerin kendileri için ne ifade ettiğini düşünerek öğrenmeyi içselleştirirler. Öğrenciler bu süreçte duygu, düşünce ve deneyimlerini analiz ederek öğrenmeye aktif biçimde katılmaktadır. Moon (1999), yansıtmanın öğrenmeyi yüzeysel düzeyden derin düzeye taşıyan bir süreç olduğunu ve bireyin yeni bilgileri kendi deneyim çerçevesiyle ilişkilendirmesine olanak tanıdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Boud vd., (1985), yansıtmanın bireyin yaşantılarına dönerek bu deneyimleri anlamlandırmasını ve gelişim için yeniden yapılandırmasını sağladığını ifade etmektedir. Bu tür etkinlikler, özellikle edebî metinlerde öğrencinin metinle kurduğu bağları, empati düzeyini ve estetik tepkilerini değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Öz değerlendirme ise öğrencinin kendi öğrenme sürecini sorgulamasına, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmesine yardımcı olur. Andrade ve Du (2007), öz değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerini

sahiplenmelerini sağladığını ve öz düzenleme becerilerini artırdığını belirtmiştir. Bu süreçte öğrenciler, çalışmalarını değerlendirirken belirli ölçütlere göre kendilerini gözden geçirerek eksiklerini fark etmekte ve gelişimlerine yönelik stratejiler oluşturmaktadır.

OTDEDÖP'te (2024, s.22) öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, metinlerle kişisel bağ kurmalarına ve kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amacıyla öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme araçlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencinin hem bilgiye ulaşan bir özne hem de kendi öğrenme sürecini yöneten ve değerlendiren aktif bir birey olarak yetişmesini amaçlayan çağdaş eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Yansıtma ve öz değerlendirme kapsamında sınıflandırılan ölçme araçları, öğrencinin hem metni anlamasını hem de kendini tanımasını sağlayarak öğrenmeyi derinleştirmektedir. Bu araçlar sayesinde öğrenci, bilgiyle kurduğu ilişkiyi kişiselleştirir, öğrenme sürecine daha bilinçli katılır ve kendi gelişimini izleyebilir. Bu yönüyle hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde önemli bir yere sahiptir.

1. Öğrenme Günlüğü: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmelerini, bu süreci yazılı olarak ifade etmelerini ve zamanla gelişimlerini takip etmelerini sağlayan etkili bir yansıtma aracıdır. Öğrenciler bu günlüklerde hem ne öğrendiklerini hem de nasıl öğrendiklerini; neleri zor bulduklarını, hangi stratejileri etkili kullandıklarını ve yeni fark ettikleri noktaları yazarak öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirirler. Bu sayede öğrenen birey sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda kendi öğrenmesinin öznesi hâline gelir. Moon (2006) öğrenme günlüklerini; bireyin düşünme, anlama ve bilgi yapılandırma süreçlerini geliştiren bir yazma biçimi olarak tanımlar. Ona göre öğrenme günlükleri, bireyin öğrenme deneyimlerini hem bilişsel hem de duygusal düzeyde anlamlandırmasına yardımcı olur. Bu süreç "eylem sırasında yansıtma" ve "eylem sonrasında yansıtma" biçiminde ikiye ayrılmaktadır. Öğrenciler öğrenme sırasında veya sonrasında düşünerek deneyimlerinden yeni anlamlar çıkarır. Bu süreç, özellikle karmaşık problem çözme durumlarında öğrencinin kendi düşünsel süreçlerini düzenlemesine ve esneklik kazanmasına katkı sağlar (Alt vd., 2022; Schön, 2017). Öğrenme günlüklerinin öğrenen kişinin duygularını ve düşüncelerini bütünleştirerek daha kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturduğunu belirtmektedir (Boud vd., 1985). Bu tür yazılı yansıtma uygulamaları, öğrencilerin yüzeysel ezber yerine anlamlı ve derinlemesine öğrenme geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Ayrıca öğrenme günlükleri, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirerek metabilişsel farkındalıklarını artırmaktadır. Bu günlükler aynı zamanda öğretmenler için de önemli bir değerlendirme aracıdır. Öğrencinin öğrenme sürecine dair nitel bilgiler sağlar ve öğrencinin

zaman içindeki gelişimini gözlemlemeye imkân verir. Langer (2002), öğrenme günlüklerinin yükseköğretimde etkili biçimde kullanıldığını, özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaları ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları açısından önemli bir potansiyel taşıdığını vurgulamaktadır. Bütün bu yönleriyle öğrenme günlüğü hem bireysel hem de pedagojik açıdan zengin bir araçtır. Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini sahiplenmelerine, öz değerlendirme yapmalarına ve öğrenme süreçlerine daha bilinçli katılım göstermelerine olanak tanımaktadır.

***2. Çıkış Kartı**:* Öğrencilerin dersin veya bir okuma etkinliğinin sonunda öğrendiklerini, akıllarında kalan önemli noktaları, anlamadıkları yerleri veya merak ettikleri soruları kısa ve öz şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan etkili bir biçimlendirici değerlendirme aracıdır. Bu ölçme aracı, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik farkındalığını artırırken öğretmene de dersin etkililiğine ilişkin hızlı ve anlamlı geri bildirim sağlamaktadır. Özellikle Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bir metnin anlaşılması, yorumlanması ve eleştirel biçimde değerlendirilmesi gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazanılmasında çıkış kartları önemli bir destek sunmaktadır. Fisher ve Frey (2004), çıkış kartlarını öğrencilerin anlama düzeyini ölçmek ve bir sonraki dersin planlanmasına zemin hazırlamak için kullanılan kısa süreli, etkili stratejilerden biri olarak tanımlamaktadır. Bu tür değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırdığını ve öğrenmeye dair düşünsel farkındalık geliştirdiğini vurgulamaktadır (Marzano, 2010). Öğrenci, dersin içeriğine ek olarak öğrenme sürecine dair düşüncelerini de ifade eder. Brookhart (2013) ise çıkış kartlarının öğrenme çıktılarının yanı sıra öğrencinin duygu ve düşünce durumunu yansıtma imkânı sunduğunu, bu yönüyle hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi desteklediğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, OTDEDÖP'te (2024) vurgulanan öğrenci merkezli, etkileşim temelli, anlamaya ve yorumlamaya dayalı öğrenme süreçleri ile de örtüşmektedir. Programda özellikle öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, metinlere yönelik anlam kurma becerisi geliştirmesi ve düşüncelerini ifade etme yetisini güçlendirmesi temel hedefler arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Bu doğrultuda çıkış kartları, öğrencilerin okuma-anlama, analiz etme ve yorumlama gibi üst düzey becerilerini görünür hâle getirme açısından işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Özellikle metin çözümleme, edebî türlerin karşılaştırılması veya tematik okumalar sonrasında kullanılan çıkış kartları; öğrencinin derste hangi kazanımları edindiğini, hangi noktaların zihninde kaldığını veya hangi kavramlara tekrar dönülmesi gerektiğini öğretmene gösterebilir. Böylece öğrenme süreci esnek ve ihtiyaç odaklı bir şekilde yönlendirilerek öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi de sağlanmaktadır.

***3. Yansıtıcı Yazı*:** Öğrencilerin okudukları metinlerle kendi düşünce, duygu, deneyim ve değerleri arasında bağlantı kurarak yeni anlamlar üretmelerini sağlayan önemli bir yazma türüdür. Yazı türü, öğrencilerin metni anlamalarının ötesinde, bireysel yaşam deneyimleri ve toplumsal bağlamlarla ilişkilendirerek yeniden yapılandırmalarını teşvik etmektedir. Bu sayede öğrenme süreci, öğrencinin hem bilişsel hem duyuşsal katılımıyla derinleşir. Yansıtıcı yazma, öğrenmenin sadece bilgi edinimi değil, aynı zamanda düşünsel iç görü kazanma, eleştirel değerlendirme yapma ve kendilik farkındalığı geliştirme süreci olduğunu vurgular. Moon (2006), yansıtıcı yazıyı bireyin düşüncelerini daha iyi anlamak ve geliştirmek amacıyla kullandığı yapılandırılmış bir öğrenme stratejisi olarak tanımlar. Bu tür yazılar; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerine, duygu ve düşüncelerini yazılı biçimde ifade etmelerine imkân tanımaktadır. Yansıtıcı yazılar, özellikle edebî metinlerle yapılan çalışmalar için güçlü bir pedagojik araçtır. Çünkü öğrenciler; metnin içerdiği evrensel temaları kendi yaşamlarıyla karşılaştırır, karakterlerle empati kurar ve metindeki sosyal meseleleri bugünkü toplumsal yapı bağlamında yeniden değerlendirmektedir.

OTDEDÖP'te (2024) öğrencilerin metinleri yorumlamaları, eleştirel bakış açısı geliştirmeleri ve metinlerle yaşam arasında ilişki kurma becerilerini geliştirmeleri temel hedefler arasında gösterilmektedir. Programda ayrıca öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmeleri, yazılı anlatım türleri arasında "yansıtıcı anlatım" türünü kullanarak bireysel farkındalık ve ifade yetkinliği kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Özellikle "anlam kurma" ve "yorumlama" öğrenme alanlarında yansıtıcı yazı etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Yansıtıcı yazılar; öğrencinin okuduklarını anlamanın yanı sıra bireysel kimliği, toplumsal konumu ve yaşam deneyimleri doğrultusunda yeniden yorumlamasını sağlamaktadır. Bu süreç, hem öğrencinin metinle kurduğu etkileşimi derinleştirir hem de edebî okuma etkinliğini kişisel ve toplumsal öğrenmeyle bütünleştirir. Öğrencinin okuduklarını bireysel ve sosyal bağlamda yeniden anlamlandırmasına katkı sunmaktadır.

***4. Evet /Hayır Kartları*:** Öğrencilerin derste anlatılan konulara dair bilgilerini hızlıca geri bildirim olarak sunmalarını sağlayan biçimlendirici değerlendirme araçlarından biridir. Öğrencilere, üzerinde "Evet" ve "Hayır" yazan iki yönlü kartlar verilir ve öğretmen, ders sonunda ya da ders sırasında kısa, açık uçlu olmayan sorular sorar. Öğrenciler ise kartlarını kaldırarak soruya verdikleri yanıtı işaret eder. Bu yöntem hem öğrencinin anlama düzeyini gözlemlemek hem de sınıfın genel durumunu belirlemek açısından oldukça işlevseldir. Black ve Wiliam (1998a), biçimlendirici değerlendirmenin, öğrenme sürecini desteklemek ve öğretimi yönlendirmek amacıyla öğrencilerden elde edilen geri bildirimlerin aktif olarak kullanılmasını içerdiğini vurgular. Evet / hayır kartları bu bağlamda;

öğrencilerin doğru veya yanlış bilgilerini hızlıca ortaya çıkaran, öğretmene ise bu yanıtlar üzerinden anlık müdahalelerde bulunma fırsatı sunan bir tekniktir. Evet / hayır kartları sayesinde sınıf içi etkileşim artmakta, tüm öğrenciler pasif kalmadan düşünmeye ve tepki vermeye teşvik edilmektedir (Wiliam, 2011). Marzano (2006) da çoktan seçmeli olmayan, basit ve ikili yanıtlarla yapılan sınıf içi yoklamaların öğrencilerin kavrama düzeyini değerlendirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Özellikle bu araç, öğrencinin anladığını zannettiği ancak hatalı kavradığı noktaları tespit etmede öğretmene hızlı ve somut veri sağlamaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlarken öğrenme sürecine yönelik öz değerlendirme yapmalarına da olanak tanımaktadır. Öğrenci, verdiği yanıtla konuyu anlayıp anlamadığını fark ederken öğretmen, gerekli pekiştirme veya düzeltmeleri hemen gerçekleştirebilir. Bu ölçme aracı özellikle bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımlarda hızlı geri bildirim elde etmek için uygundur.

5. Yumruktan Beşe: Öğrencilerin bir ders, etkinlik veya kazanım süreci sonunda kendi öğrenme düzeylerini hızlı, sade ve görsel biçimde ifade etmelerine olanak tanıyan etkili biçimlendirici değerlendirme araçlarıdır. Yumruktan beşe uygulamasında öğrenciler, konuyu ne derece anladıklarını göstermek için 0'dan 5'e kadar parmaklarını kaldırır. Yumruk (0), "hiç anlamadım" anlamına gelirken beş parmak, "tam olarak anladım ve başkasına anlatabilirim" düzeyinde bir güveni temsil eder. Bu tür uygulamalar hem öğrencinin öz değerlendirme yapmasını sağlar hem de öğretmenin sınıf genelindeki öğrenme durumunu anlık olarak analiz etmesine yardımcı olmaktadır. Bu tür uygulamalar, özellikle etkileşimli sınıf ortamları için oldukça uygun ve düşük risklidir. Öğrenciler, sınav baskısı yaşamadan, hatalı cevap verme korkusu duymadan, öğrenme durumlarını açık biçimde ifade edebilirler. Fisher ve Frey (2007), bu tür görsel sinyallerin sınıf içi katılımı artırdığını ve öğrencilerin düşüncelerini rahatça paylaşabilmelerine olanak tanıdığını vurgular. Ayrıca bu tür uygulamaların öğretmenlere anında müdahale fırsatı sunarak öğretimin seyrini şekillendirmesine imkân tanıdığını belirtilir. Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde kendi ilerlemelerine dair farkındalık geliştirmelerinin yanı sıra öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da olumlu etkilemektedir (Wiliam, 2011).

Yumruktan Beşe gibi hızlı geri bildirim yöntemleri, öğrencilerin metabilişsel farkındalıklarını artırarak neyi bilip bilmediklerini tanımalarını fırsat sunmaktadır. Bu yaklaşım, OTDEDÖP'nin (2024) öğrenci merkezli, sürece odaklı ve anlam kurmayı önceleyen yapılandırmasına da uygundur. Programda özellikle öğrencilerin öğrenmeye yönelik farkındalık geliştirmesi, öğrenme sürecine aktif katılım sağlaması ve metinlerle kurdukları anlam ilişkisini yapılandırmaları vurgulanmaktadır. Bu bağlamda "Yumruktan Beşe" gibi araçlar

hem öğrencinin kendi öğrenmesini denetlemesine yardımcı olmakta hem de öğretmenin öğretimi, öğrencinin ihtiyacına göre uyarlamasını mümkün kılmaktadır. Yumruktan Beşe gibi araçlar da öğrenme sürecinde öğrencinin sürece dair farkındalığını hızlı biçimde ortaya koymaktadır.

5. Yapılandırılmış Performans Ölçme Araçları

1. Öz Değerlendirme*:* Öğrencinin kendi ortaya koyduğu ürünleri ve bu ürünleri ortaya koyma sürecindeki performansı hakkında değerlendirmede bulunarak onun değerlendirme yaptığı konuya yönelik tutumunda belirleyici olmaktadır (Aydın, 2019; Göçer, 2014). Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalıklarını artırmayı amaçlayan bir değerlendirme türüdür. Bu süreçte öğrenciler, öğretmen veya öğrenciler tarafından önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda kendi öğrenme performanslarını değerlendirir ve bu doğrultuda öğrenmeleri hakkında kararlar alır. Öz değerlendirme formlarında, öğrencilerin kazandıkları becerileri ne ölçüde günlük yaşamlarına yansıttıkları ve öğrendiklerini ne derece değerli ve uygulanabilir buldukları gibi sorulara yer verilir. Böylece öğrenciler hem öğrenme sorumluluğunu üstlenir hem de öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilirler (MEB, 2024). Okuma eğitiminde öz değerlendirme, çeşitli araç ve etkinliklerle uygulanabilir. Örneğin, öğrenciler okuma günlükleri aracılığıyla bir metni okuduktan sonra "Ne anladım?", "Beni en çok etkileyen bölüm neydi?" veya "Okurken zorlandığım yer neresi?" gibi sorulara yazılı yanıtlar vererek okuma sürecini değerlendirebilirler. Ayrıca öz değerlendirme formları kullanılarak öğrenciler; metni anlamak için kullandıkları stratejileri, sözcük dağarcığındaki gelişmeleri veya eleştirel düşünme becerilerini derecelendirebilirler. Bir diğer yöntem ise metin sonunda yöneltilen yansıtıcı sorularla öğrencilerin metinle kurdukları kişisel bağları ifade etmelerinin sağlanmasıdır. Örneğin, "Bu metindeki olaylarla kendi hayatımda yaşadıklarım arasında nasıl bir ilişki kurabilirim?" sorusu bu tür bir yansıtıcı değerlendirmeye örnek teşkil eder. Tüm bu uygulamalar, öğrencinin kendi öğrenme sürecini anlamlandırmasını ve geliştirmesini desteklemektedir.

2. Akran Değerlendirme*:* Öğrencilerin akranlarının yaptıkları çalışmalar hakkında çeşitli kararlar vermesidir. Akran değerlendirme bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birçok öğrenci tarafından da yapılabilir (Göçer, 2014). Akran değerlendirmesinde önemli olan öğrencinin diğer öğrenciyi tanıyor olmasıdır. Öğrenciler akran değerlendirmesi yaparken tarafsız davranmalı ve değerlendirmelerini bu şekilde yapmalıdır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020). Akran değerlendirme ise bir proje, araştırma veya grup çalışması kapsamında öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını belirli ölçütler temelinde

değerlendirmelerini içeren bir uygulamadır. Bu tür değerlendirmelerde öğrencilerin yalnızca kendi performanslarını değil, akranlarının yeterlilik düzeylerini de sorgulamaları sağlanmaktadır. Akran değerlendirme süreci, eleştirel düşünme becerilerini desteklemekle birlikte öğrencinin öğretmen dışındaki kaynaklardan da yapılandırıcı dönütler almasına imkân tanımaktadır. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini daha iyi kavramasına ve öğrenme çıktıları konusunda farklı bakış açıları geliştirmesine katkıda bulunur (MEB, 2024).

Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler, kendi öğrenmelerine ek olarak akranlarının düşüncelerini gözlemleme ve değerlendirme fırsatı elde etmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında okuma becerisi, akran değerlendirmeleriyle ölçülüp değerlendirilebilir. Bu tür etkinlikler, öğrenciler arasında iş birliği ve etkili iletişimin gelişmesini desteklerken eleştirel düşünme becerilerini de güçlendirmektedir. Aynı zamanda, öğrencilere hem kendi öğrenme süreçlerini hem de akranlarının süreçlerini gözlemleme fırsatı sunarak dönüt verme ve alma becerilerini kazandırmaktadır.

3. Kontrol Listesi*:* Öğrencilerin bir görevi veya etkinliği tamamlarken belirli ölçütleri ne derece yerine getirdiklerini izlemeyi sağlayan ve hem öğretmene hem öğrenciye öğrenme süreci hakkında sistematik bilgi sunan bir ölçme aracıdır. Andrade (2000), kontrol listelerini öğrencilerin öğrenme sürecine dair farkındalık kazanmaları ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri açısından önemli görmektedir. Bu araç; özellikle okuma etkinliklerinde öğrencinin metinle kurduğu ilişkiyi, dikkat düzeyini, strateji kullanımını ve anlam oluşturma süreçlerini değerlendirmek için işlevselidir. OTDEDÖP'te (2024) de kontrol listelerinin öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemede, sürece odaklı değerlendirme sağlamada ve öğrencilerin belirlenen kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdiğinin takibinde kolaylık sağlamaktadır.

Metin tahlili sürecinde öğrencilerin metindeki yapı unsurlarını tanıma, temaya ulaşma ve yazarın bakış açısını fark etme gibi analiz becerileri kontrol listesiyle izlenebilir. Örneğin, "Metinde geçen karakterlerin işlevlerini doğru yorumladı mı?", "Yazarın bakış açısını fark etti mi?" gibi birçok madde ile öğrencilerin okuduğu metinle kurduğu anlam ilişkisini sistemli biçimde değerlendirmeye olanak tanıyabilir.

4. Gözlem Formu*:* Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca sergiledikleri davranışları, bilişsel ve duyuşsal tepkileri sistematik biçimde kaydetmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan alternatif bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu araç; özellikle öğrencinin katılım düzeyini, öğrenme stratejilerini, problem çözme yaklaşımlarını ve sosyal etkileşim becerilerini değerlendirmede işlevselidir (Nitko & Brookhart, 2014). Gözlem süreci, öğretmenlerin öğrenciler hakkında ayrıntılı ve güvenilir bilgiler elde etmesine olanak tanır. Gözlem,

öğretim sürecinin herhangi bir aşamasında katılımlı veya katılımsız biçimde uygulanabilir ve öğrencinin beden dili, olaylara verdiği tepkiler ile sınıf içi etkileşimleri hakkında nitel veriler sunabilir (Başol, 2015).

OTDEDÖP'te (2024) de gözlem formu, süreç temelli ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımının önemli bir unsuru olarak önerilmektedir. Programda, öğrencinin gelişiminin yalnızca sonuç ürünleriyle değil, sürece dayalı biçimde de izlenmesi gerektiği vurgulanmış; bu doğrultuda öğrencinin okuma stratejileri kullanımı, metinle kurduğu etkileşim ve bireysel ilerleyişinin değerlendirilmesinde gözlem formlarının kullanımı teşvik edilmiştir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin sınıf içi katılımları, kazanımları ne ölçüde edindikleri ve öğrenme hedeflerine hangi düzeyde ulaştıkları hakkında öğretmenlere kapsamlı ve nitelikli bilgiler sunmaktadır.

***5. Dereceli Ölçekler**:* Öğrencilerin belirli davranışlara veya özelliklere ilişkin tutum ve becerilerini belirlemek için kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu ölçeklerde genellikle sıralı yargı kategorileri kullanılarak bireyin performansı ya da tutumu derecelendirilir. Örneğin; "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" gibi Likert tipi kategoriler oldukça yaygındır. Bu tür ölçekler, öznel değerlendirmeleri nesnelleştirme amacı taşır ve gözlemcilerin yorum farklarını azaltmaya yardımcı olur (Kan, 2017; Şahin, 2019). Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin metne ilişkin tutumları, anlama düzeyleri ya da eleştirel düşünme becerileri derecelendirme ölçekleri ile ölçülebilir. Özellikle öğrencinin metinde ana fikir ve yardımcı fikirleri ayırt etme, yazarın bakış açısını analiz etme ve metinler arası ilişki kurma gibi üst düzey düşünme becerileri dereceli yargılarla puanlanabilir. Örneğin, "Okuduğu metindeki ana düşünceyi belirleyebilir." ifadesine karşılık gelen "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" gibi kategoriler öğrencinin beceri düzeyini ortaya koymaktadır.

6. Puanlama Yönergeleri (Rubrikler): Öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmeye olanak tanıyan yapılandırılmış araçlardır. Rubrikler hem ürünün kalitesini hem de öğrencinin sürece ne ölçüde katıldığını değerlendirir. Genellikle her ölçüt için performans düzeylerine karşılık gelen betimleyici ifadeler içerir (Kan, 2017; Şahin, 2019). Bu sayede değerlendirme süreci hem öğretmen hem de öğrenci için daha şeffaf ve nesnel hâle gelir. Puanlama yönergeleri, okuma sürecindeki becerilerin (örneğin; özetleme, metinler arası bağlantı kurma, yorumlama) hangi ölçütlerle ve ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemeye yarar. Öğrenciye hem geri bildirim hem de süreç izleme imkânı sunar. Özellikle edebî metin çözümlemesi gibi çok katmanlı anlamlara sahip içeriklerde kullanılmaları önerilmektedir. Öğrenciden bir metni yorumlaması istendiğinde "metindeki sembollerin anlamını

çözümleme", "yazarın bakış açısını belirleme", "kişisel değerlendirme yapma" gibi ölçütler üzerinden 1'den 4'e veya 5'e kadar puanlama yapılarak öğrencilerin okuma (okuduğunu anlama) becerileri değerlendirilebilir.

6. Etkinlik Temelli Ölçme Yaklaşımları

Etkinlik temelli ölçme yaklaşımları, öğrencilerin bilgiyi uygulama, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koymalarına olanak tanınmaktadır. Bu kapsamda pano, senaryo, oyun ve drama temelli etkinlikler; bilgiyi düzenleme, gerçek yaşam durumlarını çözümleme, iş birliği kurma ve empati geliştirme gibi becerileri ölçmede etkilidir.

Pano, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi görsel olarak ifade etmelerine olanak tanıyan ve öğrenme sürecini izlenebilir kılan alternatif bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Özellikle tema odaklı okuma çalışmalarında pano kullanımı, öğrencilerin temaya ilişkin düşüncelerini, metinden çıkardıkları önemli kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmalarını sağlamaktadır. Örneğin; "Doğa" temalı okuma etkinliğinde öğrenciler pano üzerinde, metinde geçen karakterlerin temayla ilişkisini, temayı destekleyen sözleri veya pasajları, temaya dair kendi görüşlerini veya güncel örneklerini, görsel ögelerle temayı nasıl anlamlandırdıklarını sunabilir. Bu süreçte pano, hem okuma sürecine aktif katılımı artırır hem de öğrencinin tematik anlam kurma, yorumlama, analiz etme ve ilişkilendirme becerilerini ortaya koymasına yardımcı olur.

OTDEDÖP'te (2024) de öğrencilere okuma sürecinde bireysel stratejiler geliştirme, metinler arası bağ kurma ve görselleştirme gibi beceriler kazandırmanın önemine dikkat çekilmiştir. Pano, bu hedeflere ulaşmak için etkili bir araç olup hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla desteklenerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinin somutlaştırılmasına katkı sunmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde özellikle okuma eğitimi kapsamında kullanılabilecek etkinlik temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlardan diğerleri; senaryo tabanlı, oyun tabanlı ve drama temelli ölçmedir. Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin metni anlamalarının ötesinde metinle etkileşime geçmelerini, yorumlamalarını ve yeniden yapılandırmalarını sağlayarak derinlemesine öğrenmeyi desteklemektedir. Senaryo tabanlı ölçme, öğrencilere gerçek yaşamla bağlantılı, çok boyutlu bağlamlar sunarak onların okuduğunu anlama, çıkarım yapma ve yaratıcı çözüm üretme becerilerini ölçmeyi hedeflerken oyun tabanlı ölçme, öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hâle getirerek özellikle kelime bilgisi, okuma stratejileri ve metin çözümleme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Drama temelli ölçme ise öğrencinin metni canlandırarak karakterlerin duygu ve düşünce dünyasına empati kurarak

yaklaşmasını, olayları çok yönlü analiz etmesini ve yaratıcı anlatım becerilerini ortaya koymasını mümkün kılar. Bu üç yaklaşım; öğrencinin yalnızca bilgi düzeyini değil, üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerini de değerlendirme olanağı sunmaktadır. Böylece, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde alternatif ölçme araçlarının hem etkinliğini hem de gerekliliğini ortaya koymaktadır. Senaryo tabanlı ve oyun tabanlı uygulamalar gibi çok yönlü ölçme araçları, özellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde başarı gösteremeyen öğrenciler için etkili ve destekleyici bir alternatif değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin metinle kurduğu ilişkiyi derinlemesine ortaya koymaya imkân tanırken aynı zamanda okuma becerilerini bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı yönleriyle değerlendirme fırsatı sunmaktadır. OTDEDÖP (2024) de bu anlayışı desteklemekte, okuma sürecinin yalnızca bilgi edinme olmadığı, aynı zamanda anlam kurma, çıkarım yapma, eleştirel düşünme ve metinler arası bağlantı kurma gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir süreç olduğuna dikkat çekilmektedir. Programda, öğrencilerin farklı öğrenme yollarına uygun değerlendirme stratejilerine yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda senaryo tabanlı ve oyun tabanlı uygulamaların ölçme-değerlendirme sürecine entegre edilmesi önerilmektedir (MEB, 2024).

7. Sonuç ve Değerlendirme

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde okuma becerilerinin değerlendirilmesi, bilgi düzeyinin yanı sıra anlam kurma, çıkarım yapma, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey düşünme süreçlerini kapsayan çok yönlü bir yaklaşımı gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını destekleyerek öğretmenin öğretim stratejilerini yeniden düzenlemesine olanak tanımaktadır. Bu yapı, öğrenme-öğretme sürecine yön veren işlevsel bir araç olarak dikkat çekmektedir. Öğrenmeyi yönetme, anlam oluşturma, çözümleme ve yansıtma basamaklarında yapılandırılmış ölçme araçları sayesinde öğrencilerin metne yaklaşımı, kavrama düzeyi, yorum gücü ve metinle kurduğu ilişki çok boyutlu şekilde izlenebilir. Kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, kavram ve zihin haritaları, karşılaştırma tabloları, infografik metinler, yapılandırılmış gridler, gözlem formları, öğrenme günlükleri, çıkış kartları ve pano gibi araçlar bu çok yönlü değerlendirme sürecine katkı sunmaktadır.

Programda benimsenen değerlendirme anlayışı, öğrencinin gelişimini izlemeyi, süreci anlamlandırmayı ve öğretimi geliştirmeyi hedeflemektedir. Süreç odaklı ve öğrenci merkezli bu yaklaşım, yapılandırmacı bir temele dayanmaktadır. Öğrenci değerlendirmeye aktif olarak katılarak öz farkındalık

geliştirmekte ve öğrenciye öğrenme sürecini izleme alışkanlığı edindirmektedir. Öz değerlendirme, akran geri bildirimi ve öğretmen rehberliğiyle desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine olanak tanımaktadır. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçların çeşitliliği, öğrencinin metinle kurduğu düşünsel ve duyuşsal ilişkiyi daha görünür kılmaktadır. Öğretmen, farklı düzeylerdeki performansı izleyerek öğrencinin gelişimini daha kapsamlı biçimde değerlendirme imkânına sahip olmaktadır. Böylece ölçme-değerlendirme süreci, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında dilsel gelişimle birlikte düşünme becerilerini de destekleyen bütüncül bir sistem hâline gelmektedir.

Öğrenmeyi yönetmeye yönelik araçlar; kısa cevaplı sorular, çalışma kâğıdı, okuma çemberi ve bilgi kartlarıdır. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, yalnızca öğrenci başarısını ölçmekle kalmayıp öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirme, öğrenme sürecine aktif katılım ve öz düzenleme becerilerini geliştirme işlevi görmektedir. Dolayısıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretiminde okuma becerisini hem süreç hem de ürün boyutuyla değerlendirmek için işlevsel ve bütüncül araçlar olarak değerlendirilebilir. Anlam oluşturmaya yönelik araçlar; öğrencinin metni derinlemesine analiz etmesini, kavramlar arasında ilişki kurmasını ve bilgiyi yapılandırmasını sağlamaktadır. Bu kategorideki ölçme ve değerlendirme araçları; açık uçlu sorular, kavram haritası, zihin haritası, karşılaştırma tablosu, balık kılçığı, infografik metin, T diyagramı ve anlamsal çağrışım haritalarıdır. Bu araçlar eleştirel düşünmeyi teşvik ederken öğrencinin özgün yorumlama ve yeniden anlamlandırma becerilerini de geliştirir. Çözümleme sürecine yönelik araçlar; öğrencinin metnin yapısal unsurlarını, temalarını, anlatım biçimlerini anlamlandırmasını ve çözümlemesini hedeflemektedir. Hikâye haritası, bilgi haritası ve yapılandırılmış grid gibi araçlar özellikle kurmaca metinlerin yapısını anlamada ve metinler arası ilişkileri keşfetmede işlevselidir. Çözümleme sürecine yönelik araçlar; hikâye haritası, bilgi haritası ve yapılandırılmış gridtir. Bu araçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin metnin derin yapısını kavrama, bilgiyi yeniden yapılandırma ve üst düzey düşünme süreçlerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla okuma becerilerinin yalnızca yüzeysel anlama değil, çözümleme ve eleştirel yorumlama boyutlarını ölçme ve geliştirme açısından önemli ve tamamlayıcı araçlar olarak dikkat çekmektedir. Yansıtma ve öz değerlendirmeye yönelik araçlar; öğrenme günlüğü, çıkış kartı, yansıtıcı yazı, evet/hayır kartları ve yumurtadan beşçedir. Bu ölçme ve değerlendirme araçları öğrencinin metinle kurduğu kişisel ilişkiyi, öğrenme sürecindeki duyuşsal ve bilişsel kazanımlarını değerlendirmesine imkân tanımaktadır. Öğrenme günlüğü, çıkış kartları, yansıtıcı yazılar, evet / hayır kartları ve "yumruktan beşe" gibi araçlar öğrencinin öz farkındalığını

geliştirmektedir. Bütün bu ölçme ve değerlendirme araçlarının bir arada kullanılması; programın yalnızca geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmadığını, alternatif ölçme yaklaşımlarına da açık, süreci önemseyen, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışı benimsediğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf düzeyine, kazanıma ve metin türüne uygun olarak bu araçları planlı ve bilinçli biçimde kullanması; öğrencilerin dil becerilerini çok boyutlu değerlendirme imkânı sağlayacak ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturacaktır. Yapılandırılmış performans ölçme araçları; öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listesi, gözlem formu, dereceli ölçekler ve rubriklerden oluşmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, üst düzey düşünme, öz değerlendirme ve sürekli gelişim becerilerini güçlendirirken öğretmene de gözlenebilir, nesnel ve çok boyutlu kanıtlar üzerinden değerlendirme yapma olanağı sunmaktadır. Bu sebeple okuma becerilerinin ve dil temelli performansların hem süreç hem de ürün odaklı izlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Etkinlik temelli ölçme yaklaşımları; pano, senaryo tabanlı ölçme, oyun tabanlı ölçme ve drama tabanlı ölçmeyi kapsamaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, Öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal katılımını artırarak derin öğrenme, eleştirel düşünme ve gerçek yaşamla bağlantı kurma becerilerini destekler. Bu nedenle etkinlik temelli ölçme yaklaşımları, klasik sınav formatlarının ötesine geçerek okuma becerisini bütüncül bir çerçevede değerlendirmek için güçlü ve yenilikçi araçlar sunmaktadır.

Öğretmenler; öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine, kazanıma ve metnin türüne göre bu araçlardan bir veya birkaçını bir arada kullanarak daha bütüncül bir değerlendirme yapabilirler. Bu durum, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımı destekleyecektir. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araçlar da bu çerçevede çeşitlendirilmiştir. Programda; kısa cevaplı sorular, çalışma kâğıdı, açık uçlu sorular, karşılaştırma tablosu, çıkış kartı, kavram haritası, öğrenme günlüğü, zihin haritası, kontrol listesi, T diyagramı, infografik metin, hikâye haritası, balık kılçığı, gözlem formu, yansıtıcı yazı, yapılandırılmış grid, bilgi kartları, anlamsal çağrışım haritaları, yumruktan beşe, pano, bilgi haritası, okuma çemberi, evet / hayır kartları ve izleme testi gibi araçların, okuma becerilerini değerlendirmede etkili bir biçimde kullanılabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle çalışma yaprakları, öğrencinin metni anlama, çıkarım yapma ve metinle etkileşimini gözleme açısından önemli bir işlev görürken kavram ve zihin haritaları, öğrencinin anlam ilişkilerini yapılandırmasını sağlamaktadır. Ayrıca karşılaştırma tabloları ve infografik metinler, öğrencinin bilgiyi analiz etme ve sunma becerilerini ölçmek açısından anlamlı veriler sunmaktadır. Bu bağlamda okuma becerilerinin ölçülmesi, yalnızca öğrencinin ne bildiğini değil, nasıl düşündüğünü ve metne ne düzeyde anlam yüklediğini de

kapsamaktadır. Bu çeşitlendirilmiş araçlar sayesinde öğretmen; öğrencilerin bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda üst düzey bilişsel becerilerini, çıkarım yapma, sınıflandırma, değerlendirme ve yorumlama kapasitelerini de değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Böylece değerlendirme süreci; öğrenci merkezli, süreç odaklı ve çok boyutlu bir yapıya kavuşmaktadır.

Kaynakça

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. The Reading Teacher, 61 (5), 364-373.

Ahat, O., & Kıymaz, M. S. (2024). Türkçe eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin varlığı. *Asya Studies, 8*(30), 113-138. https://doi.org/10.31455/asya.1585724

Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology, 12*, 707168. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*(5), 13-18.

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 159-181. https://doi.org/10.1080/02602930600801928

August, P. V., Swift, J. M., Kellogg, D. Q., Page, G., Nelson, P., Opaluch, J. J., Cobb, J. S., Foster, C., & Gold, A. J. (2010). The T assessment tool: A simple metric for assessing multidisciplinary graduate education. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education, 39,* 20-28. https://doi.org/10.4195/JNRLSE.2009.0004

Aydın, G. (2019). Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Halit Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (73-101), Asos Yayınları.

Badger, E., & Thomas, B. (1991). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2*(6). https://doi.org/10.7275/FRYF-Z044

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts, 58*(8), 913-918.

Bîlcan, I. (2024). The importance and relevance of mind maps in modern education. *Creative Education Journal, 2*(16–17), 191-196. https://doi.org/10.46727/c.v2.16-17-05-2024.p191-196

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). *Assessment and classroom learning.* Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning.* Routledge.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading.* ASCD.

Buffalari, D. M. (2022). Structured worksheets: Simple active learning strategies to increase transparency and promote communication. *Advances in Physiology Education, 46*(4), 599–604. https://doi.org/10.1152/advan.00092.2022

Caccamise, D., Snyder, L., & Kintsch, E. (2008). Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. Comprehension instruction: Research-based best practices. New York: Guilford, 80-97.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective.* Guilford Press.

Damyanov, I., & Tsankov, N. (2018). The role of infographics for the development of skills for cognitive modeling in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), 13(1), 82–92. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7541

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.

Deliou, C., & Malagkoniari, M. (2023). The use of Cause and Effect Diagram (Fishbone) and its impact on Personal Quality Management: Case Study in a classroom during the pandemic of COVID-19 . International Conference on Business and Economics - Hellenic Open University, 1(1). https://doi.org/10.12681/icbe-hou.5298

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

Dwijayanti, A. A. S. S., & Wiarta, I. W. (2024). Problem-based learning using open-ended questions improves students' mathematical critical thinking ability in elementary schools. *Thinking Skills and Creativity Journal, 7*(1). https://doi.org/10.23887/tscj.v7i1.78033

Fisher, D., & Frey, N. (2004). *Improving adolescent literacy: Strategies at work*. Pearson.

Fisher, D., & Frey, N. (2007). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme.* Pegem Akademi.

Goldman, S. R. (2024). Reading is complex: Implications for research and practice. *Educational Psychologist, 59*(4), 315–325. https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418062

Goldman, S. R., & Lee, C. D. (2023). Human learning and development: Theoretical perspectives to inform assessment systems. In S. F. Marion, J. W. Pellegrino & A. I. Berman (Eds.), Reimagining balanced assessment systems (pp. 49–92). National Academy of Education. https://doi.org/10.31094/2024/1/3

Goodman, K. S. (1997). The reading process. In V. Edwards & D. Corson (Eds*.), Encyclopedia of language and education* (Vol. 2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4540-4_1

Görgen, İ. (2001). Metni anlama tekniğinde bilgi haritaları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 5-21.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10.

Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Hobri, Nazareth, E., Romlah, S., Safitri, J., Yuliati, N., Sarimanah, E., Monalisa, L. A., & Harisantoso, J. (2019). The students' creative thinking ability in accomplishing collaborative learning-based open-ended questions. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 243(1), 012145. https://doi.org/10.1088/1755-1315/243/1/012145

Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 214-229. https://doi.org/10.2307/1510494

Johnstone, A. H., & Ambusaidi, A. (2001). Fixed-response questions with a difference. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe, 2,* (3), 313-327.

Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (2013). *Structural knowledge: Techniques for representing, conveying, and acquiring structural knowledge*. Routledge.

Jones, B. F., Pierce, J., & Hunter, B. (1989). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, *46*(4), 20-25.

Kan, A. (2017). *Ödev ve projeler*. Hakan Atılgan (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s. 234-258), Anı.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Pegem Akademi.

Kathuria, S. (2019). Graphic organisers: The use of mind maps and concept maps for indexing of concepts in science education. *Teacher Education Research*. https://doi.org/10.36268/JTER/1425

Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). *Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. In M. N. Kardaş (Ed.), Konuşma eğitimi (pp. 273-293). Pegem Akademi.

Kubiszyn, T., & Borich, G. (2016). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (10th ed.). Wiley.

Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: Using learning journals in higher education. *Teaching in Higher Education, 7*(3), 337-351. https://doi.org/10.1080/13562510220144758

Marzano, R. J. (2006). Classroom assessment & grading that work. ASCD.

Marzano, R. J. (2010). Formative assessment & standards-based grading. Marzano Research Laboratory.

McGagg, E. C., & Dansereau, D. F. (1991). A convergent paradigm for examining knowledge mapping as a learning strategy. *Journal of Educational Research, 84*(6), 317-324. https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941812

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. L. (2004*). Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text.* Scholastic.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9-12. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.

Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice (*1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203822296

Morrow, L. M. (1985). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. *The Reading Teacher, 38*(9), 870-875. http://www.jstor.org/stable/20198962

Narang, K. K., & Lata, P. (2024). The construction of concept maps: Enhancing learning and knowledge representation. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts, 5*(1). https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i1.2024.1743

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). Educational assessment of students (7th ed.). Pearson.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge University Press.

Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2014). A new approach to equip students with visual literacy skills: Use of infographics in education. In European

Conference on Information Literacy (pp. 456–465). https://doi.org/10.1007/978-3-319-14136-7_48

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Panadero, E. (2017). A review of self regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing metacognition and metacognitive awareness. In J. H. Schraw & M. C. McCrudden (Eds.), Current trends in the development and application of psychological assessment (pp. 225–243). Buros Institute of Mental Measurements.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8(3), 293–316. https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. Teachers College Record, 104(4), 842–866.

Rosenblatt, L. M. (1994). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press.

Şahin, M. G. (2019). *Performansa dayalı değerlendirme*. Bayram Çetin (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s. 217-268), Anı.

Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.

Şentürk, N. (2018). Comparison of assessment methods of critical thinking. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. https://doi.org/10.15405/EPSBS.2018.06.47

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X029007004

Shinde, D. D., Ahirrao, S., & Prasad, R. (2018). Fishbone diagram: Application to identify the root causes of student-staff problems in technical education. *Wireless Personal Communications, 102*, 2757-2771. https://doi.org/10.1007/S11277-018-5344-Y

Silverman, R. D., Johnson, E. M., Keane, K., & Khanna, S. (2020). Beyond decoding: A meta-analysis of the effects of language comprehension interventions on K-5 students' language and literacy outcomes. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S207–S233. https://doi.org/10.1002/rrq.346

Smith, F. (2004). Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. RAND Corporation.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. Phi Delta Kappan, 87(4), 324–328.

Stiggins, R. J. (2005). Student-involved assessment for learning (4th ed.). Merrill/Prentice Hall.

Sulaiman, A. B. (2018). Critical-thinking assessment table: A novel strategy to foster students' critical thinking dispositions. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Teknologi, 6*(2). https://doi.org/10.22219/JIPT.V6I2.5892

Tang, M., & Johnson, J. M. (2021). *Concept maps as a technique for organizing, analyzing, and transforming knowledge.* In Handbook of research on transforming teachers' online pedagogical reasoning for engaging K-12 students in virtual learning (pp. 940-965). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3476-2.CH047

Taşkaya, S. M. (2018). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Muamber Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde (s. 169-206), Pegem Akademi.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Solution Tree Press.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language: Essential practices for content classrooms, grades 5-12.* John Wiley & Sons.

11. Bölüm

Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Teymur EROL[1], İhsan GÜZEL[2]

1. Yazma Becerisinin Tanımı ve Kapsamı

Yazma becerisi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlerden beslenen; planlama, izleme, değerlendirme gibi üstbilişsel stratejileri kullanarak zihni dil bilimsel olarak kodlamaya dayanan; zihnin görünürlüğünü gösterge ve sembollerle sağlayan bir beceridir. Dilin mekanik kurallarının yanında, metinsellik ilkeleri dikkate alınarak duygu, düşünce, olay, olgu veya durumların uygun biçimde yapılandırılması yazılı anlatımda esastır.

İnsanın duygu, düşünce, istek, ihtiyaç ve beklentilerini görünür kılmasının en eski yollarından biri yazıdır. Bireyin kendini anlatma arzusunun neticesi olan yazma, aslında iç sesin dışavurumudur (Can & Topçuoğlu Ünal, 2019). Yazma becerisine ilişkin tanımlar ağırlıklı olarak zihin veya iç ses ile dil arasındaki kodlayıcı ve dışavurumcu bu ilişkiye vurgu yapmaktadır:

Zihnin birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi (Zorbaz, 2014), duygu, düşünce, hayal, tasarı ve deneyimlerin kaleme alınması, kâğıda aktarılması (Göçer, 2016); anlamın harf ile kodlanması (Karadağ & Maden, 2014); özel semboller, kodlar kullanılarak istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajın metin haline getirilip paylaşılması (Yalçın, 2018); duygusal ve düşünsel aktarımın alfabe denilen sembol ve işaretler aracılığıyla gerçekleştirilmesi (Karatay, 2011); dil denilen sistem aracılığıyla iletişim kurulması (Özbay, 2011); soyut olanın semboller aracılığıyla ifade edilmesi veya somutlaştırılması (Şimşek & Erdem, 2021); duygu, düşünce, istek ve hayallerin bir ihtiyaç olarak ifade edilmesi (Tunagür & Kardaş, 2021) biçimindeki tanımlar, yazma becerisinin özünde iç sesin semboller aracılığıyla dışsallaştırılması ve dilsel bir düzleme aktarılması süreci olduğunu göstermektedir.

[1] Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
t.erol@alparslan.edu.tr, ORCID:0000-0003-1738-0858
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
ihsan.guzel@alparslan.edu.tr, ORCID:0000-0002-09381634

Verilen tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, yazma becerisinin yalnızca bir aktarım aracı olmadığı; zihinsel ve duygusal süreçlerin dil aracılığıyla düzenlenmesi, yapılandırılması ve toplumsal iletişime dönüştürülmesi işlevini üstlendiği, bunların görünür hâle gelmesini sağladığı düşünülebilir.

Zihinsel süreçlerin dil aracılığıyla düzenlenmesi, sembolik biçimlere dönüştürülmesi sürecindeki işlevi nedeniyle yazılı anlatım ile zihin arasında araçsalın ötesine geçen kurucu bir bağ söz konusudur. Dil, yalnızca zihnin ifadesi değil aynı zamanda onun sınırlarını ve imkânlarını belirleyen bir yapıdır. Zihindekilerin, öğrenen birey için anlamlı ve kalıcı hâle gelmesi, ancak dilsel bir form kazanmasıyla mümkündür. Vygotsky'nin (1998) vurguladığı gibi, dil olmaksızın zihin anlam boyutuna taşınamaz. Dolayısıyla yazma becerisi, bireyin üretme kapasitesini geliştiren, onu toplumsal ve kültürel bağlamda görünür kılan temel bir beceri olarak işlev görür (Erol & Kavruk, 2021).

Yazma becerisi, geleneksel retorikte, genellikle tek eylemde gerçekleştirilen, bilginin kaydedilmesi ve aktarımı şeklinde işlevlendirilen sonuç odaklı bir beceridir. Özellikle 2000 sonrası öğretim programlarında bu dar çerçevenin ötesine geçilmiş, zihnin birtakım semboller aracılığıyla ifade edilmesi olarak özetlenebilecek sınırlayıcı tanımlamalardan vazgeçilmiştir. Yakın döneme ait programlarda yazma; düşünce üretme, eleştirel bakış geliştirebilme, farklı bağlamlarda ve türlerde metin üretebilme, iletişim kurabilme gibi pek çok farklı beceriyle ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Dolayısıyla yazmanın tanımı, yekpare bir zaman diliminde bilgi veya duygunun transferine indirgenmiş biçimci bir teknikten; yaratıcılığı, üretkenliği, çoklu okuryazarlığı, eğilimleri, sosyal-duygusal girdileri, üst düzey düşünme gibi kavramsal becerileri kapsayan çok boyutlu bir anlayış ekseninde ele alınmıştır. Bu değişim, modern öğretim programlarının yazma becerisini salt dilsel bir beceri olarak sınırlamadığı, bireyin akademik, sosyal ve kültürel kimliğini inşa eden temel yaşam becerilerinden biri olarak ele aldığına işaret etmektedir.

Nitekim yazma becerisini geleneksel yaklaşım veya tanımlamalardan uzaklaştırma eğilimi 2000 sonrasında uygulanan programlarda olduğu gibi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) göre hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024a) güçlü bir biçimde vurgulanmaktadır. Söz konusu program bu beceriyi derinlikli düşünme, estetik farkındalık ve erdemli birey olma hedefleriyle bütüncül biçimde ele almaktadır.

Erdem-değer-eylem-beceri kavramları etrafında, aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim kuşaklar yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözeten TYMM (2024), yetkin ve erdemli insan yetiştirme perspektifi taşır. Modelde, örtük olarak, yazmanın değerler-beceri-bütünlük ekseninde bireyi geliştirici, erdem ve değerlere ulaştırıcı bir araç olarak benimsendiği söylenebilir. Bu savı destekleyen temel veri, Maarif Modeli'nin

"*ahlaklı, bilgili, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken, vatansever*" olarak betimlediği öğrenci profilidir. İnsanı ontolojik, epistemolojik ve zamansal bütünlük temelinde değerlendiren ve onu aksiyolojik olgunluk kavramı içerisinde ahlaki bilinç ve estetik bakış açısıyla yorumlayan modelde, diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisi, bu çerçevedeki bileşenleri pekiştirmekle işlevlendirilmiştir. Çünkü yazma, nihai hedefi "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmek üzerine inşa edilen programı besleyecek kaynaklardan biridir. Dolayısıyla yazma; dili biçimsel olarak kullanmanın yanında öğrenciyi ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlüğe doğru yönlendiren bir vasıta olarak konumlandırılmaktadır (TYMM, 2024).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024a), konuşma ve yazmadan oluşan anlatma becerileri edebiyat atölyesi ile ilişkilendirilmekte, böylece öğrencilere *etkin yazar* kimliği kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu hedef, doğal olarak öğrencilerin yazı dilini yoğun biçimde kullanmasına olanak tanımaktadır. Edebiyat atölyesinde yazma becerisi için tasarlanan çalışmalar; sınıf düzeyleri, tema başlıkları ile hedeflenen çıktılar Tablo 1'de yer almaktadır:

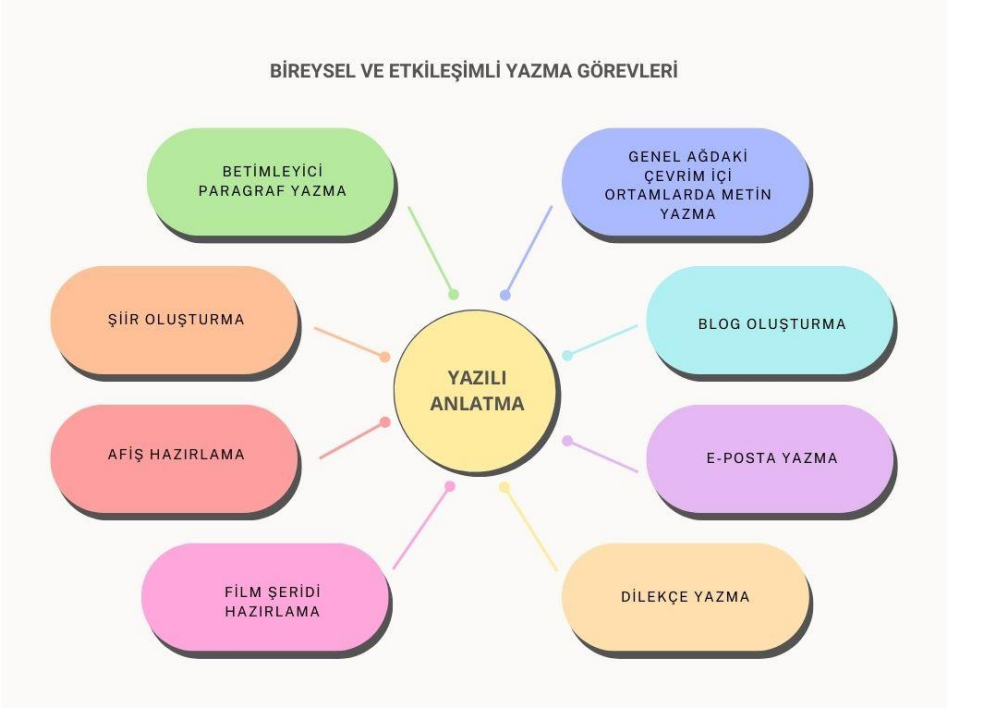
Tablo 1. Edebiyat Atölyesi (Yazma)

Düzey	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema
Hazırlık Sınıfı	**Sanatın Dili**	**Sözün Peşinde**	**Okurun Dünyası**	**Sözün Ebrusu**
	Dinlediği metne bağlama uygun sorular ekleyip bu soruları cevaplayabilme	Temaya uygun bir şiir yazabilme	Okuduğu hikâyenin bir bölümünü yeniden yazabilme	Bir arkadaşına 2073 yılında (Türkiye Cumhuriyeti'nin 150. yılı) verilmek üzere mektup yazabilme
9. Sınıf	**Sözün İnceliği**	**Anlam Arayışı**	**Anlamın Yapı Taşları**	**Dilin Zenginliği**
	Okuduğu şiiri bir betimleme paragrafı olarak yazabilme	Temaya uygun bir şiir yazabilme	Belgeseli infografik metne dönüştürebilme	Otobiyografisini yazabilme
10. Sınıf	**Sözün Ezgisi**	**Kelimelerin Ritmi**	**Dünden Bugüne**	**Nesillerin Mirası**
	Dinlediği masalı film şeridi hâline getirebilme	Bilgilendirici bir metni edebî metne dönüştürebilme	Temaya uygun bir fabl yazabilme	Dinlediği hikâyeyi şiir hâline getirebilme
11. Sınıf	**Bir Diyeceğim Var!**	**Kültür Yolculuğu**	**Yaşamın İzinde**	**Hayatın Aynası**

	e-posta yazabilme	Çevrim içi müze gezisi yapıp izlenimlerini yazabilme	Metinde etkilendiği bir diyaloğu yeniden yazabilme	Dinlenen/izlenen belgesele afiş hazırlayabilme
12. Sınıf	**Benim Yolculuğum**	**Toplumun Ahengi**	**Hayatın Dengesi**	**Hayalimdeki Yarın**
	Geleceğe dair planlarını bir forumda anlatabilme	Okuduğu metinle ilgili bir eleştiri yazısı yazabilme	Anket hazırlayıp uygulayabilme ve anketin sonuçlarını paylaşabilme	Öz geçmiş hazırlayabilme

Programın temel yaklaşım bölümünde ifade edildiği gibi, edebiyat atölyesi aracılığıyla öğrencilere kendi özgün ürünlerini ortaya koyma olanağı sağlanmakta; öğrenme süreci, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve bireysel yeteneklerine uygun biçimde ve öğrenci merkezli bir anlayışla düzenlenmektedir.

Programda bireysel veya etkileşimli yazma görevleri de tanımlanmaktadır. Bu kapsamda sıralanan yazma görevleri Şekil 1'de sunulmaktadır (MEB, 2024a):



Şekil 1. Bireysel ve Etkileşimli Yazma Görevleri

Programda yazılı anlatım, sözlü anlatımla birlikte edebiyat atölyesi çatısı altında ağırlıklı olarak performans görevi şeklinde geliştirilmektedir. Edebiyat atölyesinde öğrencilerden, sürece dayalı yazma ürünleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte, öğrenmenin her aşamasına yönelik etkili geri bildirimler önem kazanmaktadır.

Edebiyat atölyesinde yerine getirilen yazma görevlerinin sınıf veya okul ortamında değerlendirilmesi esastır. Bu, öğrencinin kendi öğrenmesini gözlemlemesine, kendini ve akranlarını değerlendirmesine, anlık geri bildirim almasına olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede programın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ilkeleri Şekil 2'de yer almaktadır (MEB, 2024a):



Şekil 2. Edebiyat Atölyesinin Yazma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İlkeleri

Şekil 2'de yer aldığı gibi, edebiyat atölyesinde öğrenciler, sözlü ve yazılı anlatıma yönelik iki ayrı performans göreviyle sorumlu tutulmaktadırlar. Sözlü ve yazılı anlatım kapsamındaki performans çalışmaları sınıf ortamında yürütülecektir. Bu görevlerin sınıf içiyle sınırlı tutulması veya okul/sınıf temelli planlanması, ölçme ve değerlendirmenin analitik biçimde yapılması, öğretmenin sürece dâhil edilmesi ve anlık geri bildirim sağlamasıyla ilgilidir.

Program, tematik yaklaşımı merkeze alarak öğrencilerin yazma becerilerini eleştirel ve yaratıcı düşünme ile ilişkilendirmektedir. Her sınıf düzeyi için belirlenen temalar öğrencilerin yazma aracılığıyla hem estetik duyarlılık geliştirmelerini hem de düşüncelerini sorgulayıcı bir bakış açısıyla ifade etmelerini teşvik etmektedir. Bu doğrultuda, yazma görevleri sorgulamaya, disiplinler arası geçiş yapmaya, karşılaştırmalı düşünmeye ve anlam inşa etmeye teşvik edicidir. Programın amaçladığı temel kazanım, öğrencilerin edebiyat ve dili kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlamda kavrayarak farklı metin türleri üzerinden özgün, anlamlı ve estetik değer taşıyan ürünler ortaya koyabilmeleridir.

Programda dil öğretimi dört temel beceri üzerine kuruludur. Okuma ve dinleme/izleme, öğrencilerin söz varlığını ve dil yapılarını geliştirdikleri alanlar olarak kabul edilmektedir. Söz konusu becerilerde kazanılan bilgi ve yeterliklerin, edebiyat atölyesinde konuşma ve yazma faaliyetleri aracılığıyla üretken bir anlatıma dönüştürülmesi öngörülmektedir. Öğrencilerin atölye çalışmaları sürecinde ürettikleri metinleri paylaşmaları, programın öne çıkan bir diğer yönü olarak değerlendirilmektedir.

Programda, okuma amacıyla seçilen metinlerin tam metinlerden oluşması benimsenmekte; bu metinler aracılığıyla öğrencilerin farklı metin türlerine uygun yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu tercih, yazma görevlerinde öğrencilerin metni bir bütün olarak kavrayıp uygun bir anlatı kurgulamalarına, türe ve amaca göre yazılı üretim yapmalarına zemin hazırlamaktadır.

Programda, yazma becerisinin geliştirilmesi süreç odaklıdır. Planlama, taslak oluşturma, oluşturulan taslağı arkadaşlarıyla paylaşma, onlardan geri bildirim alarak taslak planı gözden geçirme, ona son şeklini verme aşamaları yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde kullanılan tekniklerdir.

Program, disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanmış, öğrencilerin edebî metinleri farklı disiplinlerin perspektifleriyle değerlendirmelerine imkân tanınmıştır. Programın disiplinler arası bileşenlerinde, özellikle analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi, metinler arası etkileşimlerin fark edilmesi ve eleştirel okuma ile yazmanın öğrenciler tarafından sürdürülebilir bir alışkanlık hâline getirilmesi temel hedefler arasında yer almaktadır.

2024 yılında yayımlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, yazma becerisi açısından bir bütün olarak değerlendirildiğinde; tematik, yaratıcı, bütüncül, sürece duyarlı, yaşamla bağlantılı, erdem-değer temelli bir beceri kimliği taşıdığı söylenebilir. Programda yazma, dilsel doğruluğun ve düzyazı üretiminin ötesinde anlam kuran, düşünceyi estetik boyutta ifade eden, üst bilişsel süreçleri kapsayan, stratejik düşünmeyi teşvik eden, okuryazarlık bileşenleri ve kültürel duyarlılıkla iç içe geçen, beceri temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen çok boyutlu bir beceri olarak özetlenebilir.

2. Programda Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a), kuramsal temellerini anlama ve anlatma olmak üzere iki ana beceri alanı üzerine inşa etmiştir. Programın yapısı içerisinde anlama becerileri (okuma ile dinleme/izleme) *Metin Tahlili* başlığı altında, anlatma becerileri (konuşma ve yazma) ise *Edebiyat Atölyesi* başlığı altında tanımlanmıştır. Edebiyat atölyesi, öğrencilerin *etkin yazar* kimliği kazanmalarını önceleyen pedagojik bir alan olarak kurgulanmıştır. Böylelikle dilsel alanda kavrama ile üretim süreçlerinin birbirini besleyen iki boyut olarak ele alınması hedeflenmiştir.

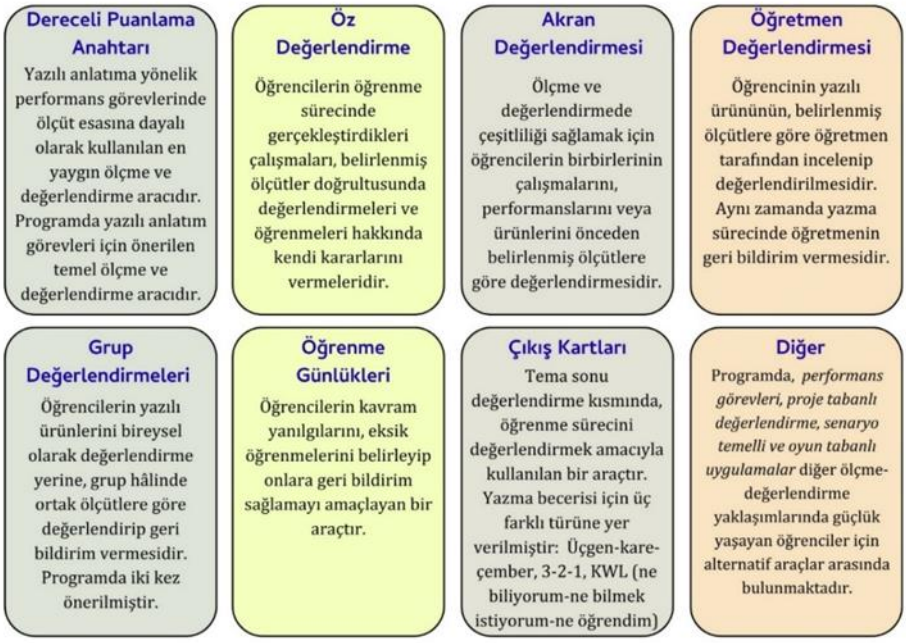
Programda, yazma becerisini ölçme ve değerlendirme boyutunda ağırlıklı olarak süreç odaklı yöntemler benimsenmiştir. Aynı zamanda bireysel farklılıkları önceleyen alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına dayalı bir anlayış geliştirilmiştir. Bu durum, öğrenme çıktılarının yalnızca nihai ürün üzerinden değil, öğrenme sürecindeki ilerlemeler üzerinden de izlenmesine olanak tanımaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin süreç boyutunda edebiyat atölyesi uygulamalarının temel işlevlerinden biri, öğrencilerin edebiyat aracılığıyla erdem, değer ve yetkinlikleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Öğretmenler bunların aktarımında hem rehber hem de rol model konumundadır. Bu yolla öğrencilerin farklı kültür ve değer sistemleriyle tanışmaları ve çok kültürlü bir perspektif geliştirmeleri mümkün hâle gelmektedir. Bu süreç, değer/erdem eğitiminin edebiyat aracılığıyla somut ve yaşantısal bir zemine taşınmasına katkıda bulunmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yönergelerin "Öğrenme Kanıtları" başlığı altında verildiği anlaşılmaktadır. Öğrenme kanıtları, anlama becerileri (metin tahlili) ile anlatma becerileri (edebiyat atölyesi) için ayrıştırılarak sunulmaktadır. Programda, anlama becerileri için önerilen ölçme ve değerlendirme araçları,

anlatma becerileri için önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarına kıyasla daha zengin ve çeşitlidir.

Alan yazınında yazma eğitimi için kullanılabileceği belirtilen ölçeklere (değerlendirme, tutum, eğilim), kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli maddelere, doğru-yanlış ve açık uçlu sorulara, görüşme, gözlem gibi uygulama ve araçlara programda yer verilmemiştir (Uyumaz & Sevim, 2021). Yazma becerisi ile ilgili programda yer alan temel ölçme ve değerlendirme araçları Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. Edebiyat Atölyesi Uygulamasında Yazma Becerisi İçin Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Şekil 3'te yer alan ölçme ve değerlendirme araçları arasında kullanım sıklığı bakımından en önemli ve işlevsel olanı dereceli puanlama anahtarıdır. Edebiyat atölyesinde yazma becerisi için temel ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının işlevi programda detaylandırılarak verilmiştir. Diğer araçlar için genel olarak ayrıntı verilmemesi programın eksik yönlerinden biridir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarları üzerinde durmak yerinde olacaktır:

2.1. Dereceli Puanlama Anahtarları

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerden beklenen performansın sınırlarını ortaya koyan, değerlendirme için ölçütler sunan ve puanlamaya ilişkin bir çerçeve sağlayan araçlardır. Bu anahtarlar, öğrencilerin çalışmalarında hangi noktaları yerine getirdiklerini ve hangi alanlarda eksiklik yaşadıklarını görmelerine imkân tanır. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanılabilen dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde değerlendirir. Öğrenciler göreve başlamadan önce kendilerinden beklenenlere dair bilgi edinir ve süreç sonunda güçlü ile zayıf yönlerine ilişkin dönüt alırlar (MEB, 2024a). Program, dereceli puanlama anahtarlarını, analitik ve bütüncül olmak üzere iki farklı türde sınıflandırmaktadır:

2.1.1. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencinin performansının bir bütün olarak değerlendirilmesine imkân tanır. Bu yöntemin kullanımında öğrencinin yaş özellikleri, performansın hangi boyutlarda ele alınacağı ve daha önce yararlanılmış anahtarlar dikkate alınır. Öğrenciye verilen görevde en güçlü ve en zayıf yönler belirlenerek puanlama yapılması sağlanır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarı özellikle öğrenci ürünlerinin kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde (örneğin günlük ödevlerde), puanlamanın genel başarı içindeki ağırlığının düşük olduğu durumlarda (örneğin ünite sonu çalışmaları), performansın alt boyutlara ayrılmasının güç olduğu hâllerde ve öğrencilerin yaş düzeyinin küçük olduğu sınıflarda tercih edilmektedir (MEB, 2024a). Tablo 2'de TYMM kapsamında hazırlanan bütüncül dereceli puanlama anahtarına yer verilmiştir (MEB, 2024c):

Tablo 2. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Özellikler
Mükemmel (5)	❖ Konu derinlemesine ve eksiksiz ele alınmış, tüm önemli noktalar ve kavramlar açıklanmıştır. ❖ Derinlemesine analiz ve yorumlar yapılmış, fikirler mantıklıdır ve iyi desteklenmiştir. ❖ Derinlemesine yansıtma ve kişisel bağlantılar kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini açıkça ifade etmiştir. ❖ Günlük; mükemmel bir şekilde düzenlenmiş ve sunulmuş, tüm bölümler net ve düzenlidir. ❖ Dil kullanımı ve yazım mükemmeldir, hiç hata yoktur.
İyi (4)	❖ Konu iyi bir şekilde ele alınmış, çoğu önemli noktalar ve kavramlar açıklanmıştır. ❖ Analiz ve yorumlar iyi yapılmış, fikirler genellikle mantıklıdır ve desteklenmiştir. ❖ Yansıtma ve kişisel bağlantılar iyi kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini ifade etmiştir. ❖ Günlük, iyi düzenlenmiş ve sunulmuş; çoğu bölüm net ve düzenlidir. ❖ Dil kullanımı ve yazım çok iyidir, çok az hata vardır.
Geliştirilebilir (3)	❖ Konu yeterli düzeyde ele alınmış, bazı önemli noktalar ve kavramlar eksiktir. ❖ Analiz ve yorumlar orta düzeyde yapılmış, bazı fikirler mantıklı ve desteklenmiştir. ❖ Yansıtma ve kişisel bağlantılar orta düzeyde kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini kısmen ifade etmiştir. ❖ Günlük, yeterli düzeyde düzenlenmiş ve sunulmuş; bazı bölümler net ve düzenlidir. ❖ Dil kullanımı ve yazım yeterlidir, bazı hatalar vardır.
Zayıf (2)	❖ Konu yüzeysel bir şekilde ele alınmış, birçok önemli nokta ve kavram eksiktir. ❖ Analiz ve yorumlar yüzeysel yapılmış, birçok fikir mantıksızdır veya desteklenmemiştir. ❖ Yansıtma ve kişisel bağlantılar yüzeysel kurulmuş, öğrenci kendi öğrenme sürecini ve gelişimini yeterince ifade edememiştir. ❖ Günlük, düzensiz ve yeterince sunulmamış; birçok bölüm karışık ve düzensizdir. ❖ Dil kullanımı ve yazım yetersizdir, birçok hata vardır.
Yetersiz (1)	❖ Konu çok yetersiz ele alınmış, neredeyse tüm önemli noktalar ve kavramlar eksiktir. ❖ Analiz ve yorum çok az yapılmış veya hiç yapılmamış, fikirler mantıksızdır ve desteklenmemiştir. ❖ Yansıtma ve kişisel bağlantılar çok az kurulmuş veya hiç kurulmamış.

2.1.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarında, performansı oluşturan özellikler ayrı boyutlar hâlinde belirlenir ve her bir boyut için puanlama yapılır. Bu aracın kullanımı, değerlendirmeye ayrılan sürenin yeterli olması, öğrencinin yaş düzeyinin uygunluğu ve performans bileşenlerinin tek tek puanlanabilir olması durumlarında tercih edilmektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarı özellikle performansın çok boyutlu olduğu, performans boyutlarının derecelendirilmesinin kolay olduğu, gözlenebilir özelliklerin bulunduğu ve değerlendirme için yeterli zamanın ayrılabildiği (örneğin proje ya da araştırma çalışmalarında) durumlarda daha işlevselsdir. Programa göre bütüncül ya da analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanımında bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir: Öncelikle değerlendirilecek öğrenme çıktıları ile bu çıktılarla ölçülmek istenen bilgi, beceri ve tutumların belirlenmesi, ardından hangi tür puanlama anahtarının amaca daha uygun olduğuna karar verilmesi önemlidir. Ayrıca anahtarda yer alan her düzeyin açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi ve hazırlanan puanlama aracının öğrencilere, gerektiğinde ise diğer paydaşlara sunulması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2024a).

Şekil 3'te yer alan araçların yanında, Tema Sonu Değerlendirme ile Farklılaştırma adı verilen yaklaşım programda ölçme ve değerlendirme ile ilişkilendirilebilecek uygulamalardır:

2.2. Tema Sonu Değerlendirme

Programda; öğrencilerin metin tahlili süreçlerinden elde ettikleri kazanımlarla edebiyat atölyesi kapsamında ürettikleri çalışmaları bütüncül biçimde gözden geçirebilecekleri tema sonu değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirmelerine ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Bu kapsamda çıkış kartları ve öğrenme günlükleri alternatif değerlendirme araçları olarak sürece dâhil edilerek öğrencilerin durumları izlenebilmektedir.

Yazma becerisi için kullanılması önerilen *çıkış kartı,* öğrencilerin derste öğrendiklerini yansıtma fırsatı sunmaktadır. Buna ilişkin programda yer verilen üç farklı yönerge aşağıda sunulmaktadır:

Yönerge 1: *Temanın sonunda "üçgen-kare-çember tekniği" ile öğrencilerin konuya ilişkin öğrendiği üç noktayı üçgen içine, anladığı dört temel kavramı kare içine, konu hakkında aklına takılan soruyu ise çember içine yazmaları istenir. Böylece öğrencilerin tema sonunda ne öğrendikleri ortaya çıkarılmış ve eksiklikleri giderilmiş olur* (MEB, 2024a: 79).

Yönerge 2: *Tema giriş-çıkış kartı KWL (Ne Biliyorum-Ne Bilmek İstiyorum-Ne Öğrendim) ile değerlendirilir* (MEB, 2024a: 100).

Yönerge 3: *Tema sonunda öğrencilerin neler öğrendiğini ve hangi konularda öğrenme zorluklarıyla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla 3-2-1 çıkış kartları uygulanır. Bu yöntemle öğrencilerden bu temayla ilgili öğrendikleri 3 şey, ilgilerini çeken ve daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri 2 şey ve öğrenmekte zorluk çektikleri 1 şey ile ilgili çıkış kartı hazırlamaları istenir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda bilgi eksikleri ve kavram karmaşaları giderilir. Öğrencilerin ilgisini çeken konulara yönelik farklı etkinlikler düzenlenir* (MEB, 2024a: 141).

2.3. Farklılaştırma

Programda "farklılaştırma" adı altında yeni bir öğrenme-öğretme-değerlendirme bileşenine yer verilmiştir. Kavram, "zenginleştirme" ve "destekleme" olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır:

Destekleme, sınıf içi öğrenme ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanan bir uygulama alanıdır. Destekleme faaliyetlerinin temel hedefi, öğretim sürecinde kullanılan içerik ve materyalleri daha anlaşılır ve erişilebilir hale getirmektir. Zenginleştirme ise sınıf içi öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak tasarlanmış bir boyuttur.

Zenginleştirmenin ölçme ve değerlendirme boyutunda; performans görevleri, proje temelli değerlendirme vb. yöntemlerle öğrencilerin farklı potansiyelleri ölçülmektedir. Ayrıca senaryo temelli, oyunlaştırmaya dayalı ya da çok yönlü başka ölçme araçları, geleneksel yöntemlerde güçlük yaşayan öğrenciler için alternatif oluşturabilmektedir (MEB, 2024a).

3. Programda Yazma Becerisinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüz teknolojisi, geleneksel eğitim anlayışını ve eğitime dair kavramların yorumlanış biçimini dönüştürmüştür (Kav & Erol, 2023). Bu nedenle öğretim programları teknolojinin gelişmesine bağlı olarak sürekli güncellenmektedir (Banaz, 2024). Öğrencilerin değişimi algılamak, yeni durumlara uyum göstermek, öğrenme potansiyellerini açığa çıkarmak ve teknolojik ürünleri kullanma becerilerini güçlendirmek için programların yenilenmesine ihtiyaç vardır. Nitekim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2024a) uygulanmasına ilişkin esaslarda, ölçme ve değerlendirmede dijital teknolojilerden yararlanılması benimsenmektedir:

> Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin gelişiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrencilere yönelik yargılayıcı nitelik taşımayan ve öğrenciyi motive eden geri bildirimler sağlanmalı, dijital teknolojilerden yararlanılmalıdır (s. 6).

Programda yazma becerisinin teknoloji ile değerlendirilmesi doğrudan tanımlanmamakla birlikte, ölçme ve değerlendirmede çeşitliliğe, süreç odaklılığa ve öğrenci merkezliliğe yapılan vurgu, teknolojinin bu alandaki kullanımını desteklemektedir. Bilindiği gibi, geleneksel yaklaşımda yazılı ürünler çoğunlukla bitmiş metin üzerinden değerlendirilmektedir. Oysa günümüzde eğitim teknolojilerinin sunduğu imkânlar, öğrencinin yazma sürecini görünür kılmakta ve bu süreci çok boyutlu bir şekilde değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Hyland, 2022). Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınması, yazma becerisinin teknoloji destekli değerlendirilmesi için zemin oluşturmaktadır.

Öğrencilerin edebiyat atölyesi bölümünde ortaya koydukları ürünleri EBA'da, genel ağda veya güvenilir dijital platformlarda paylaşmaları; bazı yazma uygulamalarında infografik metin yazma, dijital hikâye oluşturma, okunan bir öyküyü film şeridine dönüştürme, belgesel hazırlama türünden etkinliklere yer verilmesi aslında dijital araçların yazma eğitiminde kullanım örnekleridir. Bunun yanı sıra yazılı ürünleri paylaşma kapsamında önceden hazırlanmış metinlerin yer aldığı forum linklerinin paylaşılması ve bu platformlarda yorum yazılmasını içeren uygulama örneklerinin programda yer alması da teknoloji kullanımının teşvik edildiğini göstermektedir. Yine "farklılaştırma" kapsamında, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin performansa dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hem teknolojik hem de yüz yüze uygulamalardan yararlanılmasına imkân tanıyan yaklaşımın benimsenmesi teknolojinin kullanımına olan duyarlılığa işaret etmektedir (MEB, 2024a).

Şüphesiz teknolojinin yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmasının en önemli avantajlarından biri, sürece odaklanma imkânıdır. Örneğin, öğrencilerin dijital ortamlarda yaptıkları yazma çalışmaları, taslaktan son ürüne kadar çeşitli aşamalar hâlinde kaydedilebilir. Böylece öğretmenler yalnızca bitmiş metni değil, öğrencinin yazma sürecini, yaptığı düzeltmeleri ve geliştirme çabalarını da görebilir. Bu durum, programın öngördüğü biçimde öğrencinin bireysel gelişimini merkeze alan ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun düşmektedir. Yani sürece odaklanan bu değerlendirme anlayışı, programın temel ilkeleriyle uyumludur.

Son zamanlarda giderek yaygınlaşan yapay zekâ tabanlı uygulamaların, yazılı ürünleri dil ve anlatım, yazım ve noktalama, sözcük dağarcığı, cümle yapısı vb. bakımlardan kısa sürede denetleyebilmesi, buradaki hataları kolaylıkla tespit edip öneriler sunması değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Üstelik yapay zekâ destekli değerlendirmeler yalnızca dilin mekanik kısmıyla sınırlı değildir. Yazmayı ölçen ve değerlendiren değişkenler detaylandırılarak yapay zekâya sunulduğunda, son derece nesnel değerlendirmeler ortaya çıkabilmektedir. Günümüzde artık oldukça geliştiği kabul edilen yapay zekâ uygulamalarından çok önce de ölçme ve değerlendirmede teknolojik araçların nesnel değerlendirmeler yaptığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Attali & Burstein, 2006). Elbette teknoloji, değerlendirmeyi tek başına belirleyen bir mekanizma hâline gelmemelidir. Öğretmenin rehberliği ve öğrenciye geri bildirim vermesi teknolojik araçların sunduğu kolaylıklarla birlikte düşünülmelidir. Çünkü teknolojinin sağlayacağı veriler ancak öğretmenin pedagojik rehberliğiyle anlam kazanabilir; yazının özgünlük, bütünlük ve estetik değerleri ancak insan merkezli bir değerlendirme anlayışıyla ortaya çıkarılabilir.

Yazılı anlatım sürecinin izlenebilmesi, nesnellik ve ölçülebilirlik bakımından daha sağlıklı veri üretmesi, anlık geri bildirime uygun olması, öz değerlendirmeyi kolaylaştırması (Bitchener & Ferris, 2012; Zhang & Tur, 2024) bakımından teknolojinin ölçme ve değerlendirmeye katkı sunduğu düşünülebilir. Ayrıca e-portfolyo uygulamaları, öğrencilerin farklı türlerdeki yazma ürünlerini bir arada sunmalarına ve öğretmenin uzun vadeli bir değerlendirme yapmasına imkân tanıyabilir. Böylece yazma becerisinin gelişimi, anlık performanslardan ziyade süreç içerisinde bütünsel olarak izlenebilir.

4. Programda Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda, yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi geleneksel sınav temelli yaklaşımlardan uzaklaşarak süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir anlayışla kurgulanmıştır. Bu anlayışın en belirgin göstergelerinden biri, birer ölçme ve değerlendirme alternatifi olarak akran değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemlerinin programda açıkça önerilmesidir. Bu araçlar, öğrencilerin yazma süreçlerine etkin katılımını artırmak, metinlerini yeniden gözden geçirmelerine imkân tanımak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ön plana çıkarılmıştır.

4.1. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme; bir proje, araştırma ya da ortak çalışmaya katılan bireylerin birbirlerinin performansını belirlenmiş ölçütler çerçevesinde inceleyip

puanlamasıdır. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlilik düzeylerini gözden geçirirken aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu süreç, öğrencinin yalnızca öğretmenden değil, akranlarından da geri bildirim almasını mümkün kılar. Ayrıca, değerlendirmede esas alınan ölçütlerin ve öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğrenciye değerlendirme sürecine ilişkin farklı bir perspektif kazandırır (MEB, 2024a).

Akran değerlendirme, öğrencilerin sürece aktif şekilde katılım göstermelerine imkân tanıyan katılımcı bir değerlendirme yöntemidir. Bu yaklaşımda öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarını belirlenen ölçütlere göre değerlendirirler. Uygulamanın temel amacı, öğrencilerin değerlendirme aşamasında etkin rol üstlenmeleri ve böylelikle kendi çalışmalarına dair sağlıklı yargılar geliştirebilmeleridir. Akran değerlendirme, yaşam boyu öğrenmenin değeri, bilişsel farkındalık ve öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk konularına odaklanır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız biçimde çalışmasını değil, aynı zamanda kendi gelişimlerini ve performanslarını değerlendirme sorumluluğunu da üstlenmelerini gerektirir (MEB, 2024b).

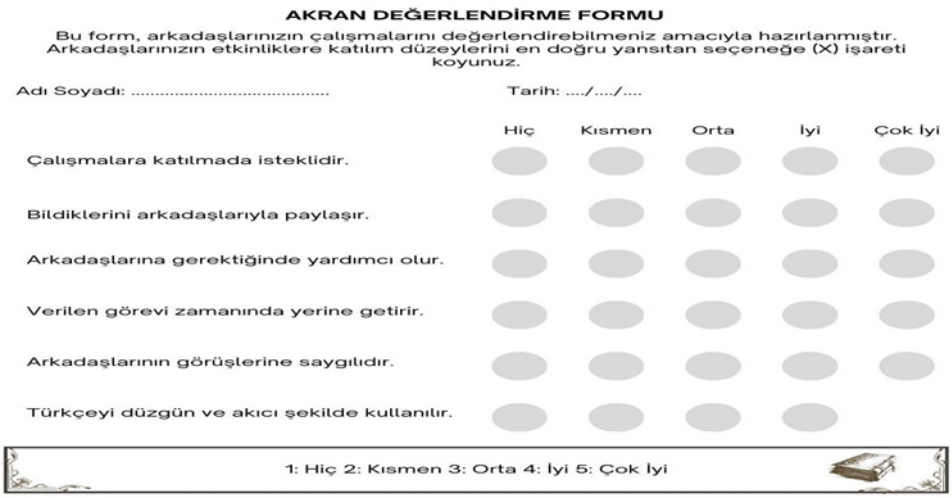
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bu yaklaşımın öne çıkarılmasının temel gerekçesi, yazmanın bireysel olduğu kadar iletişimsel, iş birliğine dayalı ve sosyal bir öğrenme etkinliği olduğunun vurgulanmasıdır. Akran değerlendirme ile öğrenciler, kendi metinlerinin yanında arkadaşlarının metinlerini de okuyarak farklı bakış açıları kazanmakta ve metin üretiminde alternatif çözümler geliştirmeyi öğrenmektedir.

Öte yandan, akran değerlendirme yönteminin etkili olabilmesi için öğretmenin rehberliği ve uygun değerlendirme araçlarının (form, dereceli puanlama anahtarı vb.) kullanımı önemlidir. Programda bu hususa dikkat çekilmekte, öğrencilerin nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapmalarının önemi vurgulanmaktadır. Böylelikle öznel yargılardan uzak, yapıcı ve geliştirici bir geribildirim süreci teşvik edilmektedir (MEB, 2024b).

4.1.1. Akran Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Akran değerlendirme, öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmaların sonucunda birbirlerinin performansını değerlendirmeleri sürecidir. Bu yöntem, öğrencilere değerlendirme yapma becerisi kazandırmayı amaçlar. Ancak öğrencilerin birbirlerine verdikleri puanların güvenilirliği genellikle düşüktür. Ayrıca, akran değerlendirmesi kimi zaman kişiler arası ilişkiler ve akademik özgüven üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bir öğrencinin çalışmasının arkadaşları tarafından değerlendirilmesi sorunlara yol açabilse de ortam rekabet yerine iş birliği esasına dayandırıldığında, öğrenciler akranlarına yapıcı ve geliştirici geri bildirimler

sunabilirler. Öğrencilerin değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve yapıcı eleştirilerde bulunmaları sağlandığında, ortaya çıkan sonuçlarda hata oranı önemli ölçüde azalır. Akran değerlendirmesi, öğrenciler hakkında karar verilirken yalnızca tek bir değerlendiriciden kaynaklanabilecek puanlama hatalarını azaltarak sürecin nesnelliğini ve güvenilirliğini yükseltebilir (MEB, 2024b). Şekil 4'te akran değerlendirme formuna yer verilmiştir:



AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, arkadaşlarınızın çalışmalarını değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Arkadaşlarınızın etkinliklere katılım düzeylerini en doğru yansıtan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Adı Soyadı: ..... Tarih: ..../..../....

	Hiç	Kısmen	Orta	İyi	Çok İyi
Çalışmalara katılmada isteklidir.					
Bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşır.					
Arkadaşlarına gerektiğinde yardımcı olur.					
Verilen görevi zamanında yerine getirir.					
Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.					
Türkçeyi düzgün ve akıcı şekilde kullanılır.					

1: Hiç 2: Kısmen 3: Orta 4: İyi 5: Çok İyi

Şekil 4. Akran Değerlendirme Formu (MEB, 2024b)

4.2. Öz Değerlendirme

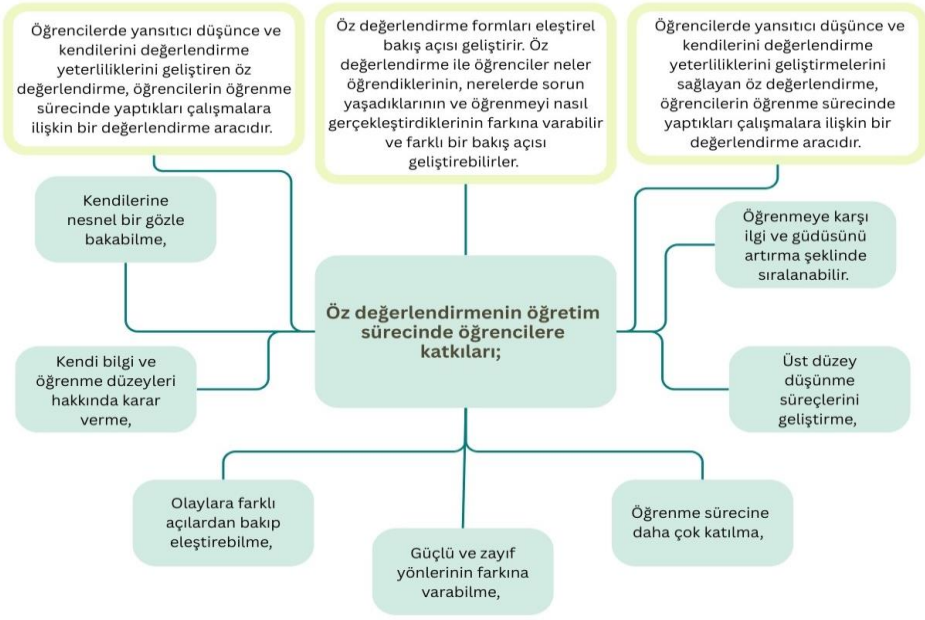
Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde ortaya koydukları çalışmaları, öğretmen veya öğrenciler tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda inceleyerek kendi öğrenme durumlarını fark etmelerine imkân tanıyan bir yöntemdir. Bu uygulama, bireyin gelişimini aşamalı olarak destekler ve öğrencinin kendi potansiyelini keşfetmesine kapı aralar. Ayrıca, öğrencilere performanslarını ölçmek için bireysel ya da grup temelli kriterler belirleme olanağı tanır (MEB, 2024b).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a), öğrencinin yazma sürecine aktif katılımını ve sorumluluk bilincini artırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan öz değerlendirme, öğrencinin yazma becerisini içselleştirmesi ve öğrenme sürecini yönlendirmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bilişin kontrolü veya izlenmesi olarak değerlendirilebilecek bu yöntemin programda yer alması, üstbilişsel mekanizmaların göz ardı edilmediğini göstermektedir. Çünkü öz değerlendirme (self-evaluation) üstbiliş stratejileri arasında yer almaktadır (Al-Mwzaiji & Alzubi, 2022).

Öz değerlendirme; öğrencinin kendi yazısından uzaklaşarak ürünü amaç, içerik, dil ve anlatım vb. açılardan sınamasını, metnin yeterliğini sorgulamasını

desteklediği için öğrencinin öğretmene bağımlılığını da azaltmaktadır. Bunun yanı sıra kendi üretimi olan metne dışarıdan bir gözle bakması, yazma becerisini bireysel sorumluluk alanına taşımasına yardımcı olmakta, öğrenme sorumluluğunu pekiştirmektedir.

TYMM'de öz değerlendirme ile ilgili yapılan değerlendirmeler Şekil 5'te sunulmaktadır:



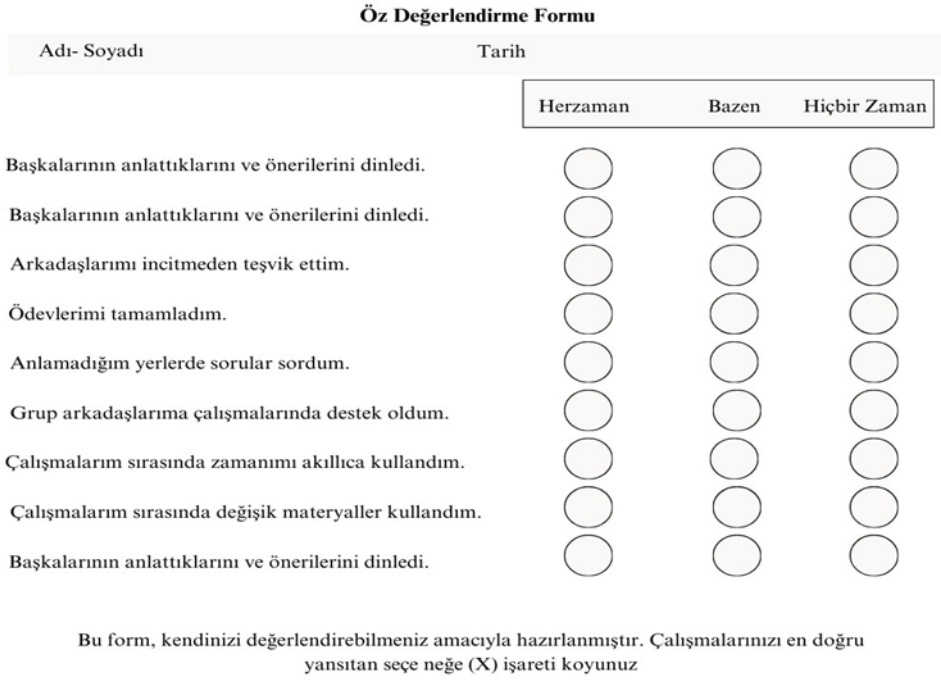
Şekil 5. Öz Değerlendirmenin Katkıları (MEB, 2024c)

4.2.1. Öz Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Öğrencilerin özgüven kazanmaları, yeteneklerini geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerinin farkına varmaları açısından öz değerlendirme büyük önem taşır. Ancak, öğrenciler bu yöntemin değerini kavramadıkça öz değerlendirmenin yalnızca ölçme ya da tanılama aracı olarak kullanılması pek anlam ifade etmez. Bu nedenle öğretmenlerin, öz değerlendirme konusunda öğrencilere tartışma ortamı sunmaları ve tekniğin amacını açık bir şekilde anlatmaları gerekir.

Başlangıçta, öğrencilerin deneyim eksikliği sebebiyle yanlış değerlendirmeler yapmaları, kendilerine gereğinden fazla eleştirel veya hassas yaklaşmaları doğaldır. Fakat öğretmen desteğiyle kazanacakları deneyimler sayesinde zamanla daha isabetli kararlar verebilirler. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliği ve deneyim paylaşımı da hem öz değerlendirmeyi hem de akran ve grup değerlendirmesi gibi yöntemleri daha anlamlı hâle getirecektir. Öz değerlendirmenin

başlangıçta tanılayıcı amaçla yapılması, öğrencilerin bu yönteme uyum sağlaması için yararlı olabilir (MEB, 2024b).
Şekil 6'da TYMM için tasarlanmış öz değerlendirme formu örneği bulunmaktadır:



Öz Değerlendirme Formu

Adı- Soyadı Tarih

	Herzaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledi.			
Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledi.			
Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
Ödevlerimi tamamladım.			
Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			
Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledi.			

Bu form, kendinizi değerlendirebilmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçe neğe (X) işareti koyunuz

Şekil 6. Öz Değerlendirme Formu (MEB, 2024b)

5. Program Bağlamında Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

Dijital dönüşümün giderek hızlanması ve yaygınlaşması ile birlikte kâğıt ve kalemle kurulan ilişki giderek zayıflamaktadır. Yazma ediniminde kullanılan geleneksel araçlar, gündelik yaşamda işlevini büyük oranda yitirirken doğal olarak eğitsel alanlarda alışılagelen nüfuzunu bütünüyle koruyamamaktadır. Dijital teknoloji içinde doğan çocuklar bu teknolojinin bir parçası olarak büyümekte, onun hızına alışmaktadır. Zaman kavramına yükledikleri anlam, hayatlarının her anına yansıyabilmektedir. Saniyeler içinde yazılan mesajlar veya metinler, zahmetsizce ulaşılan bilgiler, sosyal medya üzerinden tüketilen içerikler onları hızlı yaşama teşvik etmektedir.

Yaklaşık üç asır önce, eğitimin en önemli ve en faydalı yöntemini zaman kavramını kullanma biçiminde arayan Rousseau (2009), "kendi Emile"ini yetiştirirken "zaman kazanmak için değil, kaybetmek içindir." demiştir. Ona göre çocuklukta geçen zaman bir kayıp değil kazançtır. Çünkü çocukluk çağı hızla

büyüme yarışı değildir; aksine zamanın yavaşlatılması gereken bir dönemdir (Erol, 2021).

Günümüzdeki hız alışkanlığı, yaşamın pek çok alanında olduğu gibi öğrenme süreçlerinde de kendini gösterebilmektedir. Oysa yazma, doğası gereği yavaşlamayı, düşünceleri tartmayı, cümleleri gözden geçirmeyi ve sabırla üretmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan, hız kültürüyle büyüyen öğrenciler için yazma, bu çağın akış hızıyla ters orantılıdır. Hızla akan bir nehirde ters akıntıya karşı koymak gibidir. Bununla birlikte yazıyla kurulan dostluk, hızlı tüketimin sığlığına karşı derinleşme, duraksama, dinginleşme, değerli ve erdemli olma imkânı sunabilmektedir. Bu zor zamanda yazabilmek; çoğunluğun tutsak olduğu dijital bağımlıklardan uzak durmayı, hızın içinde yavaşlamayı, kalabalığın içinde kendine yönelmeyi, düşünce ve anlam üretmeyi sağlayabilir. Dahası, bireyde hayat yönelimli bir kimlik inşa edebilir.

Kalemin yerini ekranlar almış görünse de yazmanın zihinsel, duygusal ve sosyal alanlardaki bu iyileştirici ve geliştirici rolü, onu hâlâ öğretim programlarının asli öğrenme alanlarından biri olarak korumaktadır. Yukarıda çerçevesi çizilen durumdan hareketle denilebilir ki yazılı üretimin kendisi zaten sorunlu bir alan olduğundan, öğrencilerin dijitalizasyon baskısı nedeniyle nitelikli metinler üretmesi kolay görünmemektedir. Niteliği düşük metinleri değerlendirebilmek, bu bakımdan yazma becerisi için hem risk hem de sorun alanına dönüşmektedir. Aşağıda yazma becerisinin değerlendirilmesinde maruz kalınabilecek riskler ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmaktadır:

5.1. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeyi

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin eksiklikler taşıdığını ortaya koyan araştırmalar (Erol & Tunagür, 2024; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Gökçe & Gülay, 2021), programın ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından önemli bir risk faktörü oluşturmaktadır. Nitekim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yazma becerisi; sınıf temelli, performansa ve sürece dayalı, bireysel ve etkileşimli bir beceri olarak tanımlanmakta ve buna uygun olarak değerlendirilmektedir. Ancak yazılı metinlerin doğası gereği öznellik barındırması, farklı değerlendiriciler arasında tutarsız puanlamalara yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu ve değerlendirme sürecine duydukları güveni olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu riskleri en aza indirmek amacıyla programda yazma becerisinin ölçülmesinde temel araç olarak dereceli puanlama anahtarları önerilmektedir. Bununla birlikte ölçek, anket veya dereceli puanlama anahtarı gibi araçların geçerli ve güvenilir olması esastır. Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da mevcut araçların öğretim hedefleriyle uyumunun belirlenmesi

ise belirli bir ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı düzeyini zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyini artırıcı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2. Öğretmenlerin Olumsuz Eğilimleri

Ülkemizde öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme eğiliminde olduğu, alternatif yöntemlere başvurmada istekli olmadıkları, eksiklerin giderilmesinde hizmet içi eğitim desteğinin sınırlı kaldığı ve istenen verimi sağlamadığı bilinmektedir (Karatay & Dilekçi, 2019; Kılıç, 2020). Daha kolay ve uygulanabilir olduğu için öğretmenler süreç yerine sonuç odaklı yöntemlere başvurmakta, yazma sürecini göz ardı edebilmektedir. Mevcut durum, yenilikçi yaklaşımla hazırlanmış programın öngördüğü hedeflere ulaşmasını, öğrencinin başarı düzeyini bütüncül biçimde ölçüp değerlendirmesini zorlaştırmaktadır. Bu sorunların ağırlığını hafifletmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sistematik hale getirilebilir. Dijital ortamda, öğretmenlere alternatif ölçme araçlarını seçebilecekleri ölçme ve değerlendirme araç havuzu oluşturulabilir.

5.3. Sınıf Mevcutlarının Oluşturduğu İş Yükü

Kalabalık sınıflar; sınıf yönetimi, öğrenciye dönüt verme, öğrenciyi tanıma ve değerlendirme boyutlarında öğretim ortamlarında olumsuz bir iklim yaratır. Bu durum, öğretmenlerin programın öngördüğü perspektifle ve pedagojik duyarlıkla uygulamalar geliştirmesini güçleştirir. Özellikle zamanın sınırlı olması, öğretmenlerin öğrencilere yeterli düzeyde vakit ayırmasını engeller.

Yazılı anlatımın bir süreç dâhilinde yürütülmesi nedeniyle kalabalık sınıflarda; geri bildirim mekanizmalarının etkin işletilmesi, öğretmen, akran veya grup temelli değerlendirmelerin uygulanması oldukça zordur. Zaman yetersizliği nedeniyle bu uygulamaların amacına ulaşması sınırlıdır. Böyle bir durumda programın beklentileri ile öğretmenlerin fiilî uygulamaları arasında uyumsuzluk çıkması doğaldır. Uzun vadede bu uyumsuzluk, öğretmenlerde motivasyon kaybına ve öğretim kalitesinin düşmesine neden olabilir. Ayrıca beklentilerin karşılanamaması, öğretmenleri programın hedeflediği analitik değerlendirme yerine bütüncül ve daha yüzeysel bir değerlendirme anlayışına yöneltebilir. Sonuç olarak, kalabalık sınıflarda, yazma gibi sürece dayalı becerilerin geliştirilmesi iş yükünü arttırdığından, öğretmenler program hedeflerinden saparak ürün odaklı uygulamalara geçebilmektedir. Bu riskin ortadan kaldırılması, öğretmen istihdamı ve derslik sayısıyla, dolayısıyla ülkenin refah seviyesiyle doğrudan ilişkilidir. Kamu otoritelerinin duyarlılığı ölçüsünde hafifletilebilecek bir sorundur.

5.4. Farklılaştırmanın Uygulama Boyutundaki Zorluklar

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) yer alan farklılaştırma, çağdaş duyarlılıkları taşıyan kapsayıcı ve işlevsel bir yaklaşım gibi görünse de uygulanabilirliği ile ilgili tereddütler barındırmaktadır. Öncelikle derste kullanılacak içerik ve materyali öğrenci ihtiyacına göre tasarlama veya uyarlama amacı taşıyan farklılaştırma, kalabalık sınıflarda zaman yönetimini zorlaştırmaktadır. Uygulama konusunda istekli olsa bile öğretmenlerin, programın beklentisini karşılayacak düzeyde bireysel farklılıkları dikkate alması güçtür. Ayrıca zenginleştirme kapsamındaki performans görevlerinin, proje temelli ya da oyunlaştırılmış ölçme araçlarının objektif ve tutarlı biçimde uygulanması her zaman mümkün değildir. Üstelik farklılaştırma bileşenlerinden biri olan destekleme faaliyetleri, hedef öğrencilerde akranlarına kıyasla geride kalmışlık algısı oluşturabilir. Diğer bileşen olan zenginleştirme ise belirli öğrencilere yönelik etkinlikler içermesi bakımında fırsat eşitsizliğine neden olabilir. Her iki uygulama da dengeli kullanılmadığında öğrencilerdeki adalet duygusunu zedeler. Bunlara ilaveten öğretmenlerin deneyim, bilgi ve beceri eksiklikleri farklılaştırma uygulamalarına yansıyabilir, süreci verimsiz kılabilir. Tüm bu unsurlar bir arada değerlendirildiğinde, farklılaştırmanın programdaki çerçevesi ile uygulama boyutu arasında uyumsuzluk çıkma riski yüksek görünmektedir. Bu riski en aza indirgemenin etkili yollarından biri hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin eksikliklerini tamamlama yoluna gitmektir. Bu eğitimlerde teorik bilgilerden ziyade sınıf içi uygulama örneklerine ağırlık verilmesi son derece önemlidir.

5.5. Dijital Teknolojinin Kontrolsüz Kullanımı

Yapay zekâ ve diğer dijital platformların sunduğu kolaylıklar, öğrencileri hazır içerik üretimine yönlendirebilme potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, yazma esnasındaki düşünsel süreçleri, üstbilişsel stratejileri ve bireysel yaratıcılığı zayıflatma riski taşımaktadır. Üstbilişsel strateji ve süreçlerden beslenen yazma süreci, dijital araçların kalıp ifadelere dayalı anlatımı nedeniyle insanî tarafını ve özgünlük kimliğini yitirebilmektedir (Kayhan & Eyüp, 2025). Bunun yanı sıra dijitalleşme, el yazısıyla yazma pratiğini azalttığı için yazım ve dilbilgisi hatalarını artırabilmektedir. Ayrıca sosyal medyanın yazım ve noktalama üzerindeki olumsuz etkisi özensizliğe sebep olmaktadır. Bu veriler, dijital araçların biliş ve üstbilişi manipüle etme, zihinsel, duygusal ve psikomotor becerileri zayıflatma, yazılı anlatımın derin yapısında örtük olarak bulunan özgünlük, doğruluk, derinlik gibi niteliklerden uzaklaşma, süreci mekanik bir alana dönüştürme kaygısını kuvvetlendirmektedir.

Yapay zekâ başta olmak üzere dijital araçlar, modern yaşamın en esaslı bileşenleri olduğuna göre, yazma sürecinde ve ürünü değerlendirme aşamasında bunlardan yararlanma yoluna gitmek doğru olanıdır. Öğrenme-öğretme sürecine birer yardımcı olarak doğru entegre edilmeleri halinde dijital araçlar faydalı olabilir. Göz ardı edilmemesi gereken husus, metin üretimindeki öğrenci katkısıdır. Öğrenme ortamının paydaşlarına düşen görev, dijital araçların aslında birer yardımcı olduğu konusunda öğrencilerin bilinçli hale getirilmesidir.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Yazılı anlatım, bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla çok yönlü bir süreçtir. Yazma becerisi, geleneksel yaklaşımlarda daha çok ürün merkezli ve biçimsel doğruluğa dayalı bir beceri olarak görülürken, yakın dönem öğretim programlarıyla birlikte yaratıcı, eleştirel, çok boyutlu ve süreç odaklı bir kimlik kazanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ise yazmayı estetik duyarlılık, değer ve erdem sahibi yetkin insanlar yetiştirme hedefleriyle ilişkilendirmiş; edebiyat atölyeleri aracılığıyla öğrencilerin özgün, anlamlı, disiplinler arası ve kültürel bağlamla bütünleşen ürünler ortaya koymalarını amaçlamıştır. Böylelikle yazma, üstbilişsel stratejiler, eleştirel bakış, estetik ifade ve kişisel gelişimle iç içe geçmiş, yaşamla bağlantılı bir beceri olarak konumlandırılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşım; süreci, bireysel farklılıkları ve öğrencilerin gelişmelerini dikkate alan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Programda yazma becerisinin ölçülmesinde temel araç olarak dereceli puanlama anahtarları öne çıkmaktadır. Bu araçlarla öğrencilere beklentiler önceden sunulmakta, güçlü ve zayıf yönlerine dair dönütler sağlanmaktadır. Bununla birlikte, tema sonu değerlendirmeler, çıkış kartları ve öğrenme günlükleri gibi alternatif araçlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yansıtmasına, öz değerlendirme yapabilmesine ve eksiklerini fark etmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca, programda farklılaştırma anlayışının ölçme ve değerlendirme boyutuna dâhil edilmesi, öğrencilerin ihtiyaç ve potansiyellerine göre desteklenmesini sağlamaktadır. Bu yönleriyle program, yazma becerisini nitel ya da nicel bir performansın ötesine taşımakta, değer, erdem ve yetkinliklerle bütünleştirmektedir.

Programda yazma becerisinin teknoloji ile değerlendirilmesi doğrudan tanımlanmamakla birlikte, ölçme ve değerlendirmede çeşitliliğe, süreç odaklılığa ve öğrenci merkezliliğe yapılan vurgu, teknolojinin bu alandaki kullanımını desteklemektedir. Dijital araçlar sayesinde öğrencilerin yazma süreci taslaktan son ürüne kadar görünür kılınabilmekte; böylece yalnızca metnin nihai hâli değil, yazma sürecinde yapılan düzeltmeler, denemeler ve gelişim çabaları da

değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte, teknolojik imkânların öğretmenin rehberliği ve pedagojik yorumuyla bütünleştirilmesi gerektiği açıktır. Çünkü yazma becerisinin özgünlük, bütünlük, estetik değer ve yaratıcı yönleri, yalnızca insan merkezli bir değerlendirme anlayışıyla açığa çıkabilmektedir.

Programda yazma becerisinin değerlendirilmesinde akran ve öz değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi, programın süreç odaklı, öğrenci merkezli ve üstbilişsel temellere dayalı yaklaşımını güçlendirmektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını, eleştirel düşünme ve öz farkındalık geliştirmelerini, bireysel sorumluluk bilincini pekiştirmelerini ve öğrenme süreçlerini içselleştirmelerini mümkün kılmaktadır.

Program, yazma becerisinin değerlendirilmesinde süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir bakış açısı sunsa da uygulamada çeşitli risklerle karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlığındaki yetersizlikler, geleneksel eğilimler, kalabalık sınıfların yarattığı iş yükü, farklılaştırma uygulamalarındaki güçlükler ve dijital teknolojinin kontrolsüz kullanımı programın hedeflerini zayıflatabilecek temel sorun alanlarıdır. Bu risklerin en aza indirgenebilmesi; öğretmenlere yönelik sistematik hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi, geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarının geliştirilmesi, sınıf mevcutlarının pedagojik açıdan yönetilebilir düzeylere çekilmesi ve dijital araçların bilinçli, denetimli biçimde entegre edilmesiyle mümkündür.

Kaynakça

Al-Mwzaiji, K. N. A., & Alzubi, A. A. F. (2022). Online self-evaluation: The EFL writing skills in focus. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 7*(1), 7. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00135-8

Attali, Y. & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® V.2. *Journal of Technology, Learning, and Assessment, 4*(3), 3-30.

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 279-290. Doi: 10.48066/kusob.1483671

Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing.* Routledge.

Can, E. & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: kurgu merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 190-204.

Erol, T. (2021). *Jean-Jacques Rousseau ve eğitim*. E. Koçoğlu (Ed.) *Bilim dünyasında eğitim III* içinde (ss. 181-202). Pegem Akademi.

Erol, T. & Kavruk, H. (2021). Bir üstbiliş becerisi olarak yazma. *Sanat ve İnsan Dergisi, 5*(2), 465-478.

Erol, T. & Tunagür, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine yönelik bir araştırma, *İçtimaiyat, 8, Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı,* ss. 149-165. DOI: https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1539663.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Gökçe, B. & Gülay, E. (2021, 14-16 Ekim). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algı ve yaklaşımlarının incelenmesi* [Özet Bildiri]. XIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Rize, Türkiye, s. 25.

Hyland, K. (2022). *Teaching and researching writing* (4th ed.). Routledge.

Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.) *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-301). Pegem Akademi.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (ss. 21-43) içinde. Pegem Akademi.

Karatay, H. & Dilekçi A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi, 48, (Özel Sayı/2019/1)*, 685-716.

Kav, A. & Erol, T. (2023). Dijital okuryazarlık becerileri bağlamında açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Journal of History School, 64*, 999-1023.

Kayhan, S. & Eyüp, B. (2025). Üretken yapay zekânın akademik yazma becerisi üzerindeki etkisi: Bir SWOT analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 1586-1608. DOI: 10.17240/aibuefd.2025.-1563495

Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2*(2), 483-508.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024a). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (hazırlık, 9,10,11 ve 12. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli, öğretim programları okuryazarlığı, öğretmen kılavuz kitabı, 5. modül öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)-1*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024c). *Türkiye yüzyılı maarif modeli, öğretim programları okuryazarlığı, öğretmen kılavuz kitabı, 5. modül öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)-2*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Yayınevi.

Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Rousseau, J. J. (2009). *Emile bir çocuk büyüyor* (Haz. Ü. Akagündüz). Selis Kitaplar.

Şimşek, R. & Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22),* 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.895762.

Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M. N. Kardaş (Ed.) *Yazma eğitimi* içinde, (ss. 59-81). Pegem Akademi.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) (2024). https://tymm.meb.gov.tr/

Uyumaz, F. & Sevim, O. (2021). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (Ed.) *Yazma eğitimi* içinde, (ss. 361-378). Pegem Akademi.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.

Zhang, P. & Tur, G. (2024). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic: inspiration for post-COVID-19 practices. *Open Praxis, 16*(3), 429-444. DOi:10.55982/openpraxis.16.3.656

Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (1. Baskı, ss. 109–147). Pegem Akademi.

12. Bölüm

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında Dinleme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Rabia Sena ESER[*], Muhammed TUNAGÜR[**]

Giriş

Ana dili öğretiminde temel amaç, bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekleyecek dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla kazandırmaktır. Bu süreç de anlama ve anlatma becerilerinin yapılandırılmasını içermektedir. Dinleme ve okuma becerilerinin aktif olmasıyla zihne girdi sağlayan anlama becerileri, konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinin şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Edinim süreci dikkate alındığında, sırasıyla anlama ve anlatma becerileri şeklinde aşamalı bir ilerleme olduğu düşünülse de bu becerilerin birbirinden bağımsız değil; karşılıklı etkileşime dayalı, sarmal bir ilişki içinde geliştiği söylenebilir (Ercan & Kahtalı, 2025). Anlama becerilerden biri olan ve anne karnında edinildiği bilinen dinleme becerisi, çoğunlukla pasif bir etkinlik olarak görülse de bireyin bilgiye şahit olması, onu anlamlandırması ve doğru yorumlayabilmesinde sahip olunması gereken temel beceridir.

Seslerin kulağa değmesi olarak tanımlanan işitmeden farklı olarak dinleme; bireyin dikkatini bilinçli biçimde yönelttiği, anlamlandırma sürecini içeren aktif bir dil becerisidir. Sadece akademik yaşamla sınırlı olmayan bu beceri, bireyin sosyal iletişimlerinden akademik süreçlerine kadar hayatın tüm alanlarında etkin bir rol oynarAynı zamanda dışsal bir bilgi kaynağı olarak yaratıcı düşünmenin de önemli beslenme kaynaklarından biridir. Bunun yanı sıra dinleme becerisinin öğrenme ve akademik başarıyla da doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Erol, 2023).

Özellikle ergenlik döneminde, derslerde sunulan bilgileri etkili biçimde dinleyip anlamlandırma becerisinin akademik başarıyla doğrudan ilişkili olduğu dikkate alındığında (Nelson'dan (1993) Akt. Ward-Lonergan vd., 1988), bu yaş grubunda dinleme becerisinin tanımlanması ve bu becerinin ne düzeyde kazanıldığının ölçülmesi, öğrenme sürecinin etkinliği ve akademik başarı

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, rakbaba@firat.edu.tr, ORCID:0000-0002-3962-7324
[**] Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, mutunagur@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6427-6431

açısından kritik bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşabilmeleri, sözlü olarak sunulan bilgileri doğru ve etkili biçimde dinleyip anlamlandırmalarına bağlıdır. Bu nedenle, dinleme becerisinin ne düzeyde kazanıldığını gösterecek nitelikli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi büyük önem taşır. Öğretim programları ise bu noktada sadece hedeflenen becerinin tanımını yapmakla kalmayıp aynı zamanda bu becerinin hangi ölçütlerle değerlendirileceğine dair bir yol haritası görevi üstlenmektedir.

Bu bölümde, lise düzeyinde dil becerilerinin gelişimini önceleyen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi kapsamında yapılandırılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve dinleme becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçlerine odaklanılmıştır.

1. Lise Düzeyinde Dinleme Becerisi ve Öğretim Programındaki Yeri

İnsan doğumundan itibaren diğer canlılarla iletişim kurma çabası içindedir. Bu çaba, insanın sosyal bir varlık olmasından ileri gelmekte ve insanları ortak hedefler etrafında toplayarak toplumların devamlılığını sağlamaktadır. Çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin en etkili aracı dildir; bu nedenle iletişim, dil becerileri aracılığıyla yürütülmektedir. Dil becerileri ise anlama ve anlatma başlıkları altında şekillenmekte olup sağlıklı bir iletişim süreci, anlam kurma ve ifade etme becerilerinin gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Dinleme ve okuma, anlama kategorisinde iletişimin ilk basamağını oluştururken konuşma ve yazma da anlatma kategorisi altında iletişimin üretim aşamasını oluşturmaktadır. Edinim sırasına bakıldığında dinleme becerisinin anne karnında gelişim gösterdiği, konuşma becerisinin çevre etkisiyle şekillendiği, yazma ve okuma becerisinin ise formal eğitim doğrultusunda kazandırıldığı görülmektedir. Günlük yaşamda uykudan sonra en çok konuşma ve dinlemeye zaman ayrılmakta; teknolojinin gelişmesiyle de yaygınlaşan kitle iletişim araçları dinleme ve izleme becerilerinin önemini arttırarak bu becerilerin gelişimine odaklanmayı zorunlu hâle getirmektedir (Gücüyeter, 2009). Doğum öncesinden itibaren kazanılan bir dil becerisi olan dinleme, bireyler arasındaki iletişimin ve diğer dil becerilerinin temelini oluşturur. Dinleme yoluyla hafızaya kaydedilen bilgiler, fiziksel şartların oluşumu tamamlandığında konuşma şeklinde dışa aktarılır (Özlek & Güzel, 2022).

Bu başlıkta iletişimin ilk basamağı olan dinleme becerisine odaklanılmış ve lise düzeyinde dinleme becerisinin önemi ele alınmıştır.

Dinleme, kaynak tarafından sesli bir şekilde gönderilen bir iletinin algılanıp kavranması (Karataş, 2014); işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978); nörolojik, dilbilimsel, anlamsal ve pragmatik işlemlerin bir arada olduğu çok boyutlu bir süreç (Rost, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar, dinlemenin bireyin anne

karnındaki varlığından itibaren başlayan ve yaşamı boyunca gelişerek süregelen bilişsel bir beceri olduğunu, gebeliğin son aylarında bebeklerin annelerinin sesine ve çevresel seslere tepki verdiklerini ortaya koymaktadır (Cemiloğlu, 2005; Melanlıoğlu, 2012). Bilişsel bir süreç olarak ifade edilen dinleme; söylenilenleri anlama, anlaşılanların zihinde yorumlanıp değerlendirme ve muhataba yanıt verme şeklinde üç temel basamaktan oluşmaktadır (Janustik, 2007). Özbay (2009) ise bu aşamaları sırasıyla mesajı gönderme/iletme, mesajı işitme/duyma ve mesajı anlamlandırma olacak şekilde başlıklandırarak daha çok dinleme sürecinde iletilerin anlamlandırılmasını vurgulamaktadır. Nitekim anlamın olmadığı duyumda işitmeden öteye gidilemeyeceğini de belirtmiştir. Genel anlamda yapılan sınıflandırmalar dinlemeyi işitmeden ayırmış ve işin dikkat ve anlamlandırma boyutunu ön plana çıkarmıştır. İşitilenlerin dikkatle anlamlandırılması, yorumlanması ve gerekirse cevap oluşturulması aşamalarını ön plana çıkaran Wolff vd.'ye (1983) ait dinleme bileşenleri (Doğan, 2012) görselleştirilmiş ve Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Dinleme Bileşenleri

Bireyin yaşamı boyunca en fazla zaman ayırdığı iletişim becerisinin dinleme olduğu bilinirken (Zhu, 2011) okullarda en az zaman ayrılan becerinin de yine dinleme olduğu vurgulanmaktadır (Yasın vd., 2018). Bu durum da dinlemeyi etkileyen faktörlere odaklanılmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim dinleme becerisi, doğal akışı içinde kendiliğinden gelişen bir yeti değildir; aksine, çeşitli bireysel, psikolojik ve çevresel etkenlerden etkilenerek şekillenir.

Kelime dağarcığı, kültürel arka plan bilgisi ve bireyin zihinsel süreçleri bu beceriyi doğrudan etkilerken (Zhu, 211) konuşma hızının düşünce hızından farklı olması, dikkat dağınıklığına neden olan tekrarlar, önyargılar, konuşmacının görünüşü

ya da aksanı, anlaşılması güç ifadeler, fiziksel koşullar da dinlemeyi olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak bilinmektedir (Mackay, 1997). Öğretim ortamlarına indirgendiğinde ise bireyin derse ve içeriğe ilgisi, öğretmenin tutum ve yöntemleri ile öğrenme ortamının fiziksel koşulları dinlemeyi etkileyen unsurlar arasında sayılmaktadır (Başkan ve Deniz, 2015). Dolayısıyla, dinleme becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için olumlu etmenler pekiştirilmeli, olumsuz etmenlerin ise tespit edilerek ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bireyin kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapılması, zihinsel odaklanmayı destekleyen stratejilerin kullanılması, etkili iletişim becerileriyle sürecin yönetilmesi dinleme sürecine olumlu katkılar sağlayarak beceriyi destekleyecektir.

Dinlemenin her yaş düzeyindeki bireyler için kritik bir beceri olduğu ve etkili bir dinlemenin kişinin hayat kalitesini artıracağı düşüncesinden yola çıkarak alanyazın taranmıştır. Özellikle erken çocukluk döneminde (Ahmed, vd., 2021; Hagen, vd., 2022; Şeker, 2022; Tanrıverdi, 2022; Ogelman vd., 2023; Çelik ve Bartan, 2024; Telli ve Bartan, 2024; Köse, 2025), ortaokul düzeyinde (Ateş, 2018; Sevimli ve Ünal, 2020; Coşkun ve Köprü, 2021; Sayın, 2024) bu becerinin tespitine ve gelişimine yönelik çok sayıda araştırma yapılmasına karşın, lise düzeyindeki bireylerin dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen sınırlı çalışmalardan bazıları; dinleme becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin kullanım etkinliğini değerlendirmeye (Demir ve Tavil, 2021), lise düzeyine yönelik empatik dinleme ölçeği geliştirmeye (Telli, 2019), dinleme becerilerini geliştirmede podcastin etkisini belirlemeye (Saragih, vd., 2022) ve alternatif dinleme-izleme etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin dinleme becerisine etkisini ortaya koymaya yöneliktir (Macit, 2024). Dinlemenin diğer dil becerileriyle doğrudan ilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda alan yazında diğer dil becerilerine çokça yer verildiği fakat dinleme becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha az çalışıldığı görülmektedir. Sadece kaygı kavramı penceresinden genel durumu resmetmek gerekirse de dil becerilerinde çokça çalışılan kaygı durumuna ilişkin sırasıyla en fazla yazma (%39), konuşma (%35), okuma (%15) ve dinleme (%11) becerilerine yönelik çalışılmıştır (Kemiksiz, 2022). Lise düzeyi bağlamında yine öğrencilerin konuşma kaygılarının incelendiği (Can ve Arslan, 2024) ve sınıf değişkeni gibi faktörlerin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi, sınav stresi, teknoloji kullanımı gibi çeşitli demografik özelliklerin dinleme becerisi üzerinde de anlamlı değişiklik oluşturabileceği göz önünde bulundurulmalı ve bu sınıf düzeylerinden olan lise düzeyi öğrencilerinin dinleme becerilerine odaklanılmalıdır. Nitekim lise düzeyi, ergenlik düzeyi değişimleri de göz önünde bulundurulduğunda; akademik, sosyal ve kişisel gelişimin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir ve dinleme yetersizlikleri, bu gelişim alanlarında önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, lise düzeyinde dinleme becerisinin bilinçli ve sistematik

şekilde geliştirilmesine yönelik eğitimsel müdahalelerin artırılması, öğrencilerin hem akademik başarılarını yükseltmek hem de sosyal iletişim becerilerini güçlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bahsedilen eğitimsel müdahaleler kapsamında da öğretim programları da kilit bir rol oynamakta ve program içeriği dinleme becerisinin etkili ve bütüncül şekilde kazandırılması için rehber görevi üstlenmektedir.

Ortaokul düzeyinde dil becerilerinin geliştirilmesi ve etkin kullanılması, Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilirken, lise seviyesinde bu sorumluluğu Türk Dili ve Edebiyatı dersi devralmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının özel amaçlarından biri de öğrencilerin dil becerilerini etkin kullanmalarını sağlamaktır (Maarif Modeli, 2024). Program, anlama (okuma ve dinleme/izleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) olmak üzere iki temel beceri üzerine yapılandırılmış ve anlama becerileri "Metin Tahlili", anlatma becerileri ise "Edebiyat Atölyesi" başlıkları altında ele alınmıştır. Uygulama esaslarında, okuma ve dinleme/izleme becerilerinin; söz varlığı, dil yapısı gibi dil unsurlarının kullanıldığı öğrenme alanı olarak ele alınması gerektiği vurgulanmakta; ayrıca anlama becerileriyle edinilen bilgilerin, edebiyat atölyesinde anlatma becerileri aracılığıyla anlatıma dönüştürülmesinin önemi belirtilmektedir. Program, dinleme becerileri özelinde öğrencilerin dinleme/izleme yetkinliklerini geliştirmeye odaklanmış; metin tahlili yoluyla bu becerileri geliştirmenin yanı sıra, öğrencilere etkin dinleyici/izleyici kimliği kazandırmayı ve anlama ile anlatma becerilerini dengeli bir biçimde geliştirmelerine imkân tanıyacak çeşitli öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrenme süreçlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak farklılaştırılması hedeflenmiştir. Her sınıf düzeyinde amaçlara ilişkin oluşturulan dört tema bulunmakta, her temada bir dinleme metni yer almakta ve “Eleştirel Okuma, Dinleme/İzleme Formu” kullanılarak öğrencilerin dinledikleri/izledikleri metinleri değerlendirmesi sağlanmaktadır. Dinleme/izleme metinleri çok modlu metin (belgesel, şiir, söyleşi vs.) formatında da yer almakta ve bu metinler dinlemeyle beraber medya okuryazarlığı gelişiminde de etkili olmaktadır. Ayrıca dinleme stratejileri metnin türüne göre belirlenmekte ve öğrenme çıktıları ise temaya özgü bir şekilde içerik ile birleştirilerek oluşturulmaktadır. Öğretim programları, öğrencilere kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıları temel alınarak ders süreçlerine dâhil edilmektedir. “Metin Tahlili” başlığı altında dinleme/izleme becerisine ilişkin çatı öğrenme çıktıları da şu şekildedir:

METİN TAHLİLİ

DİNLEME/İZLEME

TDE1.1. Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetebilme

a) **TDE1.1.1. Seçim yapar.**

- Metni dinlemeye/izlemeye başlamadan önce dinleme/izleme amacını belirler.
- Dinleme/izleme yapmadan önce metnin içerik ve türüne yönelik tahminlerde bulunur.
- Dinleyeceği/izleyeceği metin için uygun dinleme/izleme yöntem ve stratejisi seçer.

b) **TDE1.1.2. İlişkiyi sürdürür.**

- Dinleme/izleme kurallarını uygulayarak dinlemeyi/izlemeyi sürdürür.

TDE1.2. Anlam Oluşturabilme

a) **TDE1.2.1. Ön bilgilerle bağlantı kurar.**

- Dinleme/izleme metnindeki bilgiler ile ön bilgileri arasında bağlantı kurar.

b) **TDE1.2.2. Tahmin eder.**

- Dinlediği/izlediği metnin başlık ve görsellerinden hareketle metnin yazılış amacını tahmin eder.
- Dinlediği/izlediği metindeki söz varlığının anlamını bağlamdan hareketle belirler.

c) **TDE1.2.3. Çıkarım yapar.**

- Dinlediği/izlediği metinde açıkça sunulan bilgileri belirler.
- Dinlediği/izlediği metinlerden hareketle çıkarımlar yapar.
- Dinlediği/izlediği metinde açıkça ifade edilen neden-sonuç, koşul, varsayım bilgilerini belirler.
- Dinlediği/izlediği metnin konu ve/veya temasını belirler.
- Dinlediği/izlediği metnin yardımcı düşüncelerini belirler.
- Dinlediği/izlediği metinde ana düşünceyi/duyguyu belirler.
- Dinlediği/izlediği metnin yazar (şair/senarist/yönetmen) tarafından yazılma amacını belirler.
- Dinlediği/izlediği metinde yer alan bilgilerin sunuluş şeklini inceler.
- Dinlediği/izlediği metindeki karakterlerin davranışlarından duygu ve düşüncelerine yönelik çıkarımlar yapar.
- Dinlediği/izlediği metin ile yazar (senarist/yönetmen/şair) arasındaki ilişkiyi belirler.

ç) **TDE1.2.4. Karşılaştırır.**

- Metni dinleme/izleme sürecinden önce metne ilişkin tahminleri ile dinledikten/izledikten sonraki tespitlerini karşılaştırır.
- Dinlediği/izlediği metinleri belirlenen ölçütlere (içerik, tür, şekil, dönem, zihniyet, üslup, ileti) göre karşılaştırır.

d) **TDE1.2.5. Sınıflandırır.**

- Dinlediği/izlediği metinleri belirlenen ölçütlere (içerik, tür, şekil, dönem, zihniyet, üslup, ileti) göre sınıflandırır.
- Dinlediği/izlediği metinde gerçek ve kurgu arasındaki farkı belirler.
- Dinlediği/izlediği metindeki öznel ve nesnel ifadeleri ayırt eder.
- Dinlediği/izlediği metindeki bilgilerin güvenilir olup olmadığını belirler.

e) **TDE1.2.6. Tepki verir.**

- Dinlediği/izlediği metni özetler.
- Dinlediği/izlediği metinlere yönelik geri bildirimler sunar.

TDE1.3. Çözümleyebilme

a) TDE1.3.1. Parçaları belirler.

- Dinlediği/izlediği metindeki karakterlerin özelliklerini, amaçlarını ve niyetlerini inceler.
- Dinlediği/izlediği metindeki yapı unsurlarını belirler.
- Dinlediği/izlediği metindeki dil ve anlatım özelliklerini belirler.
- Dinlediği/izlediği metindeki dil işlevlerini belirler.

b) TDE1.3.2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirler.

- Dinlediği/izlediği metni oluşturan şekil ve anlama dair birimler arasındaki ilişkileri belirler.
- Dinlediği/izlediği metindeki yapı unsurları arasındaki ilişkileri belirler.
- Yazarın (senarist/yönetmen/şair) üslup seçiminin nedenleri ve sonuçlarını açıklar.
- Dinlediği/izlediği metinlerin yazıldığı dönemin özelliklerini açıklar.
- Dinlediği/izlediği metnin yazarının (şair/senarist/yönetmen) özelliklerini açıklar.
- Dinlediği/izlediği metnin içeriğinin, yapı unsurlarının, dil ve anlatım özelliklerinin metnin yazıldığı dönemle ve toplumla ilişkisini kurar.

c) TDE1.3.3. Parçalar arasındaki etkileşimleri belirler.

- Dinlediği/izlediği metni oluşturan şekil ve anlama dair birimlerin arasındaki etkileşimleri değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metnin yapı unsurlarının metne olan katkısını değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metnin yapı unsurları ile metnin içeriği arasındaki ilişkiden hareketle metnin yapı unsurlarının işlenişini değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metnin dil ve anlatım özellikleri ile metnin içeriği arasındaki ilişkiden hareketle metinde kullanılan dil ve anlatım özelliklerini değerlendir.
- Dinlediği/izlediği metin içindeki tutarsızlıkları ya da çatışmaları tespit ederek bunların metne olan etkisini değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metni millî, manevi ve evrensel değerlerin aktarımı bağlamında değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metnin içeriğinin, yapı unsurlarının, dil ve anlatım özelliklerinin metnin yazarıyla ilişkisini kurar.
- Dinlediği/izlediği metnin diğer disiplinlerle olan ilişkisini değerlendirir.

TDE1.4. Yansıtabilme

a) TDE1.4.1. Kendi değerlendirmesini yapar.

- Dinlediği/izlediği metin hakkında değerlendirmeler yapabilmek için çeşitli ölçütler belirler.
- Dinlediği/izlediği metni kendi beğeni ölçütleri doğrultusunda değerlendirir.
- Dinlediği/izlediği metindeki gerçeklik ile gerçek dünyayı karşılaştırır.

b) TDE1.4.2. Tepki verir.

- Kendini dinlediği/izlediği metindeki karakterlerin yerine koyarak kahramanın davranışlarını anlamlandırır.
- Dinlediği/izlediği metne yönelik beğeni ve eleştirilerini gerekçelendirerek açıklar.
- Dinlediği/izlediği metnin konu ve ana düşüncesinin kendi dünyasıyla olan ilişkisini belirler.
- Yazarın (senarist/yönetmen/şair) amacı ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.
- Dinlediği/izlediği metindeki olaya, duruma, soruna ya da karakterlerin davranışlarına seçenekler üretir.
- Kendi belirlediği ölçütlerden hareketle dinlediği/izlediği metnin yazılış amacına ulaşma düzeyini değerlendirir.

Dinlemeyi yönetebilme, anlam oluşturma (tahmin etme, sınıflandırma, çıkarım yapma, karşılaştırma vs.), çözümleyebilme, yansıtabilme şeklinde dört aşamadan oluşan çatı öğrenme çıktıları programın dinleme kapsamında üstbiliş stratejilerinin önemsendiğini göstermektedir. Üstbiliş stratejileri, lise düzeyindeki bireylerin öğrenme süreçlerini fark etmeleri, bu süreçleri bilinçli şekilde planlayıp yönetmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Dinleme becerisi bağlamında değerlendirildiğinde, üstbiliş stratejileri öğrencinin dinleme sırasında dikkatini toplaması, neyi ne kadar anladığını fark etmesi, anlamadığı noktalara yeniden odaklanması ve dinleme sürecini kendi öğrenme hedeflerine göre yönlendirmesi açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Üstbilişsel becerilere dinleme öğrenme çıktılarında bu denli yer verilmesi; lise düzeyindeki bireylerin hem akademik başarılarını artırmaları hem de sosyal hayatta kendilerini gerçekleştirmeleri açısından değerli görülmektedir. Bu bağlamda, lise düzeyindeki bireylerin dinleme becerilerini ne denli etkin kullandıklarını ve süreci nasıl yönettiklerini ortaya koymak, dinleme/izleme öğrenme çıktılarının ne derece edinildiğini anlamak açısından önemlidir. Dolayısıyla, becerinin öğretim süreci içerisinde çeşitli ölçme araçlarıyla izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel ve üstbilişsel yeterlikleri belirlenerek öğretim süreci bireysel ihtiyaçlara göre şekillendirilebilir.

2. Programda Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

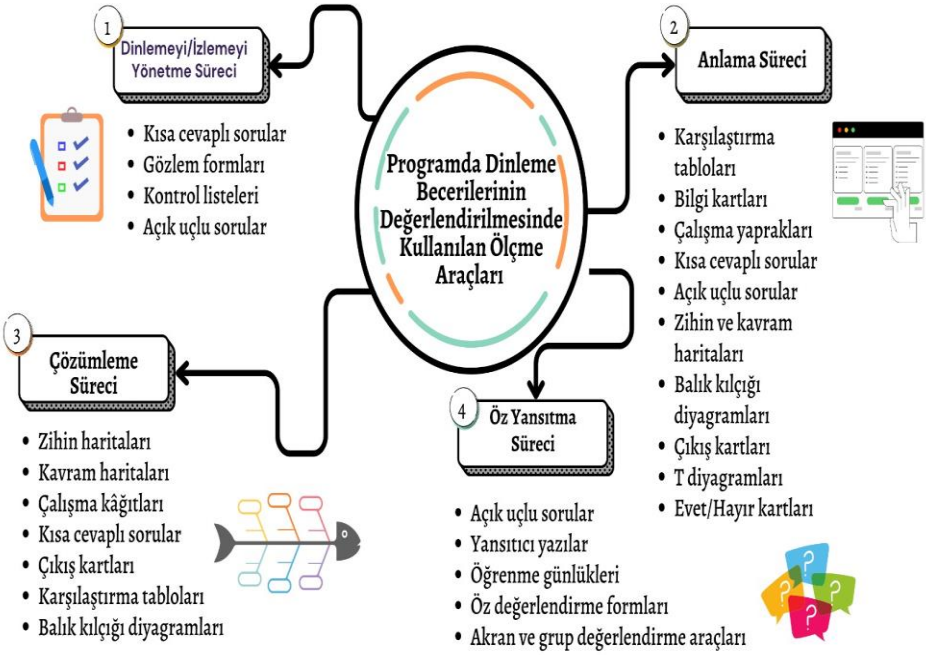
Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin tüm bileşenlerini doğrudan etkileyen dinamik bir yapıya sahiptir ve öğretim programlarından ders içeriklerine, sınavlardan öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine kadar eğitim-öğretim sürecinin tüm aşamalarında etkin biçimde yer almaktadır (Erol & Tunagür, 2024). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca öğrencinin seviyesini belirlemekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretim sürecini dinamik hale getiren, yönlendiren, geliştiren ve izleyen bir işlevde yürütülmesi gerekmektedir. Aksi taktirde Ulu Aslan (2024)'ın belirttiği gibi ezberci yaklaşımın ve teste dayalı ölçme değerlendirme biçiminin süregelen verimsizliği devam edecektir. Bu sebeple eğitim süreçlerindeki tüm dinamiklerin etkin kılındığı bir ölçme ve değerlendirme anlayışının esas alınması tüm eğitim bileşenlerinin nihai amaçlarından biridir.

Programın temel yaklaşımı edebiyatın farklı disiplinlerle olan ilişkisine dikkat çeken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve hem süreç hem de sonuca odaklanan bütüncül bir ölçme değerlendirme yaklaşımına dayanmaktadır. Programda değer, eğilim, okuryazarlık ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin

yalnızca notla ölçülmesi yerine performans görevleri, ödevler ve dereceli puanlama anahtarlarında yer alacak farklı ölçütlerle birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir. Böylece öğrencilerin gelişimleri desteklenerek bütüncül ve çok yönlü bir değerlendirme işlemi mümkün hale gelebilir. Nitekim programda dinleme-izleme becerisinin değerlendirilmesinde yalnızca başarı ürünlerinin değil öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme süreçlerinin de dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle hem sürece hem de ürüne odaklanan ölçme araçlarının bir arada kullanılması önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemlerle kendi öğrenmelerini ve akranlarının gelişimlerini izleyebilmeleri ölçme ve değerlendirme sürecine katılımı artırmakta ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini desteklemektedir (MEB, 2024).

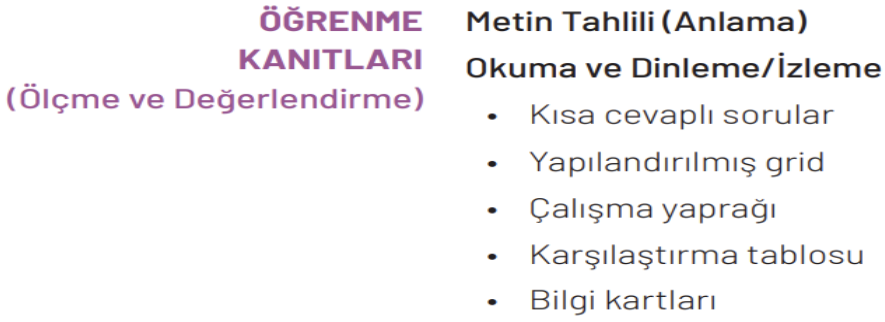
Dinleme ve izleme becerilerinin değerlendirilmesinde farklı ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencinin sürece katılımını, anlama düzeyini, çözümleme yetisini ve öz yansıtma becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak işlevsel biçimde kullanılabilir (MEB, 2024).

Dinleme-izleme becerilerinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin sürece katılımı, anlam kurma, çözümleme yapma ve öz yansıtma becerilerini ortaya koymaya yönelik çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Dinleme-izlemeyi yönetme aşamasında; kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, gözlem formları ve kontrol listeleri gibi araçlar kullanılarak öğrencilerin dinleme becerileri değerlendirilmektedir. Anlama sürecinde ise öğrencilerin metni kavrayarak anlam ilişkileri kurma düzeylerini ölçmek amacıyla karşılaştırma tabloları, bilgi kartları, çalışma yaprakları, çıkış kartları, T diyagramları, kontrol listeleri, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular gibi çeşitli araçlardan faydalanılmaktadır. Çözümleme sürecinde öğrencilerin dinleme-izleme becerileri zihin ve kavram haritaları, balık kılçığı diyagramları, kısa cevaplı sorular, çalışma kâğıtları ve çıkış kartları ile değerlendirilmektedir. Öz yansıtma sürecine ilişkin farkındalık geliştirmeleri amacıyla ise açık uçlu sorular, yansıtıcı yazılar, öğrenme günlükleri, öz değerlendirme formları ile akran ve grup değerlendirme araçları kullanılmaktadır (MEB, 2024). Programda dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin verilen ölçme araçları tespit edilmiş ve dört kategoride sınıflandırılarak şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Dinlemeyi/İzlemeyi Yönetme sürecinde öğrencinin dikkatini odakta tutması, yönergelere uyması ve metne yönelik temel farkındalık geliştirmesi, *Anlama* sürecinde metindeki bilgileri algılama, kavramlar arası ilişki kurma ve çıkarımda bulunması, *Çözümleme* sürecinde dinlediği/izlediği metni parçalara ayırarak analiz etmesi, neden-sonuç ilişkilerini kurması, *Öz Yansıtma* sürecinde ise dinleme/izleme sürecine ilişkin kendi öğrenme deneyimlerini değerlendirmesi ve farkındalık geliştirmesi beklenir. Sunulan dört aşamada belirtilen ölçme araçlarının farklı öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılması, dinleme/izleme becerilerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesini ve öğrenci merkezli bir ölçme yaklaşımının geliştirilmesini mümkün kılmaktadır. Programda dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin örnek görsele de Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğrenme kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) (MEB, 2024)

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde yer alan temalar üzerinden dinleme metni kullanılmakta ve öğrencilerin bu metinleri değerlendirmesi "Eleştirel Okuma, Dinleme/İzleme Formu" aracılığıyla sağlanmaktadır. Ancak bu değerlendirmenin amacına ulaşması ve etkili olabilmesi metinlerin pedagojik ölçütlere seçilmesine bağlıdır. Özellikle metin tahlil aşamasında öğrencilerin izleyecekleri ya da dinleyecekleri metinleri önceden görmemeleri gerekmektedir. Ancak öğrencilerin değerlendirme araçlarını önceden görmeleri, süreç içerisinde kendilerinden beklenilen davranış ve becerilerin ne olduğunu bilmeleri açısından önemlidir. Örneğin; seçici dinleme/izleme yönteminin işe koşulduğu durumlarda değerlendirme aracı öğrencilere kısa bir süreliğine önceden verilebilir (MEB, 2024).

Öğrenme kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) toplamak öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek ve öğrenmelerini geliştirmek için atılması gereken önemli aşamalardan biridir. Bu kanıtlar, öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğini göstermesinin yanında öğretmenlerin süreci nasıl yönlendireceklerine karar vermelerine de olanak sunmaktadır. Nitekim öğrenme sürecine ilişkin birden fazla ve çeşitli türde kanıt toplanması öğretmenin öğrenciyi çok yönlü tanımasına fırsat sunarken öğrencinin de öğrenme sürecine dair geri bildirim almasını sağlar. Böylece hem öğretmen hem de öğrenci öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çok yönlü ve bütüncül yargılara ulaşabilir (MEB, 2024).

3. Dinleme Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel eğitim anlayışı ile çağdaş eğitim yaklaşımları arasındaki farklar, ölçme ve değerlendirme süreçlerine de yansımaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli ve sonuç odaklı bir değerlendirme anlayışı ön

plandayken günümüzde öğrenci merkezli ve sürece odaklanan ölçme değerlendirme yaklaşımları önem kazanmaktadır (Karabulut, 2022). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında genellikle öğrenme çıktılarının, yani öğrencinin başarısının ölçülmesi esas alınmaktadır. Davranışçı öğrenme yaklaşımına paralel olan bu uygulamalar, çoğunlukla öğretim sürecinin sonunda öğrencinin davranışlarında meydana gelen değişimi tespit etmeye yönelik olarak gerçekleştirilir (Kardaş ve Kardaş, 2023). Bu doğrultuda öğretmenler uzun yıllar boyunca öğrencilerin başarılarını ölçerken öğrencilerin gelişimsel süreçlerini göz ardı eden ve uzun süredir kullanılan sonuç odaklı testleri ve sınavları esas alan geleneksel yöntemleri kullanmıştır (Bahar vd. 2015). Bu yöntemler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerini izlemede yetersiz kalmaktadır. Özellikle üst düzey öğrenme süreçlerinde öğrencinin bilgiyi nasıl edindiği, nerede ve nasıl kullanacağını değerlendirememesi bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple tamamlayıcı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılarak sürecin de işe koşulması bir gereklilik olarak görülmektedir (Fidan & Sak, 2012). Yazılı sınavlar, sözlü yoklamalar, doğru-yanlış türündeki sorular, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli sorular bu kapsamda ele alınan ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak bilinmektedir.

Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ele alınmasında ve bilişsel basamakların sorgulanmasında geleneksel sınav türleri içerisinde yer alan diğer türlere göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Sevim, 2020). Yazılı sınavlar; öğretim süreçlerinde öğrencilerin sayı olarak az olduğu ve öğreticilerin sınav hazırlamada zamansal olarak sorun yaşadığı durumlarda kullanılmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise yazılı sınavların birtakım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Yazılı sınavlarda öğrenciler zamanı verimli kullanma ve cevaplarını yazılı olarak belirtme durumundadır. Öğrenciler kendi üslup ve bilgileri dâhilinde istediği cevabı yazma özgürlüğüne sahiptir. Sorularda ölçülmesi planlanan bilgi ve becerilerin esnetilmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin başka bilgilerle kendi bilgilerini ilişkilendirerek soruları cevaplama olanağı bulunur. Bu sebeple verilen cevaplar tam doğru ya da tam yanlış olarak kodlanamayabilir. Ayrıca yazılı cevapların puanlanmasında nesnel ölçütlerin titizlikle ele alınmaması puanlama işlemlerinde hataların görülme olasılığını artırır (Tekin, 2018).

Sözlü Yoklamalar

Sözlü yoklamalar, öğreticilerin öğrencilere soruları sözlü olarak yönelttiği ve öğrencilerin de sözlü olarak soruları cevapladığı geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biridir. Sözlü sınavlar zamansal olarak verimli olmayan bir içeriğe sahiptir. Geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli ölçütü sağlayamayan bu sınavlarda öğrencilerin anında cevap verme ve sorulara geri dönme olanağı bulunmamaktadır. Bu sınavlarda kendini sözlü olarak ifade etme becerisine sahip öğrenciler sınav içeriğiyle ilgisi olmasa dahi verdikleri cevaplarla puanlayıcıların ölçme işlemlerindeki güvenirliğini düşürebilir (Bahar vd., 2015).

Bu sınavlarda öğrenciler tarafından dinleme ve konuşma becerileri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Öğrencilerin dinlediğini ne düzeyde anladığı ve sorulan soruya istenilen ölçütlerde cevap verip vermediğine odaklanılmaktadır. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersinde eleştirel dinleme süreçlerini işe koşmaları ve kendilerini ifade etmeleri öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine katkı sunabilir. Bu doğrultuda öğretmenler sözlü sınavlarda öğrencilerin heyecan ve stres durumlarını daha eğlenceli hale getirebilirler. Böylece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan bu tür daha etkin ve verimli bir kullanılabilir (Ergün, 2023). Ayrıca sözlü sınavların kullanılmasının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacağını düşünülmektedir (Aydın, 2023).

Doğru Yanlış (D-Y) Türündeki Sorular

Doğru yanlış sınav türü, öğrencilerin sınav kâğıtlarında uygulayıcıların oluşturdukları önermelere doğru ya da yanlış cevap vermesinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biridir. Doğru yanlış sınav türlerinde önermelerin tek bir yargıyı ölçmesi ve soruların birbirine ipucu oluşturmayacak bir formda oluşturulması gerekmektedir. Bu sınav türünün hazırlanma, uygulanma ve puanlanma aşamaları kolaydır ve bu sınav türü çok soru sorma olanağı sunmaktadır. Bu durum kapsam geçerliğini arttırsa da şans başarısı %50 olduğu için güvenirliği negatif yönde etkilemektedir (Güler, 2015).

Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı soru türü öğrencilerin tek bir cevaba odaklanarak yanıtlamaya çalıştığı soru türüdür. Bu soru türünde öğrencinin cevabı bulması esas olduğu için şans olasılığı bulunmamaktadır (Bahar vd. 2015). Eğitimin her aşamasında kullanılan bu türün uygulanması ve puanlanması kolay olduğu için öğreticiler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu tür, yazılı sınavlara göre daha nesnel ve güvenilir bir yapıdan oluşmasına rağmen öğrencilerin üst düzey becerilerini

ölçmede yetersiz kalabilir (Sevim, 2020). Bu nedenle kısa cevaplı sorular, programdaki kazanımların bilgi, beceri ve düzeyleriyle uyumlu olmalı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına imkân tanıyacak şekilde hazırlanmalıdır (Kaya ve Özlek, 2023). Kısa cevaplı sınav türünün birtakım özellikleri Doğan (2016) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: her eğitim kademesinde kullanılabilen bu tür çok az zaman alacağından ötürü ders içeriği ile ilgili birçok soru sormaya imkân sunmaktadır. Öğrencilerde yazı güzelliği, kâğıt düzeni, şans başarısının olmaması, yanıtlarla puanlayıcıda taraf oluşturamama gibi durumlar sınavın geçerlik ve güvenirliğini artırmaktadır. Ayrıca bu sınav türünün analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki üst düzey becerileri ölçmeye yeterli olmaması bu türün negatif yönleri arasında gösterilebilir (Doğan, 2016).

Eşleştirme Soruları

Dinleme-izleme becerilerinin ölçülmesinde işe koşulan geleneksel ölç-me ve değerlendirme türlerinden biri de eşleştirme sorularıdır. Bu türde iki sütundan oluşan eşleştirme soruları bulunur. Sol sütunda yer alan sorular sağ sütunda yer alan cevaplarla doğru eşleştirmeye dayalı olarak oluşturulur. Sol sütunda öncüller, sağ sütunda ise seçenekler yer almaktadır. Bu test türünde seçenek sayısının öncüllerin sayısından fazla öncül sayısının en az 6, seçenek sayısının ise en fazla 15 olması beklenmektedir (Başol, 2018). Eşleştirme soru türünde puanlayıcı hatası az ve şans olanağı düşüktür. Bu durum geçerlik ve güvenirliği pozitif olarak etkilemektedir. Bilişsel olarak alt düzeydeki seviyeleri ölçen bu tür, her sınav türü ve içeriği için uygun değildir. Ayrıca eşleştirme esnasında yapılan hata diğer eşleştirmeleri de etkileyerek hataya neden olabilir (Kıcır-Deral, 2016).

Çoktan Seçmeli Testler

Dinleme-izleme becerisinin ölçülmesinde kullanılan çoktan seçmeli testler, kodlayıcıya sunulan seçenekler içerisinden doğru cevabı bulmaya dayalı hazırlanan geleneksel ölçme yöntemlerinden biridir. Bu test türü mikro ve makro ölçekte en çok tercih edilen ölçme araçlarındandır. Çoktan seçmeli testlerin geçerliği, güvenirliği, uygulanması ve puanlanması en genel ifade ile kullanışlı olması bu testin tercih edilmesindeki etkenlerden birkaçıdır. Soru sayısının fazla oluşu kapsam geçerliğini arttırmaktadır. Bu sınav türünün hazırlanması uzmanlık gerektirmekte ve bilişsel birçok beceriyi göz önünde bulundurmayı zorunlu kılmaktadır. Nesnel değerlendirmeye olanak tanıdığı için güvenirlik düzeyi yüksektir. Bu sebeple öğreticiler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Turgut & Baykul, 2015).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının sonuç odaklı bir işlevsellikle işe koşulması salt ürün odaklı çıktıların alınmasına neden olmuş bu durumda değişen eğitim yaklaşım ve paradigmaları kapsamında ölçme ve değerlendirmede alternatif araçların güncellenmesini ve kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğretim süreçlerinin bileşenlerini ve dinamiklerini esas alarak hem süreç hem ürün odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir (Çepni, 2015). Bu yaklaşım ürünü değil, ürün ortaya konulurken gerçekleşen öğrenme süreçlerini esas almaktadır. Tek cevabı bulunan sorulardan öte yaşama ilişkin performansa dayalı görevler ve bu görevlere bağlı ortaya çıkan problem çözme becerileri ortaya çıkmaktadır. Dahası bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların eş zamanlı ve eş güdümlü ölçülmesi ve değerlendirilmesine olanak sunmaktadır (Aksu-Dünya, 2021). Bu kapsamda dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), gözlem, puanlama ölçekleri (rubric), kontrol listeleri, yansıtıcı günlükler, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, drama, akran değerlendirme ve özdeğerlendirme gibi araçlar, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında sayılabilir.

Kavram Haritaları

Kavram haritası, bir konu ya da ünite kapsamında yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilmesine olanak sunan bir yapıdan oluşmaktadır. Genellikle birbirine oklarla bağlanmış kutucuklar ya da elipslerden oluşan bu yapı, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkilerde bağ kurmasına olanak sunmaktadır. Kavram haritalarında okların üzerinde yer alan açıklayıcı ifadeler, iki kavram arasındaki ilişkiyi açık biçimde ifade edecek şekilde yapılandırılmaktadır (Başol, 2018). Özellikle kavram haritaları çok sayıda kavramın yer aldığı derslerde öğrencilerin bilgiyi organize etmelerine ve anlamalarına katkı sunan bir ölçme aracıdır. Sınıf ortamında farklı şekillerde uygulanan kavram haritalarında öğrencilere bir metin verilir ve öğrenciler bu metinde kullanılan kavramları ilişkilendirilerek bir kavram haritası oluşturabilir (Şaşmaz-Ören, 2016). Kavram haritalarının öğrenme içeriklerine ve kazanımlara yönelik birçok türü bulunmaktadır. Bu türler öğrenme içeriğinin yapısına göre balık kılçığı (ıshikawa diyagramı), merdiven kavram haritası, örümcek ağı kavram haritası, sınıflama kavram haritası, kavram ağı (anlamsal ağ) ve zincir kavram haritası şeklinde sınıflandırılabilir (Taşkaya, 2017).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi ölçme sonuçlarını var olan birtakım ölçütlerle kıyaslayarak kendi ürününe ilişkin ulaştığı yargı olarak ifade edilebilir. Bu yöntemde öğrencinin sürece ve sonuca ilişkin farkındalığının oluşması, ne tür problemlerin olduğunu tespit etmesi ve kendi öğrenme aşamalarına ilişkin çıktıların öğretici ile paylaşması hedeflenir (Köstereliоğlu & Çelen, 2016). Öz değerlendirme, ilk uygulandığı zaman öğrenciler açısından birtakım yanılgılara yol açabilmektedir. Öğrenciler, kendi performanslarını değerlendirirken objektif olmada zorlanabilir ve sürecin anlam ve önemini tam olarak anlamlandıramayabilirler. Öğrenciler bu süreci yalnızca bir form doldurma işlemi olarak algılayabilir. Bu yanılgı durumlarının oluşma ihtimaline rağmen öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması önem taşımaktadır. Çünkü öğrenci neyi ne kadar öğrendiğinin ve ne kadar daha öğrenmesi gerektiğinin farkında olmadığı zaman bu farkındalığı ona dışarıdan kazandırmak oldukça güç olabilir. Burada da öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilere öz değerlendirmenin amacını açıkça ifade etmeli, öz değerlendirme sonrasında öğrencilerle bu süreci tartışmalı ve geri bildirim sağlamalıdır. Ayrıca öz değerlendirme süreci başlamadan önce değerlendirme kriterleri açık ve anlaşılır bir biçimde öğrencilere belirtilmelidir. Böylece öğrencilerin sürece daha bilinçli katılmaları sağlanarak öz değerlendirmeyi içselleştirmeleri sağlanabilir (Özeren, 2020).

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarının çalışmalarını önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerine olanak sunan ölçme ve değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem hem değerlendiriciyi hem de değerlendirilen öğrencinin gelişimini esas alan bir yaklaşımdan oluşmaktadır. Akran değerlendirmenin nihai hedeflerinden biri öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmelerini sağlamak ve güçlü-zayıf yönlerini görmelerine yardımcı olmaktır. Ancak bu yöntemin uygulanmasında değerlendirme sürecinin taraflı yürütülmesi gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunu elimine etmenin yollarından biri de öğrencilerin değerlendirme sürecinde birbirlerinin isim bilgilerine ulaşmalarının önüne geçmektir. Bu yönüyle değerlendirmenin daha tarafsız olacağı düşünülmektedir (Duran, 2013).

Yansıtıcı Günlükler

Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin gözlem, duygu, düşünce ve deneyimlerini belirli aralıklarla sistemli bir şekilde yazıya aktardıkları yapılandırılmış araçlardır. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin yaşantılarını kayıt altına almalarına olanak sunduğu için öğrenme içeriklerinin analizini ve değerlendirilmesini daha sistematik ve etkili hâle getirebilmektedir. Nitekim öğrenciler, öğrenme deneyimlerini yazılı olarak ifade ederken kendi öğrenmelerini değerlendirme imkânı yakalar (Kalliath & Coghlan, 2001). Bu yöntem, öğrencilerin öğretim süreçlerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmesini sağlamakta aynı zamanda geri bildirimler yoluyla farkındalık kazanmalarına ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır.

Performans değerlendirme

Performans değerlendirme öğrencilerin günlük hayatta bir sorunsalın çözümüne ilişkin geliştirdikleri davranış ve beceriler bütünü olarak ifade edilebilir. Bu yöntemin uygulanmasında birtakım aşamalar bulunmaktadır. İlk aşamada öğrencilerde hangi düşünme süreçlerinin ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin gerektiğine karar verilir. Daha sonra ürün mü süreç mi yoksa her ikisinin birlikte değerlendirileceği bütüncül bir yaklaşımın mı esas alınacağı belirlenir. Bu kapsamda oluşturulan içerikler ve bu içeriklere ilişkin detaylar, beklentiler, hedefler öğrencilere bir yönerge kapsamında sunulur. Çalışma okul dışında gerçekleşecekse öğrencinin kimden ve ne düzeyde yardım alabileceğinin belirlenmesi gerekir. Bu yöntemde esas olan sistematik bir sürecin takip edilerek ortaya nitelikli bir ürün ortaya konulmasıdır (Berberoğlu, 2006).

Portfolyo

Portfolyo, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, üst düzey becerilerini, akademik gelişimlerini ve bu gelişimlere ilişkin öz değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan önemli bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu amaç kapsamında portfolyolar farklı türlerde oluşturulabilir. Portfolyolar içeriğin kim tarafından oluşturulduğuna ve kullanım amaçlarına göre belge portfolyoları, süreç portfolyoları ve etkinlik portfolyoları olarak sınıflandırılmaktadır. Belge portfolyoları (çalışma portfolyoları) belirli bir zaman içerisinde öğrencilerin öğrenme hedefleri doğrultusunda gösterdikleri ilerlemeyi ve gelişimi belgeleyen tüm çalışmaları kapsar. Bu portfolyolar; beyin fırtınası, tasarımlar, planlar, taslaklar, müsvedde çizimler ve tüm ürünleri içerebilir. Süreç portfolyoları, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin tüm bilgi, belge ve dokümanları birleştirerek nasıl yapılandırıldığı ve ne düzeyde gelişim sağlandığına odaklanılır. Etkinlik portfolyoları ise öğretim programında yer alan hedef ve davranışların

büyük ölçüde kazanıldığını gösteren örnek çalışmalar ile nitelikli ürünleri içeren bir kapsamdan oluşur (Kan, 2007).

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri öğrencilerde birtakım davranış ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini test eden ölçme araçlarındandır. Kontrol listeleri, öğrenme sürecinde öğrenciler bilgi ve becerilerini yansıtırken öğrenme aşamalarını izleme, hedeflenen ölçütlere uygunluğu test etme, öğrenme içeriklerine ilişkin standardizasyonu kontrol etme, hedeflenen beceri ve bilgilere ulaşılıp ulaşılamadığını değerlendirmede alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Harmandar, 2024). Yapısında "evet-hayır" seçeneğinin olduğu bu ölçme aracında detaylı ve derinlemesine bir cevap olmasa da sorulan sorularla konu yönlendirilebilir ve hedeflenen yanıtlara ulaşılabilir. Genelde geri bildirim alınması gereken durum ve içeriklerde kullanılır (Karakuş, 2019).

Drama

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olarak kabul edilen drama, öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel becerilerini bütüncül biçimde ortaya koymalarına olanak sunan, kendilerini sözlü ve bedensel yollarla ifade etmelerini destekleyen ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını sağlayan yöntemlerden biridir. Bu yöntem, dinleme-izleme etkinliklerinde farklı içeriklerde kullanılabilir. Bir filmin sonrasında öğrenciler filmde iz bırakan sahnelerden birini ya da birkaçını taklit edebilir veya sahnelerden hareketle yeni özgün içerikler oluşturarak bu sahneleri yeniden yorumlayabilir. Ayrıca dinlediklerini canlandırmaları istenerek dinlediğini anlama becerileri ölçülerek bir değerlendirme yapılabilir (Sevim, 2020).

Puanlama Ölçekleri (Rubric)

Puanlama ölçekleri alternatif ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarından biridir. Bu ölçeklerde tutum, beceri, bilgi vb. değişkenler derecelendirilerek ölçülür. Liste ya da tablo halinde sunulan içeriklerde yer alan açıklamalar öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirme ve isteneni net bir şekilde belirtme işlevine sahiptir. Böylece öğrenciler bu ölçekler aracılığıyla öz değerlendirme ve kendi gelişimlerini izleme olanağı yakalayabilir. Bu ölçekler tek başına uygulanabilir araçlar olmadığından bir hedef ya da performansa ilişkin sistemli bir şekilde yapılandırılmaları gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin yazılı raporları, poster sunumları, yaratıcı ürünleri, bilimsel süreç becerileri ya da bireysel özelliklerini objektif olarak ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılır (Bağcı-Kılıç, 2006). Dinleme-izleme becerisinde bu ölçekler öğrencilerin

dinlediklerini anlama, iletiyi belirleme, çıkarımlarda bulunma, eleştirel ve analitik değerlendirme gibi becerilerini ölçme amacıyla kullanılabilir.

Yapılandırılmış Grid

Alternatif ölçme ve değerlendirme ölçme tekniklerinden olan yapılandırılmış grid içerikle ilgili kavramların, şekillerin ve sayıların öğrencilerin düzeylerine uygun olarak 9 ila 12 kutucuktan oluşan bir tabloya yerleştirilmesiyle oluşturulmaktadır. Öğrencilere bu kavramlara yönelik çeşitli sorular yöneltilir ve öğrencilerden soruların yanıtlarını ilgili kutucuklar aracılığıyla bulmaları ya da belirli bir kurala göre sıralamaları beklenir (Çepni, 2015). Yapılandırılmış Grid, öğrencilerin bilgiyi organize etmelerini sağlarken aynı zamanda yanlış veya eksik öğrenmeleri ortaya çıkarma işlevine sahiptir. Ayrıca soru yanıtlama sürecinde öğrencilere ipuçları sunarak özellikle üst düzey düşünme becerilerini işe koşan soruların anlaşılmasını kolaylaştıran bir dinamiğe sahiptir (Demirbaş, 2012).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç, doğru/yanlış temelli geleneksel ölçme yaklaşımlarına benzeyen ancak daha çok yapılandırılmış ve tanılamaya dayalı bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, özellikle birbirleriyle ilişkili kavram ve konuların ölçülmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu teknikte, bir ağaç şeması üzerinde birbiriyle ilişkili önermelere yer verilir. Öğrencilerin her bir önermeye "doğru" veya "yanlış" şeklinde yanıt vermeleri ve bu cevaplara göre en uygun sonuca ulaşmaları beklenir (Göçer, Arslan & Çaylı, 2017). Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencilerin bilişsel süreçlerini izleme ve kavram yanılgılarını ortaya çıkarma konusunda önemli bir işleve sahiptir. Değerlendirme sürecinde diyagrama 7 ila 15 arasında önermenin mantıksal bir sıraya göre yerleştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin sadece bilgi düzeyleri değil, aynı zamanda bilgiye ulaşma yolları da analiz edilebilir. Ayrıca kavram yanılgılarının tanımlanmasına olanak sağlaması açısından tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği alternatif ölçme araçları arasında önemli bir yere sahiptir (Ergün, 2023).

Gözlem

Gözlem tekniği, bireysel ya da grup çalışmalarında öğrencilerin sergilediği gözlenebilir davranışları izlemek, kaydetmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Bu teknik hem bağımsız bir veri toplama aracı olarak hem de diğer ölçme tekniklerini tamamlan bir işlevde de uygulanabilmektedir (Bahar vd., 2015). Nitekim gözlem, belirli bir konuya ilişkin olarak önceden tanımlanmış ya da gözlem anında fark edilen davranışların

sistemli bir biçimde incelenmesini kapsar. Böylece gözlemlenen davranışlara ilişkin daha somut ve ayrıntılı verilerin elde edilmesine olanak sağlar. Gözlemler hem doğal ortamlarda hem de kontrollü yapay ortamlarda gerçekleştirilebilir (Tan, 2009).

4. Programda Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Günümüz, teknoloji çağı olarak tanımlanmakta ve çağın sunduğu çoklu veri akışı toplumsal işlevleri ve dahi insan rollerini yeniden düşünmeyi gerekli kılmaktadır. Teknoloji bu denli hızla gelişirken eğitim ile teknoloji entegrasyonu da giderek önem kazanmakta; akıllı tahtalarla sınırlı kalmayan çoklu dijital ortamlar ve etkileşimli öğrenme araçlarıyla zenginleştirilmiş sınıf ortamları üzerine çalışılmaktadır. Teknolojinin eğitime yansıyan yönü, yalnızca öğrenme ortamlarıyla sınırlı kalmayıp ev ödevlerinden ölçme-değerlendirme yöntemlerine kadar geniş bir alana hitap etmektedir. Bu dijital dönüşüm, öğretim süreçlerini doğrudan etkilemekte; dolayısıyla, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri bağlamında dil becerilerinin bireylere kazandırılması ve bu becerilerin değerlendirilmesi noktasında da önemli fırsatlar sunmaktadır. Nitekim dijital araçların öğrenci motivasyonunu (Bay ve Bademci, 2022) ve dolayısıyla akademik başarıyı artırdığı (Öztürk, 2024), ders sürecini daha verimli ve ekonomik hâle getirdiği (Şengül, 2015), temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri ilerleterek okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile içerik üretme ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiği (Ann ve Williams, 2010; Sağlık ve Yıldız, 2021) yapılan çalışmalarda ortaya konulan bulgular arasındadır. Dil becerilerinin gelişiminde önemli bir işlev üstlenen dijital araçların, öğretim programlarında bu becerilerin değerlendirilmesine nasıl entegre edildiği sorgulanmış ve bu bağlamda Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda, öğretim programında dinleme becerisine ilişkin yer alan teknolojik kavramlara ve akabinde dinleme becerisi ölçme ve değerlendirmede kullanılması öngörülen dijital unsurlara yer verilmiştir. Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2024) kaynağı esas alınarak ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni" esas alınarak yapılandırılmış ve dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Programa dinleme becerisi ile teknolojinin entegrasyonu perspektifinden bakıldığında okuryazarlık türü, dinleme materyalleri ve ölçme değerlendirme kapsamında teknolojik unsurların öğretime entegre edildiği tespit edilmiştir.

Okuryazarlık Becerileri Kapsamında Dinleme Becerisi-Teknoloji Entegrasyonu

21. yy okuryazarlık becerileri ile öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi, teknolojik yenilikleri günlük hayata uygulama yatkınlığı geliştirmesi ve eleştirel düşünme becerilerini kazanması amaçlanmaktadır. Programda öğrenmenin anlamlı bir parçası hâline getirilmesi amaçlanan *programlar arası bileşenler* başlığında ele alınan okuryazarlık türlerine genel olarak temalar altında yer verilmiş ve dinleme becerisinin de bu okuryazarlık becerileri ile gelişimi öngörülmüştür. Programda dijital okuryazarlık kavramına 16 kez, görsel okuryazarlık kavramına 14 kez, medya okuryazarlığı kavramına ise 1 kez değinilmiştir. Temalar altında yer almayan medya okuryazarlığı becerisinin dijital bir içerik olarak sunulan çok modlu metinler aracılığıyla gelişebileceği ifade edilmiştir. Çok modlu metin tanımı yapılırken medya okuryazarlığına ilişkin geçen ifade şu şekildedir: "Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme/izleme becerisine yönelik kullanılan bu metinler, aynı zamanda bilgi ve medya okuryazarlığını geliştirmeye yardımcı olur. (s.9)". Yine görsel okuryazarlık bir yerde dijital unsur olarak sunulan infografik metin başlığında; "...anlama ve anlatma becerilerine yönelik kullanılan infografik metinler, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlar. (s.9)" şeklinde yer almaktadır.

Ayrıca okuryazarlık becerilerinin bireye kazandırılmasında belli bir sürecin söz konusu olduğu bilinmektedir. Bu sürecin son aşamasının da paylaşım olduğu ve paylaşma aşamasında bireyin belli becerilere sahip olması okuryazarlık becerisine dair ipuçları verir. Programda dört temel dil becerisi işe koşularak dinleme ve okuma becerilerinden edinilenlerin edebiyat atölyesinde anlatma becerileriyle ifadeye dönüşmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada da programın EBA gibi güvenilir ağlara bireyi yönlendirdiği görülmektedir.

Dinleme Materyallerinde Teknoloji Kullanımı

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında sadece kulağa değil; dilsel ve işitsel ögeler ile dinleme/izleme ögeleri barındıran ve birden fazla duyuya aynı anda hitap eden metinler çok modlu metin kullanımı dikkat çekmektedir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme/izleme becerisine yönelik kullanılan bu metinler, aynı zamanda bilgi ve medya okuryazarlığını geliştirmeye yardımcı olur. "Dilin Zenginliği, Hayatın Dengesi" gibi temalar kapsamında çok modlu metinlerin (belgesel, röportaj, söyleşi vb.) kullanılarak öğrencilerin eleştirel ve analitik dinleme becerilerinin desteklenmesi ve anlamlandırma sürecinin derinleştirilmesi öngörülmektedir. Nitekim çok modlu metinler doğrultusunda "dinlenen/izlenenden hareketle öğrencilerden geçmişten bugüne iletişim araçlarına yönelik yaptıkları araştırma sonuçlarıyla ilgili

çıkarımlarını paylaşmaları … ön bilgilerini de kullanarak e-posta vasıtasıyla iletişimin diğer iletişim araçlarına göre avantajlı yönlerini gerekçelendirerek açıklamaları istenir (SDB3.3). Öğrencilerden teknoloji kullanımının iletişimi bugün nasıl etkilediğinden yola çıkarak uzak gelecekte ne tür araçlar kullanılabileceği ve bunların iletişimi nasıl etkileyebileceği hakkında tahmin yürütmesi istenir (SDB3.1).” Bu uygulamalarla dinleme metinlerinde teknolojinin sadece araç ekseninde kalmayıp soyut düşünme becerilerine de dâhil edildiği görülmektedir.

Çok modlu metinlerin yanı sıra birçok görseli içinde barındıran ve hem üretim hem de tüketim aşamasında dijital ve görsel okuryazarlık becerisi gerektiren infografik metinlere de dinleme becerisi kapsamında yer verildiği görülmektedir. Karmaşık bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştıran, öğrencilerde yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayan ve dinleme becerilerine yönelik kullanılan infografik metinlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenci dinledikleri/izledikleri belgeselleri vb. infografik metne dönüştürerek aktif öğrenme sürecine de dâhil olmaktadır.

Programda Görsel ve İşitsel Materyaller başlığı altında farklı öğrenme tarzlarına uygun olarak video, ses kayıtları, görsel gibi materyallerin kullanılması ve dijital bilgilerden çıkarım yapılması istenmektedir. Dinleme becerisinde video kullanımına ilişkin bir kazanım şu şekildedir (s.62): “Keşfetme aşamasında öğrencilere mektubun kullanım alanlarıyla ilişkili bir video izletilir. Öğrencilerden dijital bilgiden hareketle çıkarım yapması sağlanır (OB2).” Bu tür uygulamalarda teknolojinin dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda öğrencilerin bilgiye erişim, analiz, sentezleme, üretim gibi üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir araç olarak dinlemeye entegre edildiği görülmüştür.

Dinlemeyi Ölçme ve Değerlendirmede Teknoloji Kullanımı

Teknolojik gelişmelerin öğretim süreçlerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda ölçme ve değerlendirmede geleneksel yaklaşımların ötesine geçilerek teknolojik eğilimlerle uyumlu, dijital ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda yalnızca geleneksel yöntemlerin değil; performansa dayalı, senaryo temelli, oyunlaştırılmış ve dijital teknolojilere dayalı ölçme uygulamalarının da önerildiği görülmektedir. “Değerlendirme” başlığında performansa dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında teknolojik ve yüz yüze uygulamalardan yararlanılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Senaryo tabanlı ve oyun tabanlı uygulamalar gibi çok yönlü araçların da farklı ölçme değerlendirme uygulamalarında zorluk yaşayan öğrenciler için alternatif olabileceği düşünülmüştür (s.17).

Programda ölçme ve değerlendirme yöntemlerine değinilirken (s.6) bireysel özellikler göz ardı edilmemiş ve ölçme araçlarının öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bilgi ve becerilerin gelişimini değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilerin ilgisini çeken, günlük yaşamla ilişkili yakın veya uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dayalı onlara görev verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Değerlendirme sürecinde, öğrencilere yönelik yargılayıcı olmayan ve motive edici nitelikte geri bildirimler sunulmalı; bu süreçte dijital teknolojilerden de yararlanılmalıdır.

Dijital teknolojilerle geliştirilen ölçme araçları sayesinde süreç ve ürünlerine dayalı performans görevleriyle değerlendirme yapılırken öğrencilerin gelişiminin de daha etkili bir şekilde takip edilebileceği; öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, yargılayıcı olmayan ve öğrenme sürecini destekleyici dijital geri bildirim mekanizmalarının da ölçme sürecinin kalitesini artırarak öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Ancak programda bahsedilen dijital ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamaya bakan yönüne değinilmediği de tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital uygulamalara çeşitli bağlamlarda yer vermekte ve çok modlu metin, infografik gibi çeşitli dijital metinlerle teknoloji entegrasyonunu desteklemektedir. Ancak aynı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme süreçlerine somut biçimde yansıtılamadığı görülmektedir. Programda dijital değerlendirme biçimleri ile ilgili noktalara değinilse de dijital ölçme araçlarının kapsamı ve uygulama biçimleri açıkça tanımlanmamış; öğretmenlerin dinleme becerilerini teknolojik ortamda nasıl değerlendirebileceğine dair örnek uygulamalar sunulmamıştır. Bu durum, programın dijitalleşme iddiasına rağmen dinleme becerilerinin değerlendirilmesi noktasında dijitallikten yana bakir kalındığını göstermektedir. Bu bağlamda tespit edilen bu eksikliğin giderilmesi adına programın dijital değerlendirme yönü güçlendirilmeli; dinleme becerisine ilişkin dijital ölçme araçları çeşitlendirilmeli, örnek senaryolarla veriler desteklenmeli ve öğretmenlerin dijital ölçme değerlendirme yeterliklerini artırmaya yönelik rehber materyaller sunulmalıdır.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Ana dili öğretiminin en temel amacı bireyin zihinsel, duygusal, kişisel ve sosyal gelişimini desteklemek ve çok yönlü ilerlemesine katkı sunmaktır. Bu kapsamda bireyde dinleme ve okuma gibi anlama, konuşma ve yazma gibi anlatma becerileri birbirleriyle ilişkili ve dinamik olarak gelişmektedir. Dinleme becerisi doğuştan kazanılan ve bireyin bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynayan temel dil becerilerindendir. Anlamaya dayalı bu becerinin salt akademik değil aynı zamanda

kişisel ve sosyal birçok bileşeni bulunmaktadır. Bu nedenle dinleme becerisinin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında dinleme-izleme becerisi güncellenen eğitim paradigma ve yaklaşımları doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Bu dersin öğretiminde amaç, öğrencilerin dil becerilerini bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimleri ile çok yönlü geliştirmektir. Dinleme-izleme becerisi, öğrencinin anlam kurma süreçlerini yönetme açısından işlevsel bir öneme sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programı, dinleme-izleme becerisini üst düzey düşünme becerileri ile ele almakta hem sürece hem sonuca odaklanan çok boyutlu ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasına olanak sunmaktadır. Programda bahsedilen ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin dinleme-izleme becerilerini kapsamlı biçimde değerlendirmeye ve öğrenme sorumluluğunu artırmaya imkân sağlamaktadır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim süreçlerini ve üst düzey düşünme becerilerini yeterince yansıtamamaktadır. Bu nedenle programda gözlem formları, kontrol listeleri, karşılaştırma tabloları, bilgi kartları, çalışma yaprakları, çıkış kartları, T diyagramları, zihin ve kavram haritaları, balık kılçığı diyagramları, yansıtıcı yazılar, öğrenme günlükleri, öz değerlendirme formları, akran ve grup değerlendirme araçları gibi alternatif yöntemlerin öğretim süreçlerinde kullanımına vurgu yapılmıştır. Ayrıca programda dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital araçların kullanımı ön plana çıkarılmıştır. Çok modlu metinler, infografikler, videolar ve dijital materyaller aracılığıyla öğrencilerin eleştirel ve analitik dinleme becerilerinin gelişmesi ön görülmektedir. Dahası performansa dayalı oyunlaştırılmış dijital teknolojilerin kullanılması öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında dinleme-izleme becerisi ile ilişkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenerek bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

Ahmed, M., Inam, A., & Saif, J. (2021). Effect of Storytelling on Listening Skills and Vocabulary of Preschool Children. *Journal of Early Childhood Care and Education*, *5*(2), 13-30.

Aksu Dünya, B. (2021). Tamamlayıcı/ alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. A. Taşgın (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 95-118). Vizetek.

Ann, Y. J., & Williams, K. (2010). Teaching with web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 7*(3), 41-48.

Ateş, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *7*(19), 139-154.

Aydın, E. (2023). Türkçe eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ı: sözlü ve yazılı sınavlar. T. Türkben ve E.Aydın (Ed.), *Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi* içinde, (s.60-87). Pegem Akademi.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı.* Pegem Akademi.

Bağcı-Kılıç, G., (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi.* Morpa.

Başkan, A., & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, *10*(7), 179-196.

Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Bay, Y., & Bademci, B. (2022). Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal, 6* (3), 183-193.

Berberoğlu, G., (2006*). Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Yayıncılık.

Can, A., & Arslan, M. (2024). Demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre lise öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin incelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, *16*(63), 16-28.

Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Alfa Yayınları.

Coskun, H., & Uzunyol-Köprü, M. (2021). An overview of listening skills of secondary school students: Barriers and suggestions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *16*(4), 49-72.

Çelik, T., & Bartan, M. (2024). Okul öncesi eğitime devam eden 60- 72 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(3), 1908-1922.

Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* İçinde (7. Baskı), (s.233-292). Pegem Akademi.

Demirbaş. B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Deveci Demir, M., & Tavil, M.Z. (2021). The effect of technology-based materials on vocational high school students' listening skill. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17* (1), 448-457

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.

Doğan, N. (2016). Yazılı yoklamalar. H. Atılgan. (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 145- 168). Anı Yayıncılık.

Duran. A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Erol, T. (2023). Yaratıcı düşünme ve Türkçe eğitimi. International Journal of Language Academy, 11(3), 142-164.

Erol, T. & Tunagür, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerine yönelik bir araştırma, *İçtimaiyat, Cilt 8, Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı*, ss. 149-165. DOI: https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1539663.

Fidan, U. M., & Sak, İ. M. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkında Görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 1*(1), 174-189.

Ergün, M. (2023). *Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimde öğretim süreci, ölçme değerlendirme uygulamaları ve kaynaklara ulaşım imkânları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Göçer, A., Arslan, S., & 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.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Gül Yayınevi.

Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(2), 161-170.

Güler. N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2022). Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(5), 778-792.

Harmandar, B. (2024). *TDE öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algıları ve bu teknikleri uygulama düzeylerinin eğitim durumlarındaki karşılığının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Janustik, L. (2007). Building Listening Theory: The Validation Of The Conversational Listening Span. *Communication Studies. 58*,139-156.

Kalliath, T., & Coghlan, D. (2001). Developing reflective skills through journal writing in an OD Course. *Organization Development Journal*, *19*(4), 61-70.

Kan, A., (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:32* ss: 133-144

Karabulut, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları bağlamında incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 79-92.

Karakuş. H. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.

Karataş, T. (2014). *Türk dili.* Öncü Kitap.

Kardaş, N. M. & Kardaş, N. (2023). Türkçe dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme. T. Türkben ve E.Aydın (Ed.), *Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi* içinde, (s.26-54). Pegem Akademi.

Kaya, M. & Özlek, E. (2023). Türkçe eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları III: kısa yanıtlı ve çoktan seçmeli testler. T. Türkben ve E.Aydın (Ed.), *Türkçe eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi* içinde, (s.91- 117). Pegem Akademi.

Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(01), 31-48.

Kıcır Deral, K. (2016). Sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme. D. Dilek (Ed), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (s.745-807). Pegem Akademi

Köşterelioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 15*(2). 671-681. http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.44304

Macit, R. (2024). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabındaki dinleme etkinliklerine alternatif dinleme-izleme etkinliklerinin kullanılmasının

öğrencilerin dinleme becerisine etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi.* İlknur Kültür ve Sanat.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 7*(29), 65-77. https://doi.org/10.21560/spçd.24431

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (hazırlık, 9,10,11 ve 12. sınıflar).* MEB.

Ogelman, H. G., Sarac, S., & Özbilen, A. E. (2023). Okul öncesinde sosyal becerilerin öğrenmede öz düzenleme düzeyini yordayici etkisi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *9*(2), 1-11.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II. Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.

Özeren, E. (2020). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Özlek, E., & Güzel, İ. (2022). Türkçenin temel öğrenme alanları: Dinleme, konuşma, okuma, yazma. H. A. Kırkkılıç, C. Epçaçan, H. A. Ulaş, & O. Sevim (Ed.), Türkçe öğretimi: Kuram, metodoloji, uygulama içinde (ss. 81–96). Anı Yayıncılık

Öztürk, S. (2024). Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş uygulamaların altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı, metaforik algı ve web 2.0 araçları kullanımına yönelik farkındalıklarına etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening.* Pearson Education

Sağlık, Y. Z., & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8* (2), 418-442.

Saragih, D., Marpaung, A., & Saragih, R. P. S. (2022). The Use of Podcast in Improving Students' Listening Skill of Senior High School. *International Journal Corner of Educational Research*, *1*(2), 57-68.

Sayın, H. (2024). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme/anlama becerisini olumsuz yönde etkileyen faktörler. *International Journal of Language Academy*, *12*(1).

Sevim, O. (2020). Dinleme becerilerini ölçme ve değerlendirme. M.N., Kardaş, (Ed.), *Dinleme Eğitimi* içinde (307-328). Pegem Akademi Yayınları.

Sevimli, F., & Ünal, F. T. (2020). Katılımlı dinleme türünün ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *15*(2).

Şaşmaz-Ören, F. (2016). Fen bilimlerinde alternatif ölçme-değerlendirme. Ş. S. Anagün ve N. Duban (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* içinde (s. 277-331). Anı Yayıncılık.

Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik yetenekleri ve dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(50).

Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher, 3*(2), 14-25.

Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Pegam A Yayıncılık

Tanrıverdi, B. (2022). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş kitap okumanın okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimine etkisi (Durum çalışması* [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve edebiyat öğretimi yöntemleri. A. Akkaya (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretimi- I* içinde (ss. 99-246). Asos.

Tekin, H. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Yargı Yayınevi.

Telli, N. (2019). *Lise öğrencileri için empatik dinleme ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.

Telli, F. B., & Bartan, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *22*(3), 2361-2379.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık.

Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ulu Aslan, E. (2024). Ana dili öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz: İtalya ve Türkiye örneği. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12(3), 575-592.

Ward-Lonergan, J. M., Liles, B. Z., & Anderson, A. M. (1998). Listening comprehension and recall abilities in adolescents with language-learning disabilities and without disabilities for social studies lectures. *Journal of communication Disorders*, *31*(1), 1-32.

Yasin, B., Mustafa, F., & Permatasari, R. (2017). How much videos win over audios in listening instruction for EFL learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *17*(1), 92-100.

Zhu, X. (2011). *Study on the influence of voice on listening comprehension*. Paper presented at the 2011 IEEE 3rd International Conference on Communication Software and Networks. 27-29 May, Xi'an, China.

13. Bölüm

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda Konuşma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Canan NİMET, Mert DURAN*

1. Lise Düzeyinde Konuşma Becerilerinin Tanımı ve Kapsamı

Ana dili aracılığıyla iletişim kuran kişi, dili anlama ve anlatma amacıyla kullanmaktadır. Anlama, başkaları tarafından gönderilen görsel ve işitsel uyaranların (ses, yazı, görüntü vb.) kişi tarafından anlamlandırılmasıdır. Anlatma ise görsel ve işitsel uyaranların (ses, yazı, görüntü vb.) içerik üretmek üzere kişi tarafından kullanılmasına dayanan bir süreçtir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (TDEÖP), edebiyatı bütüncül bir yaklaşımla ele alan, metinler aracılığıyla bireylerde kültürel, toplumsal, felsefi ve tarihi gelişimi hedefleyen, aynı zamanda dil becerilerinin etkin kullanımı ile metinlerde yer alan olayları, durumları, olguları irdeleyen bir anlayışı temele almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) Türkçe alan becerileri tüm beceri alanlarının, okuryazarlıkların, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır. Bu anlayıştan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı iki temel dil becerisine göre temellendirilmiştir: Anlama becerileri ve anlatma becerileri. Anlama becerileri olarak bilinen okuma ve dinleme/izleme programda "metin tahlili" başlığı ile anlatma becerileri olarak bilinen konuşma ve yazma "edebiyat atölyesi" başlığı ile ifade edilmektedir.

TYMM'de Konuşma becerisi; "konuşmayı yönetme", "içerik oluşturma", "kural uygulama" ve "yansıtma" bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır.

* Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi,
cduran@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8450-143X

KONUŞMAYI YÖNETME	İÇERİK OLUŞTURMA	KURAL UYGULAMA	YANSITMA
• seçim yapmak • ilişkiyi sürdürmek	• Ön bilgilerle bağlantı kurmak • Tahmin etmek • Karşılaştırmak • Sınıflandırmak • Yeniden ifade etmek • Tepki vermek • Sesle anlam oluşturmak • Görselle anlam oluşturmak • Sunmak	• Plan hazırlamak • Düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak • Uygun söz varlığı kullanmak • İletileri açık ve örtük biçimde ifade etmek • Türkçe dil yapısını uygulamak • Bağdaşıklık ögelerini kullanmak • Beden dilini ve mekânı kullanmak	• Kendini değerlendirmek • Tepki ortaya koymak

Konuşmayı yönetmenin süreç bileşenleri seçim yapma ve ilişkiyi sürdürmedir. Seçim yapmada öğrencinin performans görevinden önce konuşma amacına (ikna etme, bilgilendirme vs.) karar vermesi, konuşmasının süre, hedef kitle, hazırlık durumu gibi özelliklerini, konuşmanın türünü, yöntem ve stratejisini belirlemesi beklenmektedir. İlişkiyi sürdürme aşamasında ise konuşma engellerinin ortadan kaldırılarak konuşma amacına uygun olarak seçilen stratejinin yapılandırılması söz konusudur.

İçerik oluşturmada öğrenciden konuşma amacıyla ön bilgileri arasında bağlantı kurması, hedef kitlenin özelliklerini tahmin ederek konuşmasının giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini tasarlaması, konuşmasının ana düşüncesini belirlerken karşılaştırma içeren iletiler oluşturması, dili kullanım alanlarına (özel, mesleki, kamusal, eğitim) göre sınıflandırarak konuşmasının içeriğini belirlemesi, konuşmasının türüne göre bilgi topladıktan sonra onları kendi söz varlığı ile yeniden ifade ederek içeriği düzenlemesi, amaca uygun hangi dil işlevini seçeceğini belirlemesi, ses ve anlam örüntüsünü birlikte kullanarak beden dilini, diksiyon ve telaffuzunu doğru ve etkin şekilde kullanabilmeyi planlaması, içeriğini desteklemek için uygun görsel ve işitsel ögelere karar vermesi, yapacağı konuşmanın plan taslağını sunarak aldığı geri bildirimlerle plan taslağına son şeklini vermesi beklenmektedir.

Kuralları uygulama aşamasında konuşmasına plana uygun ve dikkat çekici bir girişle başlaması, duygu düşünce ve hayallerini kendine özgü üslupla ifade ederek konuşmasını düşünceyi geliştirme yollarıyla desteklemesi, konuşmasını hedef kitleye ve bağlama uygun söz varlığı ve üslup ile sürdürmesi, açık veya örtük ifadelerle iletilerini oluşturması, konuşmasında Türkçenin dil yapısını ve işlevini amacına uygun kullanması ve bağdaşıklık ögelerine dikkat etmesi,

konuşmasında dinleyici ile etkileşim kurarak beden dilini, diksiyonu ve telaffuzu, mekânı ve zamanı doğru ve etkili kullanması beklenmektedir.

Yansıtma aşamasında ise öğrenciden kendini konuşma sürecindeki davranış, duygu ve düşüncelerini içeriğe, dil ve anlatıma, paydaşların görüşlerine göre değerlendirmesi; gelen geri bildirimlere bağlı olarak sonraki konuşmaları için kendine yeni hedefler belirlemesi, özgün konuşmacı kimliği oluşturması ve konuşmasını dijital ortamda yeniden düzenleyebilmesi beklenmektedir.

Ana dili eğitimi sürecinde kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturması amaçlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda edebiyat atölyesinde içerikler, sözlü ve yazılı anlatma çerçevesinde oluşturulur. Konuşma becerisini ifade eden *sözlü anlatma* öğrencilerin etkili ve anlamlı sözlü iletişim kurabilme yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Bu beceri, sadece doğru telaffuz ve akıcılıkla sınırlı kalmayıp aynı zamanda içerik oluşturma, yapılandırma, beden dili kullanımı ve dinleyiciyle etkileşim gibi unsurları da içermektedir. Aynı zamanda sunumlar, canlandırmalar, hikâye anlatımları, şiir dinletileri, mülakat, münazara, grup tartışmaları gibi bireysel veya etkileşimli sözlü görevleri ifade etmektedir.

Edebiyat atölyesi öğrencilere edebî ürün üretme, çözümleme ve yorumlama imkânı tanıyan yaratıcı ve uygulamalı bir öğrenme ortamıdır. Atölye yaklaşımıyla öğrencilerin hem yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi hem de eleştirel düşünme, anlamlandırma ve yorumlama yetilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Metin tahlili ile dil yapısı ve söz varlığı gibi dil unsurlarını edinen öğrencinin edebiyat atölyesinde bu unsurları kullanarak sözlü ya da yazılı anlatıma dönüştürmesi beklenmektedir.

Programda dört temel dil becerisi odağa alındığından özellikle okuma ve dinleme/izleme becerisi, dil unsurlarının (söz varlığı, dil yapısı gibi) kullanıldığı öğrenme alanı olarak ele alınmalı; bu becerilerde edinilenlerin edebiyat atölyesinde konuşma ve yazma becerilerinin kullanımıyla anlatıma dönüşmesi sağlanmalı, öğrencilerin edebiyat atölyesi bölümünde ortaya koydukları ürünleri paylaşmaları teşvik edilmeli, öğrencilerin merkeze alındığı, süreçte aktif rol alarak yaparak yaşayarak sürece dâhil olmaları konuşma eğitiminin temel unsuru olmalıdır.

Konuşma Becerisinin Temel Bileşenleri

1. **Konuşma Kurallarına Uyum**: Öğrencilerin, konuşma öncesinde hazırlık yaparak, konuyla ilgili bilgi toplayarak ve görseller hazırlayarak etkili bir konuşma süreci yönetmeleri beklenir. Ayrıca göz teması kurma, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, doğru telaffuz etme ve ses tonunu uygun şekilde kullanma gibi beceriler de önemlidir.
2. **Kendini Sözlü Olarak İfade Etme**: Öğrencilerin kendilerine güvenerek düşüncelerini mantıklı bir şekilde sunmaları, açıklayıcı örnekler vermeleri ve karşılıklı etkileşimde bulunmaları beklenir. Ayrıca, konuşmalarında duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmeleri önemlidir.
3. **Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma**: Öğrencilerin grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, masal, hikâye veya fıkra gibi türlere uygun anlatımlar yapmaları ve ikna edici konuşmalar gerçekleştirmeleri beklenir.
4. **Düşünceyi Geliştirme ve Dil Kullanımı**: Öğrencilerin konuşmalarında düşüncelerini geliştirme yollarını kullanarak, duygu ve düşüncelerini kendilerine özgü bir üslupla ifade etmeleri ve uygun söz varlığını bağlama uygun şekilde kullanmaları beklenir.
5. **Beden Dili ve Etkileşim**: Konuşmalarında beden dilini doğru bir şekilde kullanmaları, mekânı etkin bir şekilde kullanmaları ve dinleyici ile etkileşim kurmaları beklenir.

Programa göre öğrenciden beklenen görevler süreç ve performans açısından üç başlıkta ele alınmıştır: Konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası.

Konuşma öncesi etkinliklerde konuşmayı yönetme ve içerik oluşturma aşamasında yer verilen becerilerden hareketle içeriğin oluşturularak gerekli ön hazırlığın yapılması söz konusudur.

Konuşma sırasında performans görevinin ne olduğu, aşamaları, yönergesi, değerlendirme yöntemi, değerlendirme ölçeği ve ölçütleri verilmektedir. Bu süreçte öğrenciye performans olarak neyin beklendiği açık ve net bir şekilde tanımlanmalıdır. Performans sürecince neyi hangi sıra ile yapacağı ve konuşmasını gerçekleştirirken nelere dikkat edeceği yönergelerle açıkça belirtilmelidir. Öğrenciye konuşmasının hangi ölçütlere göre ve kim tarafından değerlendirileceğinin bilgisi sunulmalıdır.

Konuşma sonrasında ise konuşma, verilen değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilerek sürece yönelik geri bildirimler öz, akran veya öğretmen değerlendirme formu aracılığıyla sağlanmalıdır.

2. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları

Konuşma becerisi öğrenme- öğretme sürecinde sınıf ortamında en fazla kullanılan beceridir. Sınıf dışında da etkili bir konuşma eğitimiyle öğrencileri hayata hazırlamak öğretim programlarının temel anlayışı dâhilindedir. Bu nedenle öğrencilerin hem akademik hem de toplumsal hayatındaki başarılarında konuşma eğitimine dair ölçme uygulamaları büyük önem arz etmektedir.

Öğretim programlarında her tema sonrasında belirlenen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi amacıyla öğrenme kanıtları yani ölçme ve değerlendirme araçları belirlenmiştir. Hem süreç hem sonuç değerlendirmesini ifade eden bu aşamada öğrenme çıktılarında belirtilen becerilerin ne kadarının kazanıldığını kapsamlı bir şekilde ölçmek hedeflenmektedir.

Öğrenmelere ilişkin kanıt toplamak, kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler konusunda öğrencilerin ne durumda olduğunu ve öğrenmelerini geliştirmeye yönelik yapılabilecekleri belirlemede önemli bir adımdır. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme uygun öğrenme ve öğretme kararlarının alınması için bir temel oluşturur. Mevcut öğrenmelerin derinliğini doğru bir şekilde ortaya koyabilmek için öğrenilen bilgilerle ilgili birden fazla kanıt toplamak, öğrencilere sürekli ve etkin geri bildirim alma fırsatı sağlar. Bu hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili güvenilir bir yargıya varmasına yardımcı olan bir süreçtir.

Ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin projelerini, performanslarını, görevlerini değerlendirmek için kullanılır ayrıca bu araçlarda değerlendirmelerin ayrıntıları da yer almaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere ilgi çekici, yakın veya uzak çevresinde karşılaşabileceği problemler/ görevler verilmesi; yargılayıcı tutumdan uzak ve motive edici geri bildirimler sağlanması ve dijital teknolojilerin kullanılması aktif bir öğrenme sürecini destekler (TDEÖP, 2024).)

Öğrencilerin alan becerilerini geliştirebilmesi için edebiyat dersleri metin tahlili ve edebiyat atölyesi şeklinde iki aşamalı olarak yürütülmektedir. Dolayısıyla öğrenme kanıtlarının da bu iki aşamaya dikkat ederek oluşturması gerekmektedir (TDEÖP, 2024).

Edebiyat atölyesinin konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecine dair genel özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Edebiyat atölyelerinde konuşma becerilerine yönelik etkinlikler sözlü anlatım adı altında, her temada birer tane olmak üzere ve sınıf ortamında gerçekleştirilecek şekilde performans görevi olarak verilmelidir.
- Performans görevlerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılarak ürün veya performans değerlendirilmeli ve süreç içerisinde öğrencilere geri bildirim verilmelidir.
- Değerlendirme sürecinde, ürün/gerçekleştirilen performansın öğrencinin kendisi, akranı ve öğretmeni tarafından değerlendirilmesi vasıtasıyla değerlendirme sürecinde çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yetenek, ihtiyaç, özel durumlarına göre ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin değerlendirilmesi için çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.
- Öğrencinin değerlendirileceği ölçütler öğrencilere performans görevi öncesinde sunularak öğrenciler puanlama kriterleri hususunda bilgilendirilmelidir.
- Konuşma bittikten ve öğrenciler kendini ifade ettikten sonra sözlü anlatım ve etkileşimler değerlendirilmeli, geri bildirimler sağlanmalıdır. Geri bildirimler öğrenciyi motive edici olmalı ve yargılayıcı nitelik taşımamalıdır.
- Sözlü anlatım ve etkileşimin değerlendirilmesinde duyuşsal özelliklere de dikkat edilmeli, öğrencinin kendini nasıl hissettiği vb. konulara da odaklanılmalıdır.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde sadece sonuç değil süreç de değerlendirmeye dâhil edilmeli, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve öğrenim süreci de değerlendirilmelidir. Bunun için beden dili ve kullanımı, üslup, süreyi etkin kullanma, konuyu etkili biçimde sunabilme, içerik, özgünlük gibi ölçütlere yer verilmelidir.
- Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hem teknolojik hem de yüz yüze uygulamalardan yararlanılmalıdır. Dijital teknolojilerden yararlanılarak senaryo tabanlı ve oyun tabanlı uygulamalar gibi çok yönlü araçlara yer verilmelidir.
- Bilgi ve becerilerin gelişiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmelidir.

Her öğrenci farklı kişisel yeteneklere, ilgi alanlarına ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yetenek, ihtiyaç ve özel gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesi; öğretim programlarının adil, etkili ve her öğrenciyi destekleyici bir şekilde işlenmesine katkı sağlamaktadır (TDEÖP, 2024).

Öğrenci portfolyoları, performans görevleri, sunumlar, kontrol listeleri, sınavlar, gözlem ve görüşme formları, rol yapma, grup çalışması, ölçekler, sınıf içi tartışmalar, öz/akran/grup değerlendirmeleri gibi kanıtlar; öğrenci performansını ölçmek ve geliştirmek amacıyla kullanılır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'ndaki (2024) konuşma becerisi için belirtilen öğrenme çıktıları ile geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri dikkate alındığında konuşma becerisinin süreç değerlendirmesi için kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçları aşağıda belirtilmiştir:

- **Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri:**

Sözlü Sınav/ Açık Uçlu Sorular

Sözlü sınavlar öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme yöntemidir. Soru-cevap şeklinde yapılan sözlü sınavlarda amaç bilgilerin sözel olarak sınanmasıdır. Sınıf huzurunda bir veya birkaç öğrencinin öğretmenin sözlü sorularına düşünerek ve konuşarak cevap verdiği sınav yöntemidir. Eğitim sistemimizde bilgiyi anlık olarak ölçen bu değerlendirme yöntemi uygulamanın zaman alması, objektif değerlendirmenin zor olması ve anlık olması sebebiyle hazırbulunuşluk açısından eğitim çevrelerince eleştirilmekte ve günümüzde yaygın olarak kullanılmamaktadır.

Öğrencilerin genel iletişim becerilerinin, telaffuz becerilerinin ve diğer dil becerilerinin gelişimini görmek, süreç içerisinde çıktıları tespit etmek ve eksik yönleri belirlemek, süreci değerlendirmek için sözlü sınavlar kaçınılmazdır. Kuşkusuz konuşma becerisinin gelişimini görmek için eleştirildikleri noktaların en düşük düzeye indirgenmesi şartıyla sözlü sınavlar en ideal değerlendirme yöntemleri arasındadır.

Konuşma becerisinin sözlü sınavlar ile ölçülmesinin üstün yanları olduğu kadar sınırlılıkları ve dikkat edilmesi gereken noktaları da vardır.

Konuşma Becerisinin Sözlü Sınavlar ile Ölçülmesinin Üstün Yönleri

Konuşma becerisinin sözlü sınavlar ile ölçülmesinin öğretmen ve öğrenci açısından çeşitli üstün yönleri bulunmaktadır. Bu üstün yönler aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır (Tekin 1984; Odafe 2007, Yılmaz 2007; Tan 2008; Akt., Yiğit, 2014):

- İletişim becerisi, ana dili etkili kullanma yetkinliği, ikna edicilik, söz varlığını etkili ve doğru kullanma gibi sözlü performansa dayalı beceriler en geçerli ve güvenilir şekilde sözlü sınavlar ile yapılabilir.
- Öğrencilerin sözcükleri anlama ve bağlama uygun kullanma becerisinin yanı sıra prozodik unsurları yani vurgu, durak, tonlama gibi dili kullanma düzeyleri tespit edilerek öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilebilir.
- Öğrencinin bir konuyu/ kavramı öğrenip öğrenemediği ayrıntılı ve net bir şekilde tespit edilebilir.
- Öğrenciden verilen bilgiyi genişletmesi, detaylandırması, görüşlerine kanıt/dayanak sunması istenebilir. Böylelikle öğrencinin bilişsel becerisi ve düşünme sürecine yönelik bilgi sahibi olunabilir. Ayrıca düşünme sürecinin takibi öğrencinin öğrenme güçlüğü çektiği noktaları yakalamada etkili olabilir.
- Soruların hazırlanması diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha kolaydır ve daha az zaman alır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenme çıktılarına uygun olarak çeşitli nitelikte sorular hızlıca hazırlanabilir.
- Sözlü sınav soru-cevap şeklinde ilerlediği için etkileşim diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha fazladır. Sınav esnasında öğrencinin sınav heyecanının yatışması, sınav anında öğrenmelerin gerçekleşmesi, anlatımı ses, vurgu, beden dili, duruş gibi unsurlarla desteklemesi etkileşimin sağladığı avantajlardır.
- Öğrencilerin kısa sürede cevap vermesi gerektiği için öğrencinin yaratıcılığını ve hazırcevaplığını geliştirir.
- Öğrencilerin bilgi ve kavram yanlışlarını anında belirleme ve düzeltme imkânı sağlar.
- Öğrencilerin kopya çekme şansı oldukça düşüktür. Şans başarısının olmaması güvenirliği artırır.

Konuşma Becerisinin Sözlü Sınavlar ile Ölçülmesinin Sınırlılıkları

Konuşma becerisinin sözlü sınavlar ile ölçülmesinin öğretmen ve öğrenci açısından çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır (Tekin 1984; Odafe 2007; Yılmaz 2007; Tan 2008; Akt., Yiğit, 2014):

- Öğrencinin soruyu tekrar gözden geçirme, sözcükler ve kavramlar üzerine düşünme, doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme gibi olanakları sınırlıdır.
- Aynı sorunun başka öğrenciye sorulması sınavın geçerliliğini düşürecektir. Bu nedenle her öğrenciye ayrı soru sorulması gerekmektedir.
- Kalabalık sınıflarda her öğrenci için ayrı değerlendirme yapılması, farklı sorular hazırlamadaki zorluk sözlü sınavların geçerliğini ve güvenirliğini etkilemektedir. Her öğrencinin sınav için yerinden kalkması, öğretmenin soruyu sorması, öğrencinin soru üzerinde düşünerek ve planlayarak cevap vermesi, puanlamayı anında yapmak gibi unsurlar bu sınavın kullanışlılığını düşürmektedir.
- Sözlü sınavlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin daha fazla olması sebebiyle öğretmen ve öğrenci arasında gereksiz samimiyet oluşabilir veya bazı öğrencilerde konuşma ya da sınav kaygısı artabilir.
- Verilen cevaplar anlık olduğu için öğretmenlerin soruyu sorduktan sonra öğrenciyi çok dikkatle dinlemesi, işittiklerini hatırlaması, söylenenlerin etkisinde kalmadan cevabın doğruluğunu tespit etmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin kişilik özellikleri sınavın uygulanmasını zorlaştırabilir. İçine kapanık, çekingen öğrenciler cevabı bilseler bile cevap vermeyebilir, sözlü iletişim becerisi düşük olanlar cevabı bilseler de kendilerini ifade etmekte zorlanabilir, sınav olmanın vermiş olduğu kaygı ve telaş sorunun anlaşılmamasına veya yanlış anlaşılmasına sebep olabilir. Tüm bunlar da doğal olarak puanlamanın objektifliğini etkileyebilir.
- Sözlü sınavlarda puanlamanın neye göre yapılacağının belli olmaması yanlılığı artırabilir. Öğrencinin dış görünüşü (kılık kıyafet, diksiyon vs.) sözlü sınavlarda öğretmeni olumlu/olumsuz etkileyebilir. Sözlü ifadenin dışında öğrenciye ait diğer hususların ölçme aracında yer almamasına rağmen ölçüt olarak gözetilmesi sınavın güvenirliğini olumsuz etkileyebilir.

Konuşma Becerisinin Sözlü Sınavlar ile Ölçülmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ve Sınırlılıkları Azaltmanın Yolları

- Sözlü sınavın yapılacağı ortam öğrencinin ve öğretmenin kendini rahat hissedeceği, rahat davranabileceği şekilde hazırlanmalı; ışık, sıcaklık gibi fiziksel özelliklere dikkat edilmelidir.
- İçine kapanık, çekingen, utangaç vb. kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin sınav stresini/kaygısını azaltmak için girişken öğrencilere öncelik tanınarak stres yapılacak bir durumun olmadığı gösterilmeli, sözel olarak açıklaması da yapılmalıdır.
- Sözlü sınavla herhangi bir konu alanına ilişkin bilginin mi yoksa sözel anlatım becerisinin mi ölçüleceğine karar verilmelidir. Buna göre değerlendirme ölçütleri oluşturulmalıdır. Eğer bilgi ölçülecekse bilginin doğruluğuna puan verilmeli, anlatım biçiminin iyi ya da kötü olmasına puan verilmemelidir. Eğer sözel anlatım becerisi ölçülecekse sözlü anlatımın iyi olmasına puan verilmeli, bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı önemli olmadığı için buna puan verilmemelidir.
- Her öğrenci için eşit zaman verilmelidir.
- Sorulan soruyu cevaplamaları için öğrencilerin düşünmelerine fırsat verilmelidir.
- Bilgi ve hatırlama düzeyinden ziyade ana dili kullanma becerilerini daha iyi tespit edebilecek nitelikte analiz-sentez-değerlendirme basamağındaki sorulara yer verilmelidir. Bilgi ağırlıklı sorularda öğrenci heyecandan cevabı unutabilir veya cevaplarken bocalayabilir. Öğrencinin yorum yapabileceği, çıkarımda bulunabileceği, hayatından örnekler sunabileceği tarzda sorulara öncelik verilmelidir.
- Cevaplanırken kelimeleri doğru telaffuz etme, cümlelerde uygun ve etkili kelimeleri kullanma, ikna edici ve etkileyici/etkili konuşmaya fırsat verecek nitelikte sorular sorulmalıdır.
- Sözlü sınav öncesi öğrenciler sınavın içeriğinden, konulardan haberdar edilerek motivasyonları sağlanmalı, sorular ve değerlendirme yaparken kullanılacak değerlendirme aracı ve ölçütleri ayrıntılı olarak belirlenmelidir.

Bütün üstün yönlerine ve sınırlılıklarına rağmen konuşma becerisinin, sözel anlatım gücünün, iletişim becerilerinin ölçülmesinde ve geliştirilmesinde sözlü sınavların kullanılması zorunluluktur. Önemli olan sözlü sınav öncesi sınavın amacının, nasıl yapılacağının, ölçütlerinin belirlenerek süreci sağlıklı bir şekilde değerlendirmektir.

- **Alternatif Değerlendirme Yöntemleri: (Gözlem ve Görüşme Formları, Kontrol Listeleri, Kelime İlişkilendirme, Kavram Haritası, Öz/Akran/Grup Değerlendirme)**

Alternatif değerlendirme yöntemleri öğrenciyi, öğrenme ürününü, öğrenme sürecini, üst düzey becerileri de değerlendirmeyi hedefe alan yöntemlerdir. Öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi ve kolay yollarından biri tartışma, açık uçlu sorular, performans görevleri ve sunulardır fakat bunların hiçbiri tek başına yeterli değildir. Alternatif değerlendirme yöntemlerini geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ayıran en önemli özellik öğrencilerin gerek bireysel gerek grup olarak gerçek hayata ilişkin görevleri, açık ve belirgin ölçütlere göre çoğunluklu sınıf içinde yerine getirmesidir. TYMM'e göre (2024) aşağıda konuşma becerisine yönelik alternatif değerlendirme yöntemleri verilmiştir:

Gözlem

Gözlemler hem öğrenciyi izleme hem de öğretim süreci hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla performans değerlendirme aracı olarak kullanılan bir yöntemdir. Gözlem formunda sınıf içi etkinliklerde sergilenen becerilerin ya da ürünlerin belirli amaçlar ve plan doğrultusunda, belirli kriterlere göre değerlendirilmesi söz konusudur. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Konuşma becerisinin ölçülmesi noktasında özellikle beden dili, jest ve mimikler, yüz hareketleri, mekân kullanımı gibi ölçütler gözlem formu aracılığıyla anlaşılabilir. Konuşma becerisi ile ilgili görüşme formu oluşturulurken konuşmanın dil-anlatım, beden dili kullanımı, söyleyiş, akıcılık, sunum stratejisi gibi birçok boyuttan oluştuğu ve formda gözlenmek istenen beceriye göre kriterlerin belirlenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca bir öğrenci süreç boyunca farklı zamanlarda birkaç kere gözlenmelidir. Süreç temelli değerlendirmenin ve öğrencinin süreçteki gelişiminin belirleyici olduğu düşünülürse konuşma becerisi için gözlem formlarının önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Tablo 1. Konuşma Formu Gözlem Formu Örneği
(Bozkurt& Arıca-Akkök, 2019)

Ek 1- Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin)

Boyut	*Nu*	*Gözlenecek Davranışlar*	*Zayıf*	*Geliştirilebilir*	*Yeterli*	*Yetkin*	*Dönüt*
SÖYLEYİŞ	1	Uygun yerde ve biçimde soluk alma					
	2	Solunum denetimini sağlama (diyafram nefesi almayı sürdürebilme)					
	3	Konuşma süresince doğru duruş (postür) sergileme					
	4	Konuşma seslerini doğru bir biçimde ve tam olarak çıkarabilme (artikülasyon/boğumlama)					
	5	İşitilebilir bir sesle konuşma (ses şiddeti)					
	6	Vurgu, ton, ezgi gibi söyleyiş özelliklerini etkili bir biçimde kullanabilme					
	7	Ölçünlü dili kullanma					
AKICILIK	8	Duraksamaların kabul edilebilir sürenin üstünde olmaması					
	9	Gereksiz yinelemelerden kaçınma					
	10	Konuşmayı doğal, rahat ve canlı (tekdüzelikten uzak) sürdürebilme					
	11	Konuşmayı olağan hızda sürdürebilme (önerilen aralık, dakikada 125-175 sözcük)					
İÇERİK-DİL KULLANIMI	12	Konuşmanın amacını girişte belirtme					
	13	Ardışık tümceler arasındaki mantıksal, anlamsal bağları kurabilme					
	14	Konuşmanın bölümleri arasında tutarlılığı ve bütünlüğü sağlayabilme					
	15	Konuşmayı, sapmalardan kaçınarak amaca uygun sürdürebilme					
	16	Sözvarlığını amaca uygun kullanabilme					
	17	Uygun kalıp ifadeleri (atasözü, deyim gibi) kullanabilme (SEÇİMLİK)					
	18	Örnek verme, karşılaştırma, alıntı yapma gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma					
	19	Konuşmanın temel amacını vurgulayarak bitirme					
ETKİLEŞİM-SUNUM STRATEJİLERİ	20	Uygun seslenme ifadelerini kullanma					
	21	Konuya hâkim bir şekilde konuşabilme					
	22	Konuşurken heyecanı kontrol edebilme					
	23	Konuşma süresine uyma					
	24	Konuşurken göz teması kurma					
	25	Beden dilini etkili kullanma					
	26	Dinleyicilerin tepkilerini izleme ve konuşmayı buna göre sürdürebilme					
	27	Soru-yanıt ve tartışma sırasında etkin dinleyebilme (SEÇİMLİK)					
	28	Soru-yanıt sırasında amaca uygun yanıt verme (SEÇİMLİK)					
	29	Tartışma sırasında söylemi uygun bir biçimde başlatabilme, sürdürebilme, söz kesme ve bitirebilme (SEÇİMLİK)					
	30	Tartışma sırasında karşı görüşlere saygılı olma / nezaket kurallarına uygun davranma (SEÇİMLİK)					

Görüşme/Mülakat

Görüşme öğrencilerin, çeşitli konular hakkındaki görüş, fikir, düşünce, ilgi, tutum ve davranışları ile bunların nedenlerinin ortaya çıkartılmasında kullanılan bir tekniktir (Ersoy, 2014). Öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşen sözlü iletişim etkili bir görüşmenin temelini oluşturmaktadır. Doğrudan öğrenci ile etkileşim içinde olunduğu için öğrencinin özellikleri daha ayrıntılı şekilde anlaşılabilir. Öğretmen, görüşme sürecinde öğrencinin ortaya koyduğu performansa göre öğrencinin öğrenme eksikliklerini tespit ederek giderebilir ve yeni öğrenmelerin önünü açar. Bir araştırma yöntemi olarak görüşme, bireyin iletişim aracı olarak dili etkili kullanması ile ortaya koydukları bir süreçtir (Seidman, 2006). Görüşmeler yüz yüze olabileceği gibi teknoloji yardımıyla çevrimiçi veya video konferans gibi yöntemlerle de gerçekleştirilebilir. Görüşme esnasında öğrencinin kendini rahat ve güvende hissetmesi, önceden konu ve amaç hakkında bilgilendirilmesi, ses tonunun etkili kullanılması, sesli kayıtların yanı sıra görüntülü kayıtların da alınarak elde edilen bilgilerin detaylı olarak analiz edilmesi önemlidir. Özellikle görüşmelerde öğretmenin ses tonu ve beden dili görüşme yapılan öğrenciyi sürece katmada ve daha sağlıklı veri elde etmede önemli avantaj sağlamaktadır. Küçük öğrenciler kendileri ile ilgili oldukça samimi ve açık sözlü iken, yaşları büyüdükçe daha sessiz ve içine kapanık bir tutum sergilemektedirler (McMillian, 2015). Sözlü olarak gerçekleşen bu süreçte soruların ilgi çekici ve öğrenme isteğini artıracak nitelikte olması, sorulan soruların sıkıcı ve alakasız olmaması, konuşma sırasında konuşmacının sözünün kesilmemesi gerekmektedir.

Görüşmelerde konuşulan her şeyin anlaşılması, öğrencilerin söylediklerinin kaydedilmesi, bu esnada kaydedilenlere yönelik notların alınması pek mümkün değildir. Böyle durumlarda öncesinde soru taslağının hazırlanması, not almak için soruların etrafında yeterli boşlukların bırakılması ve çıkarımlara yer verilmesi bu yöntemin sınırlılıklarındandır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde bir konuda derinlemesine soru sormak, eksik kalan yönlerin ek sorularla tekrar sorulma fırsatı olması, kişinin kendini detaylıca anlatma becerisi kazanması gibi yönleriyle görüşme uygun bir ölçme aracıdır.

Kontrol Listeleri

Gözlenen performansın ya da ürünün belirlenen performans ölçütlerine ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için kullanılan değerlendirme yöntemidir. Kontrol listelerinde, öğrenciden beklenen davranışın detayları yer almaktadır. Kontrol listelerinde her bir konuşma boyutu için gösterilmesi gereken becerilerin detaylı tanımı ve öğrencinin her bir aşama için göstermesi gereken performansın seviyesi betimlenir. Bu detaylar öğrencinin hangi konularda gelişim göstermesi

gerektiğini göstermesi açısından faydalıdır. Öğretmene düşen görev gösterildiğine inandığı performansı işaretlemesidir. Kontrol listeleri "evet" "hayır"; "var" "yok" veya 0-1 seklinde değerlendirilir. Aşağıda konuşmanın beden dili ve ses tonuna ilişkin boyutuna dair bir kontrol listesi verilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Listesi Örneği

No	Nitelikler	Evet	Hayır
1.	Dinleyicinin işitebileceği bir sesle konuştu.	☐	☐
2.	Gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındı.	☐	☐
3.	Vurgu ve tonlamaya dikkat etti.	☐	☐
4.	Yüzü dinleyiciye dönük konuştu.	☐	☐
5.	Dinleyiciyle göz teması kurdu.	☐	☐
6.	Yüz ve kafa hareketlerini konuşmanın içeriğine uygun kullandı.	☐	☐
7.	El ve kol hareketlerini konuşmanın içeriğine uygun kullandı.	☐	☐
8.	Konuşması sırasında aşırı hareketlerden kaçındı.	☐	☐

Kelime İlişkilendirme Testleri

Kelime ilişkilendirme testleri öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, belirlenen bir kavramla ilgili kavrama ve algılamalarının ne düzeyde olduğunu, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmeye yarayan alternatif ölçme araçlarından biridir. Öğrencilerin bilişsel yapısının ortaya çıkarılmasının yanında kavram yanılgılarını tespit etmede ve kavramsal değişimleri ortaya koymada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (MEB; 5. modül, 2024). Konuşma becerisinin değerlendirilmesi kapsamında kavramlar arası ilişkileri ortaya koyma, kavramlar arasındaki bağlantılarla cümle kurma, bu cümleleri tartışıp karşılaştırma gibi etkinlikler bakımından kelime ilişkilendirme testlerinden faydalanılabilir. Kolay hazırlanması, kısa sürede (5-10 dk) uygulanması, kalabalık gruplarda uygulanabilir olması ve tüm derslerde kullanılabilir olması bu yöntemin avantajlarındandır. Belli bir sürede verilen konu ile alakalı anahtar bir kavramın çağrıştırdığı sözcüklerin sözlü/yazılı olarak sunulmasının beklendiği bu yöntemle öğrencilerin kavramlar arası bağlantı kurmaları, bu bağlantıların anlamlı olup olmadığını yorumlaması, kavramlar arası anlamsal yakınlıkları ortaya çıkarması gerekmektedir. Söz varlığını ortaya koyması, sözcüklerden kavramlardan hareketle cümleler kurması, sözcükleri cümleler arasındaki bağlantılardan hareketle açıklaması ve yorumlaması yönleriyle konuşma becerisi ile birebir iltisaklıdır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ana dilde yetkinliği belirlemek için kullanılabilir bir yöntemdir.

Kavram Haritaları

Kavramları ve onların nasıl bir hiyerarşide yer aldığını gösteren, birçok bilgiyi aynı anda ve başarıyla öğreten alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biridir (Miles ve Huberman, 1994). Öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarını ve sentezlediklerini görmemize imkân sağlayan kavram haritaları konu öğretimi, kavram yanılgılarını ortaya çıkarma, öğrenme sürecini kontrol etme gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Önceki öğrenmelerle yeni öğrenilecek kavramlar arasındaki bağlantıları etkin olarak ortaya çıkarmayı sağlayan bu yöntemin temelinde yeni öğrenilecek bilgilerin anlamlı hâle gelmesi vardır. Anlam oluşturarak öğrenmenin çok fazla öğretmen-öğrenci etkileşimi gerektirdiğini bildiren Schunk (2009: 284), aynı zamanda öğretmenlerin yeni bilgiyi (konuyu) sözel olarak sunarken bir yandan da devamlı olarak öğrenciyi cevap vermeye ve katılmaya teşvik ettiğinden bahseder. Öğrencinin dikkatini toplaması ve düşüncelerini çekinmeden söylemesi için yapılan bu davranış, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön koşuldur (Akt; Öztürk & Ömeroğlu, 2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi noktasında öğrencilerin konuşmaya dair hazırbulunuşluklarını sağlamak, ön bilgilerini harekete geçirmek, sözcük dağarcığını genişletmek, ifadesini farklı yapılarla etkili ve doğru sunmak, anlamlı öğrenmeleri sağlamak için konuşmanın başında veya sonunda konuyu detaylandırmak için kullanılabilir bir yöntemdir.

Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)

Rubrikler, öğrencilerin bilgi, beceri ve bir görevi yerine getirme düzeylerini ya da derecesini tayin etmek için öğretmenler tarafından geliştirilen değerlendirme sistemi olarak da görülebilir (Brualdi, 2002, Akt; Yaşar, 2014). Derecelendirme ölçekleri, düşükten yükseğe bir derecelendirme sunar ve bir performansı işaret eden davranışların veya özelliklerin açıklamasını kapsar. Aynı zamanda artan düzeydeki yeterlilik, yetenek, bilgi ve benzeri özellikleri, işlevsel olarak tanımlamaya yardımcı olur (Cheng & Fox, 2017, s.123-125). Dereceli puanlama anahtarları sayesinde yerine getirilmesi gereken performans görevlerinin seviyelerinin öncesinde hazırlanarak bu kriterlere göre değerlendirme yapılması sözel olarak gerçekleşen konuşma becerisinin daha doğru ve objektif yapılmasına imkân tanımaktadır. Dereceli puanlama anahtarları öğrenciye konuşma becerisi değerlendirilirken hangi yeterliliklere göre değerlendirileceğini, nelere dikkat etmesi gerektiğini görmesi ve kendini buna göre hazırlaması açısından bilgiler sunmaktadır. Öğrencilerin süreç içerisinde gelişme kaydettiği konuşma becerisi etkinlikleri için rubriklerin kullanılması eksiklikleri görmek, bunları geliştirmek için öğrencilere ve öğretmenlere fırsat sunmaktadır.

Tablo 3. Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

SUNUM DEĞERLENDİRME FORMU
DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Öğrenci adı soyadı :
Öğrenci numarası :

	Değerlendirme Puanları			Puan
	1	2	3	
İfade Kabiliyeti	Kullanılan ifadeler dinleyicileri yorucu, zor ve karışıktı.	Sunumdaki konular dinleyiciler tarafından zor anlaşıldı. İfadelerin anlaşılması zordu.	Sunum, dinleyicilerin düzeyinde ve ilgilerini çekebileceği şekilde sunuldu.	
Sunumun Düzeni	Konular karışık ve sıralama uygun değildi.	Konular arası geçişler kısmen uygundu	Konular arası geçişler düzenli ve mantıklıydı.	
Yenilik Yeteneği	Sunumda aktarılanlar olağan idi ve etkileyici değildi.	Aktarılan bilgi ve düşünceler kısmen farklı ve etkileyici.	Aktarılan bilgi, düşünce ve izlenimler farklı, özgün ve etkileyiciydi	
Konularda Örnek Kullanımı	Örnek sunulmadı veya uygun değildi.	Örnekler verildi fakat az ve yetersizdi.	Dinleyiciyi sıkmayan ve canlı tutan birçok örnek sunuldu.	
Dinleyici ile İletişim	Konuşma akıcı ve düzgün değildi. Beden dili hiç kullanılmadı.	Sunumda konuşma tam akıcı değildi. Beden dili kullanımı ve göz teması kısmen gerçekleşti.	Akıcı bir konuşma ve düzgün bir dil kullanıldı. Beden dili yerinde idi ve göz teması sağlandı.	
Sunum Sonu Özet	Sunum sonunda herhangi bir değerlendirme yoktu.	Sunum sonunda kısmi bir değerlendirme yapıldı.	Sunum sonunda önemli noktalar özetlenerek değerlendirme yapıldı	
Sunumda Kaynak Kullanımı	Kaynak kullanımı yetersiz ve konuyla ilgisizdi.	Kullanılan kaynaklar sınırlı ve kullanılanlar kısmen ilgiliydi.	Dinleyicinin düzeyinde ve çok sayıda farklı doğru kaynak kullanıldı.	
Zaman Kullanımı	Sunum zamanı kullanımı yanlış ve etkin kullanım yoktu.	Sunum zamanını ayarlanamamış, kullanımı kısmen etkindi.	Zamanı doğru tanımlanmıştı, tam ve etkin kullanıldı.	

Kaynak: Ekinci, E. (2022).

Bu formdan alınabilecek en yüksek puan 24, en düşük puan ise 8'dir.

- **Performans Değerlendirme Yaklaşımları: (Performans Görevi, Rol Oynama ve Dramatizasyon, Sınıf İçi Tartışma)**

Performans Görevi

Performans görevleri, öğrencilerin konuşma becerilerini uygulamalı ve doğal bağlamlarda sergilemelerini sağlayan bir değerlendirme yöntemidir. Öğrencilerden belirli bir konuşma görevi yerine getirmeleri beklenmekte, bu süreçte dilin işlevsel kullanımı, konuşma stratejileri, ses ve görselle anlam oluşturma teknikleri değerlendirme ölçütleri arasında yer almaktadır. Programda, konuşma sürecinin üç aşamada (konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası) ele alınması gerektiği belirtilmiş olup performans görevleri bu aşamalar doğrultusunda şekillendirilmektedir. Öğrencilerin konuşmalarını belirlenen ölçütlere göre düzenlemeleri, içerik oluşturma sürecinde ön bilgileriyle bağlantı kurmaları ve beden dili kullanımına dikkat etmeleri beklenmektedir.

Performans görevleri öğrencinin aktif katılımını, araştırma, üretim veya sunum yapmasını gerektirir. Aynı zamanda görevlerin günlük hayat problemleriyle bağlantılı (bir konuşma yapma vb.) olması önemlidir. Sadece sonuç değil öğrencinin süreç boyunca göstermiş olduğu çaba ve gelişim dikkate alınmalıdır. Görev mutlaka önceden belirlenmiş ölçütlere göre objektif olarak yapılmalıdır.

Türk dili ve edebiyatı dersinde konuşma becerisi için değerlendirme aracı olarak performans görevi aşağıdaki şekilde yapılandırılabilir:

Görevin Planlanması: Konu ve kazanımlarla ilişkilendirilir. Öğrencinin düzeyine uygun, açık ve anlaşılır yönergeler hazırlanır.

Uygulama: Öğrenci görevi bireysel veya grup hâlinde yapar. Araştırma yapar, rapor hazırlar, sunum gerçekleştirir vs.

Değerlendirme: Rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ile yapılır. Süreç boyunca öğretmen gözlem yapar. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme de eklenebilir.

Performans görevi uygulanırken görevler açık, anlaşılır ve ölçülebilir olmalı, zaman planlaması iyi yapılmalı (hem uygulama hem değerlendirme için), değerlendirme araçları (rubrikler) önceden öğrenciyle paylaşılmalı, ayrıca her öğrenciye uygun olacak şekilde farklılaştırılmış görevler de verilmelidir.

Rol Oynama

Rol oynama hem öğretim hem de ölçme-değerlendirme açısından oldukça etkili, aktif katılıma dayalı bir tekniktir. Rol oynama, öğrencilerin belirli bir durumu veya olayı canlandırarak bir karakterin yerine geçip onun bakış açısından düşünmesini ve hareket etmesini sağlayan bir öğrenme ve değerlendirme yöntemidir. Rol oynamada gözlem yoluyla değerlendirme yapılır. Öğrencilerin iletişim becerileri, empati kurma,

problem çözme ve karar verme yetenekleri değerlendirilir. Özellikle psikolojik, sosyal ve ahlaki konuların değerlendirilmesinde etkilidir. Öğretmen, önceden belirlenmiş ölçütlere (rubrik gibi) göre değerlendirme yapabilir. Hem bireysel hem de grup içi etkileşimler göz önünde bulundurulur.

Rol oynamanın avantajları arasında öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimi hakkında bilgi verme, ezbere dayalı bilgiden çok uygulamalı bilgi ve beceriyi ölçme, gerçek yaşam durumlarına benzer olaylar sayesinde öğrencinin tepkilerini ortaya koyma sayılabilir.

Bu yöntem, öğrencilerin belirli bir karakteri veya senaryoyu canlandırarak anlatım yeteneklerini, beden dili kullanımını, konuşma organizasyonunu ve iletişim dinamiklerini doğal bir ortamda sergilemelerine imkân tanır. Öğrenciler, kendilerini ifade etme sürecinde ses tonu, vurgu, jest ve mimik gibi unsurları bilinçli bir şekilde kullanarak dilin işlevsel ve estetik yönlerini deneyimleyebilirler. Ayrıca, rol oynama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin ikna etme, tartışma ve konuşma stratejileri geliştirme becerileri desteklenmektedir.

Öğrencinin farklı bakış açılarını anlamasını sağlamak, empati ve problem çözme becerilerini geliştirmek, karar verme süreçlerini deneyimletmek, sosyal ve duygusal öğrenmeyi desteklemek, öğrencinin bilgiyi uygulamalı olarak sergilemesini sağlamak gibi amaçlarda eğitimde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesinde sıklıkla başvurulan bir yaklaşımdır. Ancak öğrencilerin çekingen veya utangaç olabilmeleri, iyi hazırlanmadıkları takdirde oyunun doğallıktan uzak olması, uygulamasının zaman alması ve rubrik kullanılmaması durumunda objektif değerlendirmenin zor olması rol oynamanın sınırlılıklarıdır.

Türk dili ve edebiyatı dersinde değerlendirme aracı olarak rol oynama aşağıdaki şekilde yapılandırılabilir:

- Durum veya senaryo seçimi: Gerçek yaşamdan ya da kurmaca bir olaydan seçilir.
- Rollerin belirlenmesi: Her öğrenciye (veya gruba) bir rol atanır (örneğin; öğretmen, öğrenci, veli, doktor, hasta, vs.).
- Hazırlık süreci: Rol hakkında bilgi edinmeleri ve rolün gereklerini anlamaları sağlanır.
- Canlandırma (uygulama): Öğrenciler rollerini oynar ve olayı canlandırır.
- Tartışma ve değerlendirme: Canlandırma sonrası öğrencilerle birlikte süreç değerlendirilir. Ne öğrendikleri, hangi becerileri kullandıkları tartışılır.

Sonuç olarak rol oynama değerlendirme sürecinde planlı bir şekilde kullanıldığında, öğrencinin çok boyutlu gelişimi hakkında derinlemesine bilgi sunar.

Dramatizasyon

Dramatizasyon, bir olayı, hikâyeyi ya da durumu doğaçlama ya da hazırlıklı bir şekilde tiyatral olarak canlandırmadır. Eğitimde bir kavramın veya içeriğin oyunlaştırılarak sahnelenmesi anlamına gelir. Bu süreçte öğrenciler hem bedensel hem de zihinsel olarak aktif olur, konuyu derinlemesine kavrar ve ifade eder. Öğrencinin anlama, yorumlama, aktarma, yaratıcı düşünme gibi becerileri değerlendirme için kullanılmaktadır. Bireysel performans ya da grup performansı olarak değerlendirilebilir. Değerlendirme için rubrik, kontrol listesi gibi araçlar kullanılabilir.

Öğrencinin öğrenmeyi içselleştirmesi sağlaması, yaratıcılık, estetik bakış açısı ve özgüven gelişimi ölçme, öğrencinin dersle duygusal bağ kurmasına olanak sağlaması, öğrenme süreci içindeki aktif katılımı ölçme gibi çok sayıda avantajı mevcuttur.

Türk dili ve edebiyatı dersinde değerlendirme aracı olarak dramatizasyon aşağıdaki şekilde yapılandırılabilir:

- Hazırlık: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup sahne metnini hazırlar, roller dağıtılır, kostüm ve aksesuarlar belirlenir.
- Prova: Gruplar sahnelemeye hazırlanır. Öğretmen rehberlik eder.
- Sahneleme: Her grup, kendi hazırladığı sahneyi sınıfta oynar.
- Değerlendirme: Gözlem formu ve rubrik yardımıyla öğrencilerin performansları değerlendirilir.

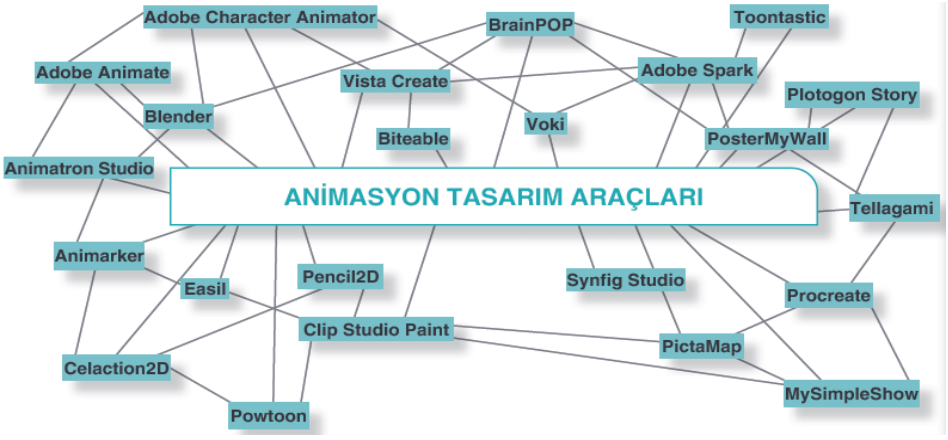
Sonuç olarak dramatizasyon, öğrencilerin öğrendiklerini yaratıcı ve bütünsel bir şekilde ortaya koymalarını sağlayan çok değerli bir ölçme-değerlendirme aracıdır. Özellikle duyuşsal ve bilişsel hedefleri değerlendirmede güçlü bir yöntemdir. Ancak etkili bir değerlendirme için önceden amaçların, ölçütlerin ve sürecin net belirlenmesi gerekir.

Sınıf İçi Tartışma

Sınıf içi tartışma, öğrencilerin belirli bir konu, problem ya da metin üzerine düşüncelerini karşılıklı olarak ifade ettikleri**,** sözlü iletişime dayalı bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin belirli bir konuya ilişkin fikir alışverişinde bulunarak bilgilerini paylaşmaları, düşüncelerini savunmaları ve farklı bakış açılarını değerlendirmeleri sürecidir. Bu yöntem; özellikle konuşma, dinleme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Türk dili ve edebiyatı dersi konuşma becerisi kapsamında açık tartışma, münazara, küçük grup tartışmaları, panel tartışması, balık kılçığı tartışması gibi tartışma türlerinden yararlanılabilir.

3. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Teknoloji Kullanımı

Öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli ve etkili hâle getirmek için teknoloji kullanımı önemli bir yere sahiptir. Öğrenme ortamlarını zenginleştiren teknoloji araçları öğrencilerin aktif katılımına imkân sağlaması, bireysel öğrenme, iş birlikli öğrenme, sosyal öğrenme gibi yaklaşımlara uygun olması sebebiyle eğitim programlarında yer almaya başlamıştır. Öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu artırarak aktif katılımlarını sağlayan teknolojik uygulamalar hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğretmenlerin süreçleri daha etkin ve yetkin yürütmesine olanak sağlamaktadır. Eğitim ortamlarındaki rollerin ve yetkinlik gereksinimlerinin değişmesiyle birlikte bu değişim kendini ölçme ve değerlendirme alanında da göstermiştir. Geleneksel ölçme değerlendirme araçları yerini alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ve teknoloji temelli ölçme değerlendirme yaklaşımına bırakmıştır. Üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisi kapsamında anket, ölçme ve değerlendirme araçları, etkileşimli sunum araçları, ses ve kayıt düzenleme araçları, animasyon tasarım araçları öğrenme kanıtları olarak kullanılabilecek uygulamalardır.



Animasyon tasarım araçları (Karslı, Uslu & Karaman, 2023)

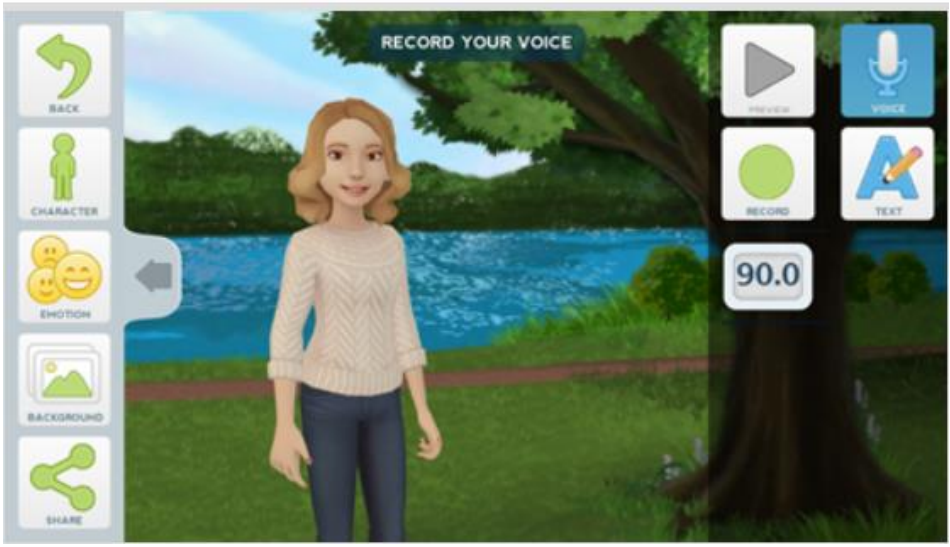
Adobe Character Animator:

Karakterlerin gerçek zamanlı hareketlerini ve konuşmasını bir web kamerası ve mikrofon ile oluşturan bir animasyon aracıdır. Ses ve yüz tanıma teknolojisi ile karakterin yüz ve vücut ifadelerini otomatik olarak takip edebilir. Karakterin konuşması sayesinde canlı sunuma imkân sunan bu araç konu anlatımları, sunumlar daha eğlenceli ve ilgi çekici şekilde sunulabilir.



Tellagami:

Seçilen karakterler ile kısa animasyonlu videoların oluşturulduğu mobil uygulamadır. 90 saniyeye kadar kendi sesinizi kullanarak mesaj kaydetme, karakteri özelleştirme, arka plan görüntüsü ekleme gibi imkânları vardır. Öğrencilerin ifade gücünü geliştirmeyi sağlayan Tellagami ile bir öğrenci sunum yapabilir, hikâye anlatabilir veya konuyu özetleyebilir. Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında edebiyat atölyesinde kendilerine konuşma görevi olarak verilen "karakterimin yolculuğu" (okunan metinden karakter seçme, karakteri yeniden kurgulayarak kendi karakterini oluşturma) isimli performans görevi için bu uygulamada bir karakter seçilip karakteri temsil eden bir Tellagami karakteri oluşturularak görev teknoloji ile desteklenebilir. Ya da öğrencilerden bir hikâye oluşturmaları, kahramanları ve arka planı tasarlamaları ve ardından hikâyeyi anlatmaları istenebilir. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını uygulayarak kendi cümlelerini oluşturabilecekleri etkileşimli bir platform olan Tellagami ile diyaloglar kurdurulup konuşma ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.





Opinion Stage:

Görsel konuşma testi için kullanılan bir uygulamadır. İnteraktif bir sınav veya değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bu platform aracılığıyla öğrenci tartışmaya katılabilir, birbirleriyle etkileşime geçebilir, sorulan sorulara anında cevap vererek geri bildirim alabilir, sunum yapabilir ve kendi çalışmalarını değerlendirebilir, interaktif ara yüz kullanarak anketler aracılığıyla izleyicilerden geri bildirimler de alabilir.

Mentimeter:

Etkileşimli sunum ve toplantılar sağlayan bu platform katılımcıların fikirlerini ve geri bildirimlerini anlık olarak sunama dâhil eder. Öğretmenler Mentimeter ile sınıf içi tartışmaları yönetebilir, onlara soru sorarak yanıtlarını anlık olarak sunuma dâhil edebilir, anlama düzeylerini veya hangi konuda zorlandıklarını, neleri öğrendiklerini tespit ederek dersi etkileşimli ve tartışmaları canlı tutabilirler.

Edpuzzle:

Edpuzzle ile öğretmenler hazırladıkları videolara ölçmek istedikleri kazanımlara yönelik çoktan seçmeli test ve açık uçlu soru ekleyebilirler. Öğretmenler soruları içeren etkileşimli video içeriğini öğrencilerine gönderdikten sonra öğrencilerinin performansını kendi sayfalarından takip edebilirler. Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere kullanılabilir. Öğrencilere biri videoya metin yazılması ve bu metnin seslendirilmesi ödev/proje olarak verilebilir.

- **Dijital Okuma Uygulamaları ve Anlık Geri Bildirim, Yapay Zekâ Destekli Değerlendirme Araçları vd.**

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Konuşma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Yapay Zekâ Uygulamaları

1. Türkçe Konuşma Tanıma + Değerlendirme (Google Cloud veya Microsoft Azure ile özelleştirilebilir sistemler)

Ne yapılabilir?

- Öğrenciler belirli bir metni okur veya serbest konuşma yapar.
- AI (yapay zekâ), ses dosyasını yazıya çevirir ve dil bilgisi, tutarlılık, kelime kullanımı vb. açılardan analiz eder.
- Kullanım alanı: Proje tabanlı çalışmalarla birleştirilebilir. Örneğin: “Kitap özeti sunumu”, “şiir okuma”, “konuşma yapma” gibi.

2. Konuşma Analizi için Türkçe Dil İşleme Kütüphaneleri (Örn: Zemberek, TRNorm, BERTurk)

Ne yapılabilir?

- Öğrencinin konuşmasından elde edilen metin, bu kütüphanelerle dil bilgisel açıdan incelenebilir.
- Sentaks, morfoloji ve anlam analizi yapılabilir.
- Açık kaynaklı olan bu uygulama öğretmenler tarafından geliştirilebilir.

3. VoiceGPT Türkçe (Discord veya web uygulamaları üzerinden)

Ne yapılabilir?

- Sesli konuşmayı tanır, cevap verir ve öğrencinin konuşmasını yazıya döker.
- Öğrenci ile kısa hikâye anlatma, edebi karakter çözümleme gibi görevler yapılabilir.
- Sohbet tarzında geri bildirim sağlayarak öğrencinin özgüvenini artırabilir.

4. ReadSpeaker / Türkçe Text-to-Speech + Speech Analytics

Ne yapılabilir?

- Öğrencinin ses kaydı yapılarak telaffuz ve vurgu analizi yapılabilir.
- Bu teknolojiyle öğrencinin diksiyon gelişimi izlenebilir.

5. Kendi Sesli Sınıf Uygulamanızı Oluşturma (Basit düzey)

Ne yapılabilir?

- Öğrenciler verilen konuşma görevini yerine getirir (örneğin: bir hikâyeyi sesli anlatma, şiir okuma, sunum yapma, anı anlatma vb.).
- Bu kayıtlar Google Speech-to-Text ile yazıya çevrilir.
- Metinler bir dil işleme aracıyla (örneğin ChatGPT) analiz edilip geri bildirim sağlanır.

Uygulama Örneği:

Aşağıda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının (2024) 3. teması olan "Anlamın Yapı Taşları" temasında bulunan konuşma görevine uygun yapay zekâ destekli örnek senaryo oluşturulmuştur:

Senaryo: Öğrenci "Gezi yazısı türü" ile ilgili bir konuşma hazırlar ve kaydeder.

🎙️ Ses kaydı alınır.

- Öğrenci giriş yapar veya adını girer.
- Sistemde verilen bir konuşma konusu seçilir:
  Örnek: "Millî Edebiyat Dönemi'nin Türk dili üzerindeki etkilerini anlatınız."
- Öğrenci konuşmayı kaydeder (örneğin 2 dakika).

💬 Yapay zekâ konuşmayı metne çevirir.

- Sistem kaydı yazıya dönüştürür.

Yazıdaki dilsel yapı, anlatım bütünlüğü, kelime çeşitliliği analiz edilir.

- Yapay zekâ şu açılardan analiz yapar:
  - Dil bilgisi hataları
  - Yapı (giriş-gelişme-sonuç)
  - Kelime tekrarları veya çeşitliliği
  - Bağlaç ve geçiş ifadesi kullanımı

📈 Öğretmen ya da sistem öğrenciye otomatik veya rehberli geri bildirim verir.

- Sonuç öğrenciye veya öğretmene görsel bir rapor olarak sunulur.

🧠 Değerlendirme Ölçütleri (AI ile desteklenebilir)

Ölçüt: (Yapay Zekâ)
Telaffuz & vurgu: Ses analizi (ör. belirli kelimelerin yanlış telaffuzu)
Akıcılık: Duraklamalar, tekrarlar, "ıı, hımm" gibi dolgu sesleri
Dil bilgisi: Transkript üzerinden analiz
Anlatım bütünlüğü: Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin varlığı
Kelime çeşitliliği: Metindeki farklı kelime sayısı, eş anlam kullanımı

Bileşen	Açıklama
🎙️ Ses Kaydı Arayüzü	Öğrenci doğrudan sitede ses kaydı yapar
🧠 Speech-to-Text API	Google Speech-to-Text veya OpenAI Whisper ile sesi yazıya çevirir
📝 Metin Analiz Modülü	ChatGPT API veya dil işleme modeli ile konuşmanın dilsel analizi yapılır
📋 Raporlama Arayüzü	Öğretmen için analiz sonucu: kelime çeşitliliği, anlatım bütünlüğü, vb.

Öğrenci	Öğretmen
Konuşma görevini seçer	Konuşma görevini belirler
Kaydeder ve gönderir	Öğrencilerin analiz sonuçlarını görür
Sistem geri bildirim verir	Gelişim raporları çıkarır

4. Programda Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Akran ve Öz Değerlendirme Yöntemleri

Öz, Akran/Grup ve Öğretmen Değerlendirmesi

Öz değerlendirme öğrencilerin kendi performanslarını, gelişimlerini, öğrenmelerini, öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini değerlendirmelerine dayanan bir yöntemdir. Öğrenci, kendi sorumluluklarını alma ve öğrenme noktasında kendi gelişim süreci ile öğrenme sonucu için aktif rol oynamaktadır. Yazılı ve sözlü sunumlar sonrası kullanılan bu yöntem performansın değerlendirilmesi için kullanılabilir. Konuşma performansının, öncesinde

belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığının tespit edildiği öz değerlendirmede öğrencinin farkındalık kazanarak eksik olduğu yerleri görerek kendi kararlarını vermesi beklenmektedir. Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri noktasında yardımcı olan bu yöntem, öğrenciye kendi performansını belirlemek için ölçüt koymada da fırsatlar sunmaktadır. Etkin bir öz değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini sağlamada, yeteneklerini geliştirmelerinde ve öğrendiklerinin farkında olmalarında son derece önemlidir (MEB, 5. MODÜL, 2024). Öz değerlendirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır:

- ✓ belirlenen ölçütlere göre kendi performansını gözlemleme
- ✓ ölçütlere ulaşma noktasında kendine yönelik öz-yargıda bulunma
- ✓ kendi performansının sonucundan ne kadar memnun olduğuna dair yargıda bulunma

Burada önemli olan not değil gösterilen konuşma performansının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek geliştirilmesine yönelik öğrenci katılımını sağlamaktır. Öz değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi de öğrencinin kendini değerlendirirken yanlı davranabileceğidir. Bu yüzden öz değerlendirme tek başına değil akran ve öğretmen değerlendirmeleriyle birlikte kullanılmalıdır. Böylelikle hem öz hem akran hem de öğretmen değerlendirmeleriyle üzerinde uzlaşılan beceri ve yeterliliklerde öğrenci gelişimi daha açık ve net şekilde görülebilir. Öz değerlendirmede dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri veya açık uçlu sorular kullanılabilir.

Tablo 4. Öz Değerlendirme Formu Örneği

Sevgili Öğrenciler;

Dolduracağınız bu formun amacı, sınıfta uygulanan etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerinizi anlamaktır. Sizden duygu ve düşüncelerinizi samimi olarak bu forma yansıtmanız beklenmektedir. Aşağıdaki listede okuduğunuz ifadelere katılıyorsanız **Evet**, kısmen katılıyorsanız **Kısmen**, katılmıyorsanız **Hayır** seçeneğine (X) işareti koyunuz.

Ölçütler	Açıklamalar	Dereceler		
		Evet	Kısmen	Hayır
Planlama	Sunumuma etkili bir giriş yaptım, sunumumu sürdürdüm, etkili bir şekilde tamamladım.			
Düşünsel süreçleri kontrol etme	Sunumumda sosyal medya dilinde yapılan hatalara uygun örnekler verdim.			
	Düşüncelerimi konuşmamın ana fikri etrafında ifade ettim.			
	Düşüncelerimi tekrara düşmeden sundum.			
Söz varlığı	Sunumumda görüşlerimi destekleyen bağlama uygun sözcükler kullandım.			
	Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin yerine Türkçe kelimeleri kullandım.			
Akıcılık	İşitilebilir ses tonuyla konuştum.			
	Sunumumu gereksiz ses tekrarına düşmeden akıcı bir şekilde gerçekleştirdim.			
	Sunumumda vurgu ve tonlamaya dikkat ettim.			
Beden dili	Sunumumda jest ve mimikleri etkili kullandım, dinleyicilerle yeterli düzeyde göz teması kurdum.			
İş birliği	Sunumumda takım içindeki sorumluluğumu yerine getirdim.			
Zaman yönetimi	Sunumumda süreyi etkili ve verimli bir şekilde kullandım.			

Açıklama: Aşağıdaki soruları çalışmayla ilgili görüşlerinizden hareketle cevaplayınız.

1. **Çalışma sırasında hangi bilgileri edindim?**

---

2. **Çalışma sırasında hangi bölümlerde zorlandım?**

---

3. **Çalışmayı yeniden yapacak olsam nelere dikkat ederdim?**

Arkadaşının öğrenme görevini yerine getirirken gösterdiği performansı belirlenen ölçütlere göre değerlendirme sorumluluğunun alındığı akran değerlendirmesi güçlü bir değerlendirme yöntemidir. Akran değerlendirmede sadece puan verme söz konusu değildir. Aynı zamanda bu süreçte öğrencilerin sorumluluk alarak sorumluluk alma becerilerinin gelişmesi de söz konusudur. Akran değerlendirmeleri bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birkaç öğrenci tarafından da yapılabilir. Burada amacın performans gösteren arkadaşının zayıf

yönlerini ortaya çıkararak onu küçük düşürmek değil zayıf yönlerinin farkına varmalarını sağlayarak gelişimine katkıda bulunmak olduğu unutulmamalıdır. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayan bu yöntem aynı zamanda akranlara nesnel değerlendirme yapabilme becerisi de kazandırmaktadır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde akranları tarafından değerlendirileceğini bilen öğrenci üst düzey performans gösterme eğiliminde olacağı için akran değerlendirmelerinin özellikle topluluk karşısında kendini ifade etme becerisi açısından faydalı olacağı söylenebilir. Akran değerlendirme yönteminde tıpkı öz değerlendirmede olduğu gibi dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri veya açık uçlu sorular kullanılabilir.

Tablo 5. Akran Değerlendirme Formu Örneği

Akran Değerlendirme Formu	
Değerli öğrenciler, Bu form, arkadaşınızın performans çalışmasını değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki bölümleri doldurarak arkadaşınızın çalışmasını değerlendiriniz.	
Değerlendirdiğim Kişinin Adı Soyadı:	**Tarih:** .....
Çalışmanın Adı:	
Bu çalışmanın en iyi yanı:	
Bu çalışma hakkında beğendiğim diğer üç şey: 1. ..... 2. ..... 3.	
Bu çalışmada geliştirilmesi gerektiğini düşündüğüm üç yön: 1. ..... 2. ..... 3.	

5. Program Bağlamında Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Olası Riskler ve Çözüm Önerileri

Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı, amaca yönelik, öğrencilere etkin geri bildirim sağlayan, öğrenme sürecini destekleyen bir yapılanma sağlanmalıdır. Tüm bu bileşenler düşünüldüğünde kullanılan araçlar ve bu araçların nitelikleri, sınıf mevcudu, fiziksel donanım, öğrenci motivasyonu gibi durumlardan kaynaklı eksiklikler veya riskler ortaya çıkabilir. Adil ve gerçekçi bir değerlendirmenin yapılabilmesi için ortaya çıkabilecek tüm risklere karşı gerekli önlemler alınarak sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

- **Konuşma Değerlendirme Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Sorunları**

Dil becerilerinin ölçülmesinde seçilecek ölçeğin hangi dil becerisine yönelik olarak hazırlandığı önemlidir. Konuşmayı ölçerken uygun olanların seçilmesi ve bu seçimde de aynı zamanda öğrenci seviyesine uygunluk önem arz etmektedir.

Konuşma becerisi, içerisinde birçok alt bileşeni kapsamaktadır. Dolayısıyla konuşmanın içeriği, sunuş tarzı, amacı, hedef kitlesi gibi farklı unsurlar söz konusudur. Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin olması gerektiği, bunlara yönelik puanlama anahtarlarının ve ölçütlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Konuşma becerisi, öğrencinin kendini ifade etme ve düşünce geliştirme yeteneğini yansıttığı için değerlendirmenin hem geçerli hem de güvenilir olması büyük önem taşır. 2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın beceri temelli yapısı, bu sürecin nitelikli yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak ölçme-değerlendirme araçlarında yaşanan geçerlik ve güvenirlik sorunları, konuşma becerilerinin adil ve etkili değerlendirilmesini engellemektedir.

Konuşma Değerlendirme Sürecinde Geçerlik Sorunları

Geçerlik, bir değerlendirme aracının ölçmeyi amaçladığı beceriyi ne derece ölçtüğünü ifade etmektedir. Konuşma becerisi değerlendirmelerinde sık karşılaşılan geçerlik sorunları şunlardır:

- ✓ Değerlendirme araçları çoğu zaman yalnızca telaffuz ve akıcılık gibi yüzeysel ölçütlere odaklanmakta; içerik zenginliği, sözel organizasyon, dinleyiciyle etkileşim gibi derinlemesine dilsel özellikleri göz ardı etmektedir. Bu da kapsam geçerliğini düşürmektedir.
- ✓ Konuşma sınavlarının çoğu yapay ve baskı altındaki ortamlarda gerçekleştirilir. Bu da öğrencinin gerçek konuşma becerisini ortaya koyamamasına neden olmaktadır.
- ✓ Öğrencinin arka planı, kelime dağarcığı, deneyimi gibi bireysel farklılıklar değerlendirme sonuçlarını etkileyebilir. Bu faktörlerin kontrol altına alınmaması, geçerliği zayıflatır.

Konuşma Değerlendirme Sürecinde Güvenirlik Sorunları

Güvenirlik, bir değerlendirme aracının tutarlılık düzeyini ifade etmektedir. Yani aynı öğrenciye farklı zamanlarda veya farklı değerlendiriciler tarafından uygulandığında benzer sonuçlar üretip üretmediği önemlidir. Konuşma becerisine dair görevi değerlendirirken karşılaşılabilecek güvenirlik sorunları şunlardır:

- ✓ Öğretmenlerin kişisel algı, beklenti ve duygu durumları; konuşma sınavlarını puanlarken tutarsızlık oluşturabilir. Bu da değerlendirici güvenirliği denilen durumu olumsuz etkiler.
- ✓ Programda konuşma becerisi için önerilen genel ölçütler, öğretmenler arasında ortak bir anlayış ve uygulama geliştirmeye yetmeyebilir. Objektif ölçüm için gerekli olan puanlama rubrikleri her zaman tutarlı şekilde kullanılmamaktadır. Ölçütlerin standartlaştırılmasındaki bu yetersizlik güvenirlik sorunu oluşturmaktadır.
- ✓ Gürültülü sınıflar, yetersiz süre, teknik ekipman eksiklikleri gibi çevresel etkenler değerlendirme sonuçlarını etkileyebilir. Güvenilir bir değerlendirmenin yapılabilmesi için zaman ve ortama ait faktörlerin kontrolünün yapılarak yetersizliklerin minimum düzeye indirilmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek geçerlik ve güvenirlik sorunları için alınabilecek önlemler ve çözüm yolları aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Rubrik Tabanlı Değerlendirme: Açık ve ayrıntılı dereceli puanlama anahtarları hazırlanmalı. Bu rubriklerde ölçütler (örneğin: içerik bütünlüğü, vurgu, ses tonu, bağlaç kullanımı vb.) net şekilde tanımlanmalıdır.
- ✓ Derecelendirici Eğitimi: Öğretmenlere, geçerli ve güvenilir değerlendirme yapabilmeleri için örnek konuşmalar üzerinden ortak puanlama eğitimi verilmelidir.
- ✓ Teknoloji Entegrasyonu: Ses kayıtları alınarak, çoklu değerlendirici tarafından incelenebilecek bir sistem kurulabilir. Ayrıca yapay zekâ destekli analiz araçları, değerlendirmede tutarlılığı destekleyebilir.
- ✓ Gerçek Yaşam Temelli Görevler: Öğrencilerin sınıf dışı ya da etkileşimli durumlarda konuşmalar yapmaları sağlanarak daha geçerli ölçümler yapılabilir.

- **Sınıf Mevcudu**

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, öğrenci merkezli ve beceri temelli bir yapı sunmaktadır. Ancak bu hedeflerin uygulamaya yansıması, sınıf ortamının fiziksel ve sosyal koşullarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle kalabalık sınıf mevcutları, programın öngördüğü etkinlik tabanlı ve bireysel farklılıkları gözeten öğretim süreçlerinin yürütülmesinde ciddi zorluklar doğurmaktadır. Kalabalık sınıflar, programın uygulanabilirliğini sınırlayarak

öğretmenlerin pedagojik etkililiğini azaltabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirecek stratejiler geliştirmeleri, teknolojiden yararlanmaları ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Konuşma becerisini değerlendirmede sınıf mevcudundan kaynaklı sorunlar aşağıda verilmiştir:

- ✓ Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel beceride bireysel gelişim göstermesi beklenmektedir. Ancak kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrenciyi yeterince gözlemleyip geri bildirim vermesi güçleşir. Bireysel takibi zorlaştıran bu durum değerlendirmenin niteliğini de olumsuz etkilemektedir.
- ✓ Program; iş birlikli öğrenme, tartışma, drama, konuşma sunumları gibi etkinliklere dayalıdır. Kalabalık sınıflarda bu tür etkinlikler fiziksel mekân ve zaman yetersizliği nedeniyle ya uygulanamamakta ya da yüzeysel bir şekilde geçilmektedir.
- ✓ Konuşma, yazma gibi süreç odaklı becerilerin değerlendirilmesi zaman alıcıdır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin bu değerlendirmeleri adil, detaylı ve bireysel olarak gerçekleştirmesi oldukça zordur.
- ✓ Özellikle sözlü ifade çalışmalarında öğrenci başına düşen konuşma süresi azalır. Bu da öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri için gereken tekrar ve pratik fırsatlarını sınırlı kılmaktadır.

Sınıf mevcudundan kaynaklı sorunlar için olası çözümler aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Kalabalık sınıflarda öğrencileri küçük gruplara ayırarak öğretim yapmak, bireysel katılımı artırır. Öğretmen bu gruplarla dönüşümlü çalışabilir ve oluşturulan bu mikro öğrenme gruplarıyla öğrenciler arasında daha etkili bir etkileşim sağlanabilir.
- ✓ Dijital öğrenme ortamlarından faydalanılabilir. Online platformlar ve dijital araçlar (örneğin: Padlet, Edmodo, Google Classroom) üzerinden ödev, konuşma kaydı alarak sınıf dışı ortamlarda da öğrencinin gelişimi izlenebilir. Bu, öğretmene zaman kazandırır ve daha kişiselleştirilmiş geri bildirim olanağı sunar.
- ✓ Kalabalık sınıflarda değerlendirme sürecini sistematikleştirmek için ölçütlü değerlendirme anahtarları (rubrik) kullanılmalıdır. Rubrikler, öğretmenin öğrenciye kısa sürede nesnel, yapıcı ve tutarlı değerlendirme yapmasını kolaylaştırır.
- ✓ Öğrencilerin birbirlerini değerlendirebildiği (akran değerlendirmesi) ya da kendi performanslarını gözden geçirebildiği (öz değerlendirme) sistemler,

öğretmenin yükünü hafifletirken öğrencinin metabilişsel farkındalığını artırır.

- ✓ Yüz yüze eğitimin yanı sıra dijital platformlardan destek alınarak Türk dili ve edebiyatı dersinin bazı etkinlikleri çevrim içi ortama taşınarak karma öğrenme yaklaşımı uygulanabilir. Bu, sınıf içinde daha çok etkileşimli etkinliklere zaman ayırma fırsatı yaratır.

- **Öğrenci Motivasyonu ve Değerlendirme Sürecine Katılım**

2024 yılında güncellenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini, iletişim becerilerini ve kültürel farkındalıklarını bütüncül bir biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program; öğrenciyi merkez alan, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dayalı, etkileşimli bir öğrenme ortamı öngörmektedir. Ancak bu vizyonun etkili bir biçimde hayata geçirilmesi, öğrencinin hem öğrenme hem de değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını gerektirir. Ne var ki birçok öğretmen uygulamada, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve değerlendirme süreçlerine katılımda isteksizlik gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğrencinin motive edilmesi ve değerlendirme sürecine anlamlı bir şekilde dâhil edilmesi kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin programın ruhuna uygun olarak öğrenci ilgisini önceleyen, sürece dayalı ve katılımı teşvik eden, öğrenci başarısını ve öğrenme kalitesini sürdürülebilir hâle getiren değerlendirme yaklaşımları benimsemesi gerekmektedir.

Konuşma becerisini değerlendirmede öğrenci motivasyonu ve değerlendirme sürecine katılımdan kaynaklı sorunlar aşağıda verilmiştir:

- ✓ Öğrenciler, Türk dili ve edebiyatı dersini sınav odaklı ya da zorunlu bir ders olarak görebilmekte; kişisel gelişim ve iletişim açısından dersin değerini yeterince kavrayamamaktadır. Bu durum öğrencilerin derse ve ders içindeki etkinliklere karşı içsel motivasyonunu düşürmektedir.
- ✓ Program kapsamındaki bazı metin türleri, dönem edebiyatları veya soyut dil yapılarına öğrenciler kendilerini uzak hissetmekte; kendilerini konuya yabancı hisseden öğrenciler derse ilgi ve katılım noktasında isteksiz olabilmektedir.
- ✓ Özellikle daha önce akademik olarak düşük başarı göstermiş öğrencilerin konuşma, sunum ya da yorumlama gibi üretken etkinliklerde başarısız olacakları yönünde bir ön kabule sahip olmaları onları çekingen ve isteksiz davranışlara itmektedir.
- ✓ Öğrencilerin not kaygısı ile derse gelmesi ve dersi sadece akademik başarı odaklı görmesi yani derse bir görev zorunluluğuyla yaklaşması öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

- ✓ Öğrenciler değerlendirme sonrası neyi doğru, neyi eksik yaptıklarını yeterince öğrenemediklerinde ilerlemeye dönük içsel motivasyonlarının azaldığı görülmektedir.
- ✓ Değerlendirme ölçütlerinin öğrencilere net bir şekilde sunulmaması, süreci öngörülemez ve güvensiz hâle getirmekte, bu da öğrenci katılımını düşürmektedir.

Öğrenci motivasyonu ve değerlendirme sürecine katılımdan kaynaklı sorunlar için olası çözümler aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Öğrencilerin ilgi duyduğu güncel temalar, dijital içerikler, çağdaş edebiyat ürünleri ve öğrenci hayatına dokunan metinler ile motivasyon artırılabilir. Derslerde öğrenci seçimine dayalı metin ya da konu tercihine izin verilmesi, aidiyet duygusunu güçlendirebilir.
- ✓ Öğretmen değerlendirmesinin yanı sıra öz ve akran değerlendirmelerinin de sürece dâhil edilmesiyle öğrenciler kendi gelişimlerini gözlemleme ve arkadaşlarının çalışmalarını yapıcı biçimde değerlendirme imkânı bularak sürece daha aktif katılım sağlayabilirler.
- ✓ Not vermek yerine sürece dayalı yapıcı geri bildirimler sunulmalı, öğrencilerin çaba göstermeye devam etmeleri teşvik edilmelidir. Geri bildirimler mutlaka zamanında yapılmalı ve anlamlı olmalıdır. Özellikle üretime dayalı etkinliklerde gelişimin sağlanabilmesi için geri bildirimler çok etkilidir.
- ✓ Grup çalışmaları, yarışmalar, yaratıcı konuşma, edebî karakter canlandırmaları gibi katılımı özendiren etkileşimli etkinlikler düzenlenmeli, öğrencilerin değerlendirme sürecine doğal olarak katılmaları sağlanmalı ve etkinler oyunlaştırma teknikleriyle de desteklenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin güven duygusunu ve katılım isteğini artırmak için değerlendirme öncesinde kriterler öğrencilerle paylaşılmalı, onların sürecin sadece bir parçası olmadığı aynı zamanda ortak tasarımcısı olduğu öğrencilere anlatılmalıdır.

- **Öğretmenlerin Değerlendirme Becerilerini Geliştirme Yolları**

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı öğrencilerin anlam kurma, yorumlama, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan beceri temelli ve öğrenci merkezli bir yapı sunmaktadır. Bu anlayış, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda süreci izleyen, rehberlik eden ve etkili biçimde değerlendiren bir role sahip olmasını gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerileri, programın başarısı

için kilit rol oynamaktadır. Ancak, öğretmenlerin bu becerileri geliştirme sürecinde karşılaştıkları çeşitli riskler, değerlendirme uygulamalarının nitelikli biçimde yürütülmesini engelleyebilir. Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi, öğretmenlerin değerlendirme becerilerini geliştirmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Ancak mevcut yapısal, pedagojik ve teknik zorluklar, bu süreci karmaşık hâle getirebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin desteklenmesi; güncel ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda donatılması ve sınıf içi uygulamalarda yalnız bırakılmaması gerekmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde kendi yeterliklerinden kaynaklı karşılaşabileceği sorunlar aşağıda verilmiştir:

- ✓ Yeni öğretim programı; süreç odaklı, yapılandırılmış, çok boyutlu ve performansa dayalı değerlendirmeleri öngörmektedir. Ancak pek çok öğretmen hâlâ geleneksel, açık uçlu ve kısa cevaplı sınav yaklaşımlarını sürdürmektedir. Öğretmenlerin güncel değerlendirme yaklaşımlarına hissettikleri bu yabancılık kendilerini geliştirmelerini de engellemekte, performans ve üretim becerilerine dayalı konuşma görevlerini değerlendirmede eksik ve yanlış yaklaşımlar sunmaktadır.
- ✓ Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda güncel, uygulamalı ve alan odaklı eğitimlere erişimi sınırlıdır. Uygulamalı eğitim ve hizmet içi kursların eksikliği öğretmenleri zorlamaktadır. Mevcut hizmet içi kurslar da çoğunlukla teorik düzeyde kalmakta, pratik uygulamalara yeterince odaklanmamaktadır.
- ✓ Özellikle konuşma, yazma gibi üretken dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan rubrikler konusunda öğretmenlerin yeterlilikleri farklılık göstermektedir. Rubrik hazırlama, uygulama ve puanlama süreçleri standartlaşmış değildir. Dolayısıyla öğretmenler rubrik ve alternatif ölçme aracı kullanmakta güçlük çekmektedir.
- ✓ Kalabalık sınıflarda, her öğrenciyi bireysel olarak izlemek ve alternatif değerlendirme araçları uygulamak zaman alıcıdır. Özellikle konuşma sınavlarının uygulamalı olmasıyla beraber dil öğretmenleri üzerinde ciddi bir zaman ve iş yükü baskısı oluşmuştur. Bu da öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında yüzeyselliğe yönelmesine neden olmaktadır.
- ✓ Öğrenci gelişimini izlemek, belgelemek, değerlendirme sürecinin daha adil ve gerçekçi olması için dijital platformların (portfolyo, ses kayıtları, çevrim içi test sistemleri vb.) kullanılması gerektiği programda belirtilmektedir. Anacak öğretmenlerin teknolojik yeterliklerindeki eksiklik onların bu dijital araçları etkin olarak kullanımını zorlaştırmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme becerilerinden kaynaklı sorunlar için olası çözümler aşağıda sunulmuştur:

- ✓ Değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik, özellikle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine özel hazırlanmış uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde rubrik hazırlama, akran/öz değerlendirme teknikleri, performans değerlendirme araçları gibi başlıklara yer verilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin erişebileceği şekilde, MEB tarafından örnek rubrikler, portfolyo şablonları, konuşma-yazma değerlendirme formları ve dijital uygulama rehberleri içeren bir kaynak havuzu sunulmalıdır. Öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği örnek değerlendirme materyali havuzu oluşturulmalıdır.
- ✓ Değerlendirme becerilerinin sahada doğal olarak gelişebilmesi için deneyimli öğretmenlerin yenilere rehberlik ettiği "meslektaş mentörlüğü" uygulamaları, okul içi ya da ilçe düzeyinde değerlendirme uygulama atölyeleri düzenlenerek mesleki paylaşım artırılmalıdır.
- ✓ Değerlendirme süreçlerinde dijital araçları (örneğin: Google Forms, Flipgrid, Padlet, Edpuzzle) kullanma konusunda öğretmenlere yönelik kısa ve pratik eğitimler sunulmalıdır.
- ✓ Kalabalık sınıflarda zaman yönetimini sağlamak, etkili değerlendirme yapabilmek için hızlı puanlama şablonları, kontrol listeleri ve sadeleştirilmiş rubrikler hazırlanmalıdır.
- ✓ Değerlendirme sadece sınıf içindeki yüz yüze performanslarla sınırlı olmamalı, konuşmayı değerlendirme sürecinde video kaydı alınarak puanlama zamanı konusunda öğretmenlere esneklik sağlanmalıdır.

6. Sonuç ve Değerlendirme

2024 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, konuşma becerisini yalnızca biçimsel ve yüzeysel bir anlatım alanı olarak değil; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimiyle doğrudan ilişkili olan çok katmanlı bir beceri alanı olarak konumlandırmaktadır. Programın temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde konuşma; yönetme, içerik oluşturma, kuralları uygulama ve yansıtma gibi alt becerilerle yapılandırılmış, bu becerilerin her birinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine sistematik biçimde yansıtılması hedeflenmiştir. Bu yönüyle program, geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek çağdaş pedagojik ilkelerle uyumlu bir ölçme-değerlendirme paradigması ortaya koymaktadır.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik olarak benimsenen süreç temelli yaklaşım, yalnızca ürün odaklı bir bakış açısıyla sınırlı kalmamakta;

öğrencinin öğrenme sürecindeki ilerleyişi, öz farkındalığı ve performans gelişimi de bütüncül biçimde dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda, dereceli puanlama anahtarları (rubrikler), öz ve akran değerlendirme, kontrol listeleri, gözlem ve görüşme formları gibi çok boyutlu alternatif ölçme araçlarının programda ön plana çıkması, değerlendirme süreçlerinin hem geçerliliğini hem de güvenirliğini artıran unsurlar arasında yer almaktadır.

Programın en dikkat çekici yönlerinden biri de dijital teknolojilerin ve yapay zekâ destekli sistemlerin konuşma becerisi değerlendirmelerinde kullanılmasına imkân tanımasıdır. Konuşma tanıma sistemleri, otomatik metne çeviri, vurgu ve tonlama analizi gibi özellikler sunan uygulamalar, yalnızca öğretmenlerin değerlendirme yükünü hafifletmekle kalmayıp; aynı zamanda öğrenciye kişiselleştirilmiş ve zamanında geri bildirim sağlama açısından da önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu hem pedagojik esneklik kazandırmakta hem de çağın dijital yeterlilik beklentilerine uygun bir öğrenme-değerlendirme ekosisteminin kurulmasını mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte, programın teorik düzlemde öngördüğü nitelikli değerlendirme süreçlerinin uygulamada karşılaşabileceği bazı sınırlılıklar ve yapısal engeller göz ardı edilmemelidir. Özellikle kalabalık sınıflar, fiziki donanım yetersizlikleri, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı konusundaki eksiklikleri ve öğrencilerin düşük motivasyonu gibi faktörler; ölçme-değerlendirme süreçlerinin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini tehdit eden unsurlar arasında yer almaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, standart değerlendirme araçlarının (rubrik, kontrol listesi vb.) öğretmen erişimine açık hâle getirilmesi ve dijital platformlarla desteklenmiş karma öğrenme modellerinin teşvik edilmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın konuşma becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme yaklaşımı; çağdaş dil eğitimi kuramlarıyla örtüşen, öğrenciyi merkeze alan ve bireysel farklılıklara duyarlı bir yapı sunmaktadır. Program, konuşma becerisini yalnızca bir dilsel performans alanı olarak değil; aynı zamanda bireyin düşünsel derinliğini, özgünlüğünü, toplumsal katılımını ve iletişim yeterliliğini yansıtan temel bir beceri alanı olarak ele almakta; buna uygun değerlendirme sistematiği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim aktörlerinin (öğretmen, öğrenci, yönetici ve politika yapıcılar) bütüncül bir anlayışla süreci sahiplenmesi; belirlenen ölçme-değerlendirme stratejilerinin etkili, adil ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi açısından belirleyici olacaktır.

KAYNAKÇA

Bozkurt, Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online 18*(1), 416-436.

Cheng, L. ve Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom: Teachers supporting student learning.* Bloomsbury Publishing.

Ersoy. E. (2014). Görüşme. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 275-284). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karslı, A., Uslu, B. ve Karaman, M. (2023). Web tabanlı dijital eğitim araçları öğretmen rehber kitabı. MEB.

McMillian, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.

Metin, M., Çümen, E., Aydın, Ö., Kıtır, S. ve Bayraktar Coşkun, Ş. (2024). *Türk dili ve edebiyatı 9. sınıf ders kitabı.* MEB Devlet Kitapları.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd

ed). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB.

Seidman, I. (2006*). Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences*. Teachers College Press.

Üredi, P. ve Pektaş, S. (2024). *Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı 5. modül (öğrenme kanıtları ölçme ve değerlendirme-1).* MEB.

Yaşar, D. (2014). Performans ölçülmesi. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 155-174). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yiğit, B. (2014). Sözlü sınavlar. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 55-66). Nobel Akademik Yayıncılık.

14. Bölüm

Yapay Zekâ Çağında Türkçe Eğitimi: Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Ufuklar

Kübra TEKİN[*], Oğuzhan SEVİM[**]

Giriş

Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) etkili bir biçimde geliştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Zira ölçme ve değerlendirme uygulamaları; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek öğrenme ihtiyaçlarına karar vermek, öğrenme sürecini desteklemek, öğretme ve öğrenme stratejilerine yönelik bakış açılarını değiştirmek gibi birçok işleve sahiptir (MEB, 2024). Bu noktadan ele alındığında ölçme ve değerlendirme, hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesi bakımından büyük bir önem arz etmektedir (Karabulut, 2024). Tüm bu işlevleri dikkate alındığında, öğrenme sürecinde ölçme değerlendirmenin hem süreç hem de sonuç odaklı yöntem ve tekniklerini amacına uygun şekilde kullanmak gerekmektedir (Göçer, 2019; Karabulut, 2022). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) incelendiğinde bahsedilen yöntem ve tekniklere ayrıntılı bir biçimde yer verildiği bununla birlikte geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmenin temel bileşeni olan "geri bildirim" in uygulanmasına dair öğretmenlere yönelik bilgilendirmelerin sağlandığı görülmektedir. Ancak sınıf içi uygulamalara bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin kalabalık sınıflar, zaman kısıtlamaları ve bireysel farklılıklar gibi engeller nedeniyle mevcut programda belirtilen değerlendirme süreçlerini iyi yönetemedikleri ortaya çıkmaktadır (Yağmur, 2025). Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri tercih etme eğiliminde olduklarını saptayan araştırmalar (Doğan-Kahtalı & Çelik, 2019; Karatay & Dilekçi, 2019; Türkmen, 2022) da mevcuttur. Bu durum alternatif değerlendirme araçlarını hazırlama-uygulama sürecinin zor ve zaman alıcı olması, okulun teknolojik alt yapısının yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması vb. nedenlerle açıklanmaktadır (Türkmen, 2022).

[*] Uzman, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kubratekin250@gmail.com, ORCID: 0009-0005-5507-0588
[**] Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-7533-4724

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan mevcut sınırlılıklar, yapay zekâ (YZ) ve dijital teknolojilerin sunduğu yeni olanaklar ışığında eğitim paradigmalarının yeniden tanımlanmasını gerekli kılmaktadır. YZ destekli sistemler, değerlendirme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan notlandırmayı otomatikleştirerek öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştırmakta ve öğrencilere anlık, kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamaktadır (Çavuş, 2024). Böylece, sosyal yapılandırmacı öğrenme anlayışının öngördüğü etkileşim temelli yöntemler-örneğin akran öğretimi, iş birlikli öğrenme ve yansıtıcı değerlendirme-eğitim ortamlarında daha işlevsel hâle gelmektedir (Demirdöven & Demir, 2023). Ayrıca, bu teknolojiler aracılığıyla geliştirilen uyarlanabilir değerlendirme modelleri, her öğrencinin bireysel öğrenme hızına, bilişsel düzeyine ve performansına uygun özelleştirilmiş değerlendirme deneyimleri sunmaktadır (Buda & Erdei, 2024). Öğrenilenlerin kalıcılığı aktif bir şekilde öğrenme ortamlarına katılmasıyla artmaktadır (Uzun, 2023). Dolayısıyla, Türkçe öğretiminde bu tür yenilikçi ölçme yaklaşımlarının sistematik biçimde entegrasyonu hem öğrenme sürecinin niteliğini artırmak hem de değerlendirmeyi öğrenmeyi yönlendiren dinamik bir araç hâline getirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu bölümde, yapay zekâ (YZ) ve dijital teknolojilerin Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki rolü kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla incelenecektir. YZ tabanlı dil değerlendirmesine ilişkin temel kavramlar, bu teknolojilerin sağladığı yararlar ve olası etik sınırlılıklar birlikte ele alınacaktır. Ayrıca, otomatik puanlama sistemlerinin dört temel dil becerisini ölçmedeki işlevleri ile kişiselleştirilmiş değerlendirme modelleri tartışılacak; dil yeterliğini değerlendirmede kullanılabilecek dijital araçlar tanıtılarak örnek uygulamalara yer verilecektir. Son olarak, Türkiye'deki mevcut durum, politika yönelimleri ve öğretmen yeterlilikleri değerlendirilerek bütüncül bir çerçeve sunulacaktır.

1. Yapay Zekâ (YZ) ve Dil Değerlendirmesi

YZ; içerik oluşturma (resim, ses, video vb.), kişiselleştirilmiş öğrenme, veri analizi ve program kodu üretimi için yeni imkânlar sunmasıyla eğitim alanında dönüştürücü ve yüksek potansiyele sahip bir teknoloji olarak ortaya çıkmıştır (Chiu, 2023 ; O'Dea vd., 2024). Bu doğrultuda yürütülen çalışmalar, "Eğitimde Yapay Zekâ (AIED)" olarak adlandırılan ayrı bir araştırma alanında şekillenmektedir. Eğitimde Yapay Zekâ (AIED); öğrenci performansı tahmin platformları, sohbet robotları, otomatik değerlendirme ve akıllı öğretim sistemleri gibi teknolojilerin eğitim süreçlerinde uygulanmasını ifade etmektedir (Chiu vd., 2023).

Son yıllarda bu alandaki gelişmeler, eğitim süreçlerini dönüştürerek bilhassa dil eğitiminde potansiyel yeniliklere olanak tanımaktadır (Karagöl & Yıldırım-

Bilgen, 2025). Bahsi geçen teknolojiler; öğrenme süreçlerini kişiselleştirmenin yanı sıra dil becerilerini geliştirme ve anlık geri bildirim verme gibi fırsatlar sunarak dil eğitiminin etkinliğini önemli oranda artırmaktadır (Chen vd., 2021). YZ destekli dil öğrenme araçları; öğrencilerin dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve telaffuz konularında verimli bir şekilde pratik yapmalarına imkân tanıyarak öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Rahman vd., 2024). Buna ek olarak YZ'nin dil eğitiminde kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerini sürekli olarak izlemelerine olanak sağlamaktadır.

YZ; ödev performansı, sınav sonuçları, sınıf içi katılım gibi verileri analiz ederek her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilmektedir (Naujokaitiene vd., 2020). Geleneksel yöntemler ile kıyaslandığında söz konusu teknolojiler ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha verimli, kapsayıcı ve kişiselleştirilmiş hâle getirme potansiyeline sahiptir (Harry & Sayudin, 2023). Bununla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman alıcı olduğu ve sınırlı geri bildirim sunduğu bilinmektedir. Ancak YZ destekli ölçme ve değerlendirme araçları, değerlendirme sürecinin birçok yönünü otomatikleştirerek öğrencilere anında ve kişiye özel geri bildirim verme imkânı tanımaktadır (MEB, 2025a). Örneğin YZ destekli not verme araçları, öğrencilerin yazılı ürünlerini analiz edebilir ve dil bilgisi, yapı, içerik üzerine geri bildirim sağlayarak öğretmenlerin ödevlere not verme süresini kısaltabilir (Huang vd., 2023). Bu sayede öğretmenlerin iş yükü hafifler, zamandan tasarruf etmeleri sağlanır ve tekrarlayan görevler yerine müfredata odaklanmaları mümkün olur (Pokrivcakova, 2019).

Görüldüğü üzere ölçme ve değerlendirme süreçlerinde YZ teknolojilerinin kullanımı öğretmenlere ve öğrencilere birçok fayda sağlamaktadır. Ancak söz konusu teknolojilerin kullanımı algoritmik ön yargı, veri gizliliği ve güvenliği gibi etik bakımdan bazı sakıncaları da beraberinde getirmektedir. YZ, üzerine inşa edildiği verilerle oluşturulan modellerdeki ön yargıları tekrarlayabilir veya artırabilir (Bozkurt, 2023). Bu durum, hatalı ve adil olmayan değerlendirmelere yol açabilir (Çavuş, 2024). Zira sistemin eğitiminde kullanılan veriler ön yargılıysa, üretilen sonuçlar da ön yargılı olacaktır (Owan vd., 2023). Değerlendirme sonuçlarının öğretmenin sorumluluğunda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, YZ tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelerin mutlaka öğretmen tarafından denetlenmesi gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde YZ'den faydalanırken dikkat edilmesi gereken başka bir husus ise YZ ile paylaşılan bilgilerin güvenliksiz biçimde işlenmesi riskidir. YZ çoğunlukla büyük miktarda veri üzerinde çalıştığı için bu verilerin bir bölümü kişisel veya hassas bilgiler içerebilir (Mittelstadt vd., 2016). Bu durum, veri gizliliği ve güvenliği konusunda ciddi endişelere sebep

olmaktadır (Başkaya & Karacan, 2022; Başaran & Yeşilbaş Özenç, 2024). Dolayısıyla öğretmenlerin YZ araçlarına girdikleri bilgi türü konusunda dikkatli olmaları, bu araçların gizlilik politikalarını araştırmaları tavsiye edilmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrencilere ait kişisel verileri anonimleştirerek YZ sistemlerine iletmeleri gerekmektedir.

Bahsedilen fayda ve sakıncalar birlikte değerlendirildiğinde, YZ'nin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanımının öğretmenlere önemli bir yetki verdiği ve bununla birlikte ciddi bir sorumluluk yüklediği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında YZ'yi kullanırken etik boyutların farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkındalığı sağlamak için öğretmenlere YZ'nin etkili ve etik kullanımına yönelik eğitimler verilmelidir.

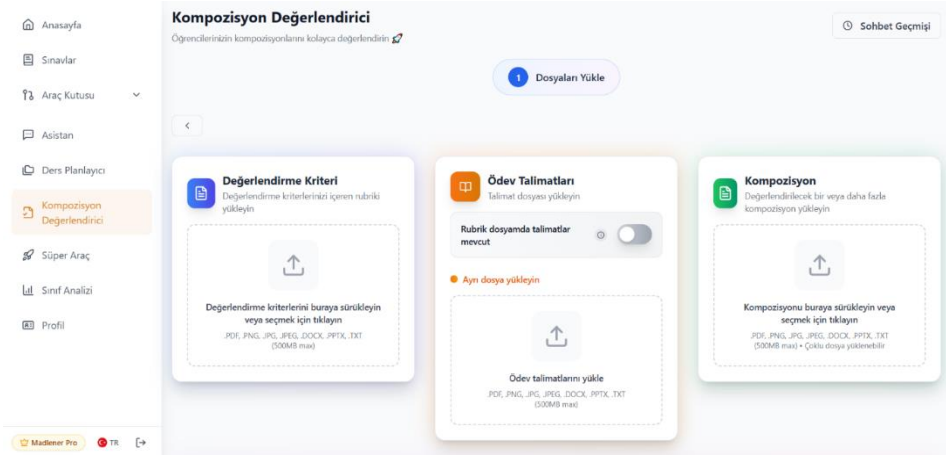
2. Otomatik Değerlendirme Sistemleri ile Dil Becerilerinin Ölçülmesi

Otomatik değerlendirme sistemleri (Automated Evaluation Systems, AES), insan değerlendirici yerine bilgisayar veya YZ destekli araçlarla değerlendirme yapan sistemlerdir. Bu sistemler karar alma süreçlerinde objektif değerlendirmeler yapabilmek adına doğal dil işleme (Natural Language Processing, NLP), otomatik konuşma tanıma (Automatic Speech Recognition, ASR), makine öğrenmesi (machine learning), derin öğrenme (deep learning) ve son yıllarda büyük dil modelleri (Large Language Models, LLM'ler) gibi teknolojileri kullanmaktadır (Nweke & Bakare, 2025). Otomatik değerlendirme sistemleri, insan değerlendirmesindeki ön yargıları otomasyon yoluyla azaltabildiğinden özellikle eğitim alanında oldukça önemlidir (Zarsky, 2015). Söz konusu sistemler ödevlerin notlandırılması, öğrenci performansının değerlendirilmesi ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlanması amacıyla eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Choudari vd., 2024). Bu nedenle günümüzde dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) ölçülmesinde otomatik değerlendirme sistemlerinden faydalanılmaktadır.

2.1. Yazma Becerisi: Otomatik Kompozisyon Puanlama (AES) ile Dil Bilgisi, İçerik ve Yapı Değerlendirmesi

Yazma; duygu, düşünce ve hayalleri etkili bir biçimde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisidir (Gündüz & Şimşek, 2012). Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında yazma çalışmalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenler, bu çalışmaların değerlendirilmesinde iş yükleri nedeniyle zorluk yaşayabilir (Lee, 2023) ve gerektiği biçimde nesnel davranamayabilir (Zupanc & Bosnic, 2020). Bu nedenle yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde otomatik kompozisyon puanlama (Automated Essay Scoring, AES) sistemleri kullanılmaktadır. Otomatik

kompozisyon puanlama; öğrencilerin yazılı ürünlerini bilgisayar destekli yöntemlerle puanlayan sistemlerdir. Bu sistemler YZ desteğiyle, yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde giderek daha fazla kabul görmekte ve bu durum potansiyel olarak öğretmenlerin iş yükünü hafifletmektedir (Farrokhnia vd., 2024). Bu bağlamda YZ destekli otomatik kompozisyon puanlama sistemleri; değerlendirici yorgunluğunu hafifletmek ve zaman yönetimini iyileştirmek amacıyla, yazılı ürünleri belirli kriterlere göre hızlı bir biçimde değerlendirmek için kullanılabilir (Mizumoto & Eguchi, 2023). Bu kullanıma örnek olarak YZ destekli bir eğitim platformu olan Madlen Akademi'nin "*kompozisyon değerlendirici*" seçeneği verilebilir. Şekil 1'de söz konusu eğitim platformunun yazılı ürünleri nasıl değerlendirdiğini gösteren ekran görüntüsüne yer verilmiştir.



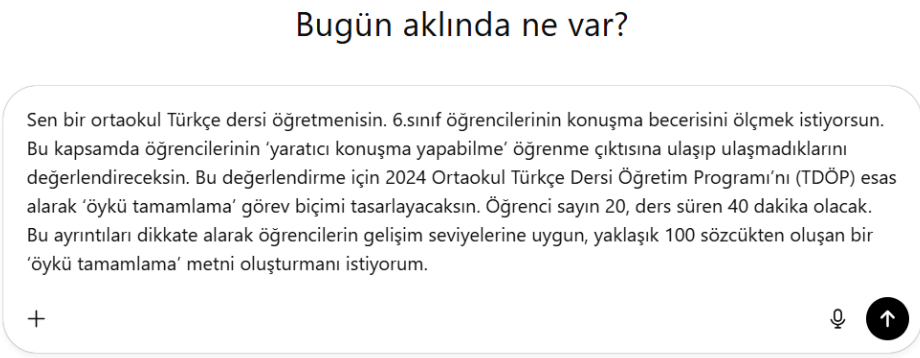
Şekil 1. Yapay Zekâ Destekli Yazılı Ürün Değerlendirme (Madlen, 2025)

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerinin belirli bir değerlendirme kriteri ve kullanım talimatları esas alınarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu sistem ile öğretmenler, Türkçe öğretim programlarında yer alan rubriklerden faydalanarak hızlı ve tutarlı metin değerlendirmelerinde bulunabilir. Özellikle kalabalık sınıflarda değerlendirme yapan öğretmenler için bu sistem büyük bir zaman tasarrufu ve kolaylık sağlamaktadır. Buna karşın mevcut sistemin hatalı değerlendirme yapabileceği göz önünde bulundurularak puanlamaların öğretmen tarafından kontrol edilmesi ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin anonimleştirilerek sisteme yüklenmesi önerilmektedir.

2.2. Konuşma Becerisi: Otomatik Konuşma Tanıma (ASR) ile Telaffuz, Akıcılık ve Tonlama Değerlendirmesi

Konuşma, zihinde biçimlenen düşüncelerin ses organları aracılığıyla anlamlı söz öbeklerine dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2014). Bu becerinin geliştirilmesinde ölçme ve değerlendirme süreçleri oldukça önemlidir. Zira konuşma nesnel biçimde ölçülmesi, ayrıntılı analizlere tabi tutulması ve standart testlerle değerlendirilmesi güç becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Özen, 2025). Öğrencilerin konuşma yeterliklerini ortaya koyabilme düzeylerini belirlemede takip edilen temel yol, onların çeşitli etkinlikler sırasında sergiledikleri performansın sistematik biçimde izlenmesi ve gözlemlenmesidir (Göçer, 2024). Bu nedenle konuşma becerisinin değerlendirilmesinde, geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı ölçme araçlarının da kullanılması gerekmektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, bu kapsamda örnek ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği ve öğretmenlere araç kullanımı/tercihi konusunda esneklik tanındığı görülmektedir. Öğretmenler -öğrencilerin düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olmak koşuluyla- bu örneklerden yararlanarak yeni değerlendirme araçları tasarlama imkânına sahiptir. Ancak programın amaçlarına, öğrencilerin seviyelerine ve sınıf imkânlarına uygun araç tasarlamak öğretmenler açısından zahmetli bir süreçtir. İşte bu noktada YZ teknolojilerinden faydalanmak, öğretmenlere önemli ölçüde kolaylık sağlayabilir.

Örneğin mevcut programda "*Konuşma Becerisini Değerlendirme Görev Biçimleri*" başlığı altında öykü oluşturma/öykü tamamlama, sorulardan/kavramlardan/görsellerden hareketle sözlü metin oluşturma, canlandırma ve karşılıklı konuşma gibi değerlendirme araçları yer almaktadır. Öğretmenler, değerlendirmek istediği öğrenme çıktısına göre bahsi geçen araçlardan birini tercih edebilir ve YZ'yi kullanarak aracı kendi ders sürecine uygun olacak şekilde tasarlayabilir. Ancak bunu yaparken YZ'den yüksek verim elde edebilmek adına istem mühendisliği (prompt engineering) kavramına önem vermek gerekmektedir (Bozkurt, 2023). İstem mühendisliği; ChatGPT, Gemini, Claude ve DeepSeek gibi büyük dil modelleriyle etkili bir şekilde iletişim kurabilmak için ihtiyaç duyulan bir beceri setidir (Lo, 2023; White vd., 2023). Açık uçlu promptların çıktıları belirsiz olabileceğinden talebi doğru bir şekilde açıklayan promptlar, istenilen sonuçların alınmasını sağlayacaktır (Aktaş, 2025). Çünkü YZ çıktısı, yalnızca talep edilen prompt kadar iyi olacaktır (Morales vd., 2025). Bu bağlamda Brown'ın (2023) etkili prompt yazma ilkeleri temel alınarak ChatGPT 5.0'e Şekil 2'de belirtilen prompt yazılmış ve bahsi geçen büyük dil modelinden değerlendirme görev biçimi tasarlaması istenmiştir.



Şekil 2. ChatGPT ile Değerlendirme Görev Biçimi Tasarlama Promptu

Şekil 2'de ifade edilen prompt incelendiğinde, bağlamsal ayrıntıların vurgulandığı ve sınırlandırılmış bir hedef belirlendiği görülmektedir. Bu prompt üzerine ChatGPT 5.0 saniyeler içerisinde kendisinden istenenleri kullanıcıya sunmuştur. Şekil 3'te bahsi geçen büyük dil modelinden elde edilen çıktıya yer verilmiştir.



Şekil 3. Prompt Neticesinde Elde Edilen Çıktı

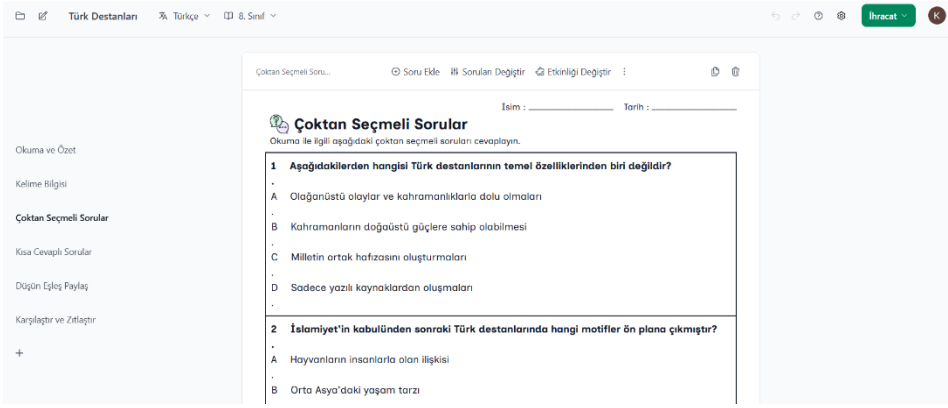
Şekil 3'te yer alan çıktı incelendiğinde promptta ifade edilen tüm ayrıntıların dikkate alındığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu büyük dil modeli, kullanıcıya ölçme aracı (dereceli puanlama anahtarı) tasarlama teklifinde de bulunmaktadır. Benzer bir anlayışla kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçları da tasarlanabilir. Bahsedilen faydalarına karşın ChatGPT 5.0'ten elde edilen bilgilerin öğretmenin denetiminden geçirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Zira değerlendirme sürecinden yapay zekâ değil, öğretmen sorumludur.

Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde YZ kullanımı, yalnızca ölçme araçlarının tasarımıyla sınırlı değildir. Konuyla ilgili araştırmalar (Shankar vd., 2025; Dasgupta vd., 2025; Zhang vd., 2025; Fu vd., 2024) incelendiğinde, otomatik konuşma tanıma (Automatic Speech Recognition, ASR) ile büyük dil modellerinin (Large Language Models, LLM'ler) birleştirilerek otomatik sözlü anlatım puanlama sistemlerinin geliştirildiği görülmektedir. Konuşma tanıma, konuşulan sözcükleri algoritmalar ve makine öğrenimi yaklaşımları kullanarak metne çeviren bir teknolojidir (Zhang vd., 2024). Dil öğretiminde, öğrencilerin telaffuzunu ve akıcılığını ölçmek amacıyla kullanılır. Bu kapsamda Dasgupta vd. (2025), ASR ve bir dil modeli olan RoBERTa'yı entegre ederek otomatik sözlü İngilizce yeterlilik puanlama sistemi geliştirmiştir. Söz konusu sistem, öğrencilerin konuşmalarını telaffuz, akıcılık, vurgu-tonlama ve genel yeterlilik bakımından değerlendirerek nesnel ölçümler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırma bulguları, ASR-RoBERTa sisteminin insan değerlendiricilerin puanlarıyla yüksek düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sistemin otomatik yapısı, öğrencilere anlık geri bildirim sunarak dil değerlendirmesinin niteliğini artırmakta ve öğrenme çıktılarını iyileştirme potansiyeline işaret etmektedir. Shankar vd. (2025) tarafından yürütülen çalışmada ise geliştirilen sistem (ASR+LLM) sayesinde konuşmaların yalnızca biçiminin değil, içeriğinin de değerlendirilmesi mümkün hâle gelmiştir. Araştırma bulguları, söz konusu sistemin gerçekleştirdiği otomatik puanlamanın insan değerlendiricilerin puanlamalarıyla yüksek düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. Benzer bir otomatik puanlama sistemi, Türkçe konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik olarak da uyarlanabilir. Öğretmenler, sınıf ortamında bu tür sistemlerden yararlanarak görece kısa bir sürede daha adil ve gerekçelendirilebilir değerlendirmeler yapabilir.

2.3. Okuma ve Dinleme Becerileri: Anlama Düzeyini Ölçen Akıllı Sistemler ve Soru Üretimi

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre anlama becerilerinin (okuma ve dinleme/izleme) ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli madde, özetleme, serbest çağrışım gibi dolaylı değerlendirme görev biçimlerinden faydalanılabilir. Söz konusu görev biçimleri, öğretmenler tarafından hazır materyal olarak kullanılabileceği gibi öğretim sürecine uygun şekilde yeniden tasarlanabilir. Ancak bu tasarım için ciddi bir planlama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Zira çoktan seçmeli madde, açık uçlu soru vb. görev biçimleri açıklık, geçerlik ve güvenirlik gibi birtakım ilkeler esas alınarak oluşturulmalıdır. Bu ilkelere uygun bir tasarım süreci oldukça zaman alıcı olabileceğinden, bu noktada YZ destekli araçlardan yararlanılabilir. Diffit AI, ExamSoft, QuestionWell ve Quizbot AI bu kapsamda kullanılacak araçlardan bazılarıdır.

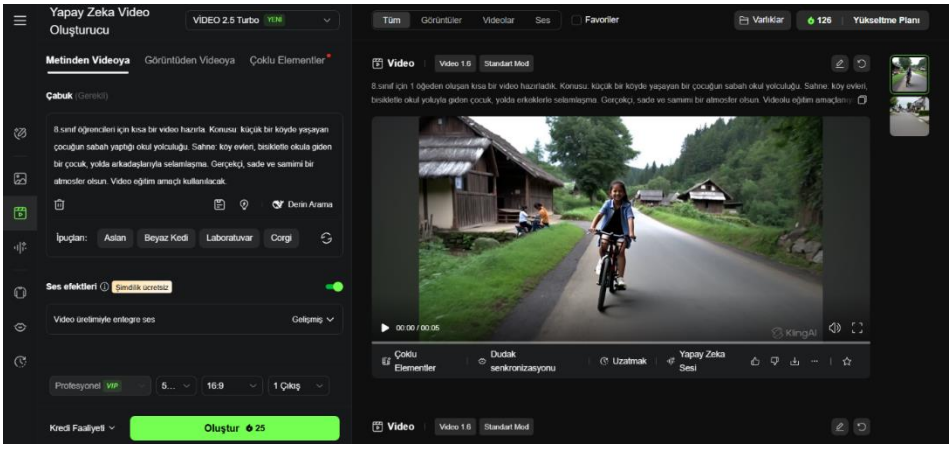
Örneğin bir Türkçe öğretmeni, 8. sınıf öğrencilerine "*Türk Hikâye Geleneği ve Destanlar*" temasına uygun bir okuduğunu anlama testi hazırlamak istediğinde Diffit AI'dan yararlanabilir. Bahsi geçen araç, öğretim programına ve belirlenen zorluk düzeyine göre farklı soru türleri üretebilmektedir. Bu özellik, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin seviyelerine uygun soru hazırlamalarına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda Şekil 4'te, Diffit AI aracılığıyla 8. sınıf öğrencilerinin okuma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan çoktan seçmeli maddelerden birkaçına yer verilmiştir.



Şekil 4. Diffit AI ile Çoktan Seçmeli Madde Oluşturma

Şekil 4 incelendiğinde, okuma becerisini değerlendirmeye yönelik hazırlanan soruların kullanıcı tercihine göre değiştirilebileceği (soruları değiştir seçeneği ile) veya artırılabileceği (soru ekle seçeneği ile) anlaşılmaktadır. Kullanıcının girdiği prompt doğrultusunda okuma metinleri (örneğin Türk Destanları) ve bunlara ilişkin sorular (çoktan seçmeli ve kısa cevaplı) üreten Diffit AI, ayrıca video veya ses kaydı bağlantısını kullanarak dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik sorular da oluşturabilmektedir. Bununla birlikte QuizGecko ve OpExams gibi YZ destekli araçlar, kullanıcıya ait dokümanlardan hareketle soru üretebilme özelliğine sahiptir. Bu işlev, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde denetimi daha fazla ellerinde tutmalarına olanak tanımaktadır.

YZ dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecinde yalnızca soru üretmekle kalmayıp son yıllarda geliştirdiği araçlarla dinleme/izleme parçaları da oluşturulabilmektedir. Başka bir deyişle öğretmenin yazdığı prompt doğrultusunda video veya ses üretilebilmektedir. Kling AI, Sora, Luma AI, Fliki ve Runway ML bu kapsamda kullanılacak araçlardan bazılarıdır. Mesela bir Türkçe öğretmeni, 8. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerini ölçmek amacıyla bir video oluştururken Kling AI'dan yararlanabilir. Bu bağlamda bahsi geçen araca yazılan prompt ve bu doğrultuda üretilen videoya ait ekran görüntüsü Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Kling AI ile Video/İzleti Oluşturma

Şekil 5 incelendiğinde, *"metinden videoya"* seçeneği ile kullanıcının promptunda belirttiği ayrıntıların videoya tutarlı ve etkili bir biçimde aktarıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ses, video boyutu ve süre gibi unsurların kullanıcının tercihleri doğrultusunda esnek biçimde düzenlenebilmesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda YZ destekli bir aracın öğretmenin yönlendirmesiyle saniyeler içinde video üretebilmesi, hazır materyallerin sürekli kullanımını azaltarak öğrencilere özgün bir deneyim sunmaktadır. Benzer bir yaklaşımla, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılan görsellerin de YZ ile üretilebilmesi mümkündür. Bu doğrultuda "*görselle iletilen anlamı belirleyebilme*" öğrenme çıktısının değerlendirilmesine yönelik görsel materyallerin oluşturulmasında Imagine AI Art Generator, DALL·E (OpenAI) ve Ideogram AI gibi YZ destekli araçlardan yararlanılabilir.

3. Kişiselleştirilmiş ve Uyarlanabilir Değerlendirme Modelleri

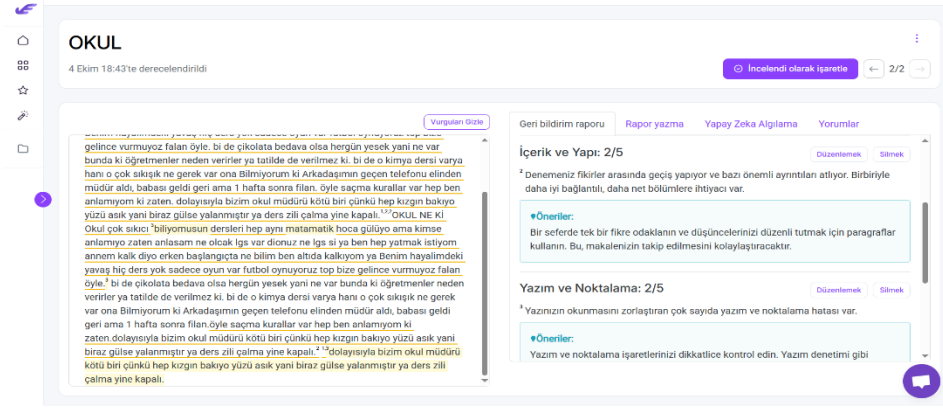
YZ'nin dil testlerine entegrasyonu, dil becerilerinin değerlendirilme biçiminde köklü bir dönüşümü işaret etmektedir (Stosić & Malyuga, 2024). Zira YZ, makine öğrenmesi ve veri analitiği yöntemleriyle öğrencilerin akademik performansını sürekli olarak izleyerek öğretmenlere bireyselleştirilmiş öğretim planları geliştirme olanağı sağlamaktadır (MEB, 2025a). Bu sistemler öğrenme geçmişi, sınav sonuçları ve performans ödevleri gibi verilerden anlamlı sonuçlar çıkararak her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini saptayabilmektedir. Bilhassa YZ ile desteklenen bilgisayar uyarlanımlı test sistemleri (adaptive testing), öğrencinin önceki sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda bir sonraki soruyu tespit ederek bireyin bilgi ve beceri düzeyine uygun esnek bir ölçme süreci sağlamaktadır (Büyükatak, 2025; MEB, 2025a). Kalabalık sınıflarda öğrenciye özel değerlendirme yapmanın hem zaman açısından maliyetli hem de uygulama açısından güç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bahsi geçen sistemlerin öğretmenlerin iş yükünü önemli ölçüde azaltacağı söylenebilir.

Geleneksel testlerden farklı olarak uyarlanabilir testler; değerlendirme sürecini öğrencinin bilgi düzeyine, performansına, tercihlerine, motivasyonlarına ve eğitim hedeflerine göre sürekli olarak yeniden düzenlemektedir (Halkiopoulos & Gkintoni, 2024). Bu tür testler öğrencilerin dört temel dil becerisinin (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) yeterlilik düzeyini etkili bir şekilde değerlendirebildiğinden (Bridge Education Group, 2025), Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde uygulanmaları önerilmektedir. Örneğin bir öğrenci okuma testi sırasında bir soruya yanlış yanıt verirse bir sonraki soru veya okuma metni -öğrencinin okuma düzeyini doğru bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla- daha düşük zorluk seviyesinden seçilebilir. Buna karşın, öğrenci soruları doğru yanıtlıyorsa sonraki soruların zorluk seviyesi artırılarak öğrencinin

okuma becerisi ileri düzeyde sınanabilir (TAO Testing, 2024). Böylece öğrencinin bireysel beceri düzeyi ve öğrenme gereksinimleri belirlenerek kişiselleştirilmiş bir değerlendirme süreci oluşturulmaktadır.

Uyarlanabilir test sistemleri, bilhassa yaygın ölçme araçlarında bireysel farklılıkları hassas bir biçimde yansıtma olanağı sunmaktadır (MEB, 2025a). Nitekim Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi (Test of English as a Foreign Language, TOEFL), Lisansüstü Yönetim Kabul Sınavı (Graduate Management Admission Test, GMAT), Lisansüstü Kayıt Sınavı (Graduate Record Examination - GRE) ve Akademik Değerlendirme Sınavı (Scholastic Assessment Test, SAT) gibi uluslararası sınavlar bu teknolojiyi uzun süredir kullanmaktadır (Büyükatak, 2025). Türkiye'de ise üniversitelerin, bilgisayar uyarlanımlı test sistemlerini Ar-Ge düzeyinde yakından takip ettikleri ancak bu sistemlerin henüz merkezî sınavlarda uygulamaya geçirilmediği görülmektedir. Buna karşın bazı özel okullar ve sınav hazırlık kursları, kendi bünyelerinde geliştirdikleri sistemler veya CATx gibi sağlayıcılardan aldıkları hizmetler aracılığıyla benzer test uygulamalarını gerçekleştirmektedir. Geçtiğimiz günlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin kullanımına sunulan YZ destekli bireysel öğrenme platformu MEBİ de bu sistemlerden yararlanmaktadır (MEB, 2025b; MEB, 2025c). Bir kamu kurumunun bu teknolojiyi ücretsiz ve herkesin erişimine açık şekilde sunması, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenci verilerinin kamu güvencesi altında saklanması, olası etik risklerin azaltılmasına yardımcı olabilir.

Uyarlanabilir test sistemlerinin yanı sıra anlık geri bildirim mekanizmalarının kullanımı, öğrencilere kişiselleştirilmiş bir değerlendirme deneyimi sunmaktadır. Bu bağlamda YZ, gelişmiş algoritmaları aracılığıyla öğrencilerin yazılı çalışmalarına yapısal geri bildirim sağlayarak iyileştirme önerilerinde bulunmaktadır (MEB, 2025d). Essay Grader AI ve Gradescope AI gibi araçlar; öğrencilerin yazılı ürünlerini dil bilgisi, içerik ve yapı bakımından analiz ederek kişiye özel gelişim raporları oluşturmaktadır. Örneğin bir Türkçe öğretmeni, Essay Grader AI adlı aracı kullanarak 8. sınıf öğrencisinin yazılı çalışmasına yönelik nitelikli bir geri bildirim sunabilir. Şekil 6'da bu kapsamda hazırlanan bir geri bildirim raporuna yer verilmiştir.



Şekil 6. Essay Grader AI ile Geri Bildirim Raporu Hazırlama

Şekil 6'da yer alan geri bildirim raporu incelendiğinde öğrenci metninin dil bilgisi, içerik ve yapı bakımından analiz edildiği anlaşılmaktadır. Detaylı geri bildirim raporu sayesinde öğrenci, hatalarını fark etmekle kalmaz bu hataları nasıl düzelteceğini de öğrenir. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

4. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılabilecek Dijital Araçlar ve Platformlar

Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler, günümüzde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yalnızca sınıf içi ve yüz yüze ortamlarda değil, sınıf dışı etkinlikler ve çevrim içi platformlar aracılığıyla uzaktan da yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle yeni nesil web araçlarının Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Söz konusu araçlar; süreç değerlendirmelerinde hızlı, toplu ve eş zamanlı geri bildirim olanağı sunmalarının yanı sıra akran ve öz değerlendirmeyi desteklemeleriyle de dikkat çekmektedir (Sarıgül, 2021). Mentimeter, Nearpod ve Socrative bu kapsamda kullanılan dijital araçlardan birkaçıdır. Bu tür araçlar sınıf içinde veya öğretmenin belirlediği herhangi bir zaman diliminde hazırlanan sorulara anlık geri bildirim sağlama, anket düzenleme ve çevrim içi sınav gerçekleştirme imkânı sunmaktadır (Şimşek, 2024; Çavuş, 2024). Örneğin bir Türkçe öğretmeni, 5. sınıf öğrencileri için "*Geleneklerimiz*" temasına uygun çoktan seçmeli, doğru/yanlış ve kısa yanıtlı soru türlerinden oluşan bir sınav hazırlayarak sınıf dışında çevrim içi değerlendirme yapabilir. Bununla birlikte öğrencilere sınav sonuçlarına ilişkin anlık geri bildirimde bulunabilir ve öğrencilerinin sınav sonuçlarını analiz edebilir. Şekil 7'de Socrative adlı dijital araç kullanılarak bu kapsamda hazırlanan Türkçe sınavının ekran görüntüsüne yer verilmiştir.

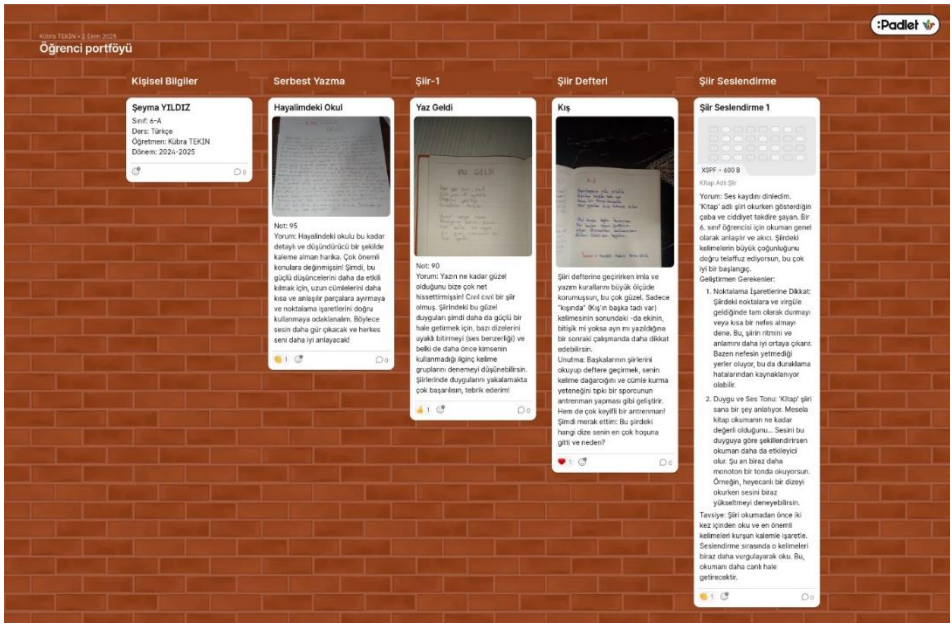


Şekil 7. Socrative ile Çevrim İçi Sınav Hazırlama

Şekil 7 incelendiğinde Socrative adlı aracın, soru hazırlama sürecini öğretmenin tercihlerine göre (soru köküne ve seçeneklere resim ekleme, seçenek sayısını azaltma veya artırma vb.) şekillendirebildiği görülmektedir. Söz konusu araç, sınav hazırlama dışında *"Uzay Yarışı (Space Race)"* özelliği ile öğrenciler arasında etkileşimli ve eğlenceli bir yarışma ortamı oluşturmak amacıyla da kullanılabilir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin veya grupların ilerleyişini ekrandan canlı olarak takip ederek hangi konularda zorlanıldığını açıkça görebilmektedir. Sonuç olarak Socrative, öğrencilerin hem bağımsız hem de iş birlikçi öğrenme süreçlerine dâhil olmalarını destekleyerek, etkileşimlerinin artmasına ve derslere daha fazla motive olmalarına yardımcı olmaktadır (Atan & Kocasaraç, 2022).

Çevrim içi sınavlarda olduğu gibi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini yansıtıcı portfolyolar (öğrenci ürün dosyaları) da dijital platformlar aracılığıyla oluşturulabilir ve çevrim içi ortamda sistematik olarak biriktirilebilir. E-portfolyo olarak tanımlanan bu uygulama; görsel-işitsel, grafiksel veya metin gibi elektronik formatlarda depolanan portfolyo ögelerinin derlenmesidir (Barret, 2004). E-portfolyolar; öğrencilerin çalışmalarını toplayıp sergilemelerine, öğrenme süreçlerini eleştirel bir biçimde değerlendirmelerine ve öğretmenleri ile akranlarından nitelikli geri bildirim almalarına olanak tanımaktadır (Çavuş, 2024). Bu uygulama, öğrencilerin özellikle yazma süreçlerindeki güçlü ve gelişime açık yönlerini gerekçelendirerek kendilerini değerlendirmelerine katkı sağladığından (MEB, 2024), Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu kapsamda Seesaw, Google Sites, WordPress ve Edmodo gibi dijital platformların yanı sıra Padlet gibi destekleyici dijital araçlardan da yararlanılabilir. Örneğin 6. sınıf düzeyindeki bir öğrenci, yazma ile sesli okuma çalışmalarını Padlet adlı araçta bir araya getirebilir ve Türkçe

öğretmeni bu ürünlere anlık geri bildirimde bulunabilir. Şekil 8'de, 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin e-portfolyosuna ait ekran görüntüsüne yer verilmiştir.

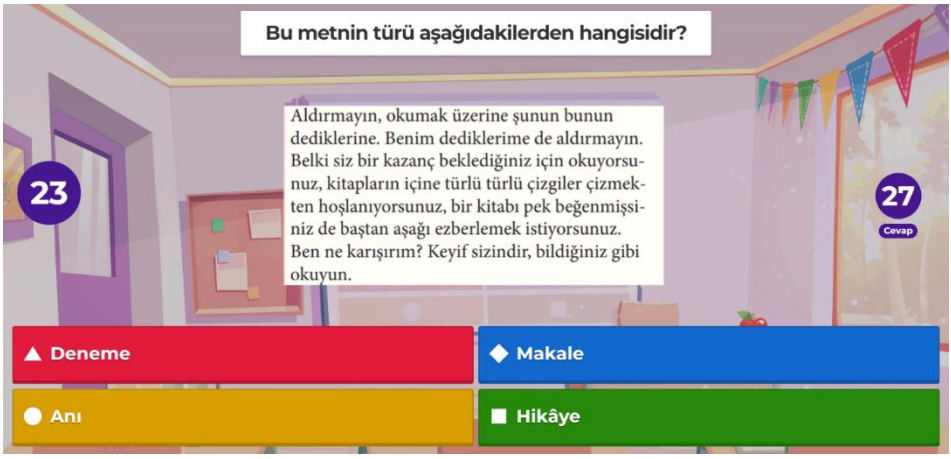


Şekil 8. Padlet ile E-Portfolyo Hazırlama ve Değerlendirme

Şekil 8 incelendiğinde, 6. sınıf öğrencisinin Padlet aracılığıyla yazma ile sesli okuma çalışmalarını sergileyebildiği ve Türkçe öğretmeninin bu çalışmaları değerlendirebildiği görülmektedir. Değerlendirme süreci yalnızca öğretmenle sınırlı kalmamakta, *"yorum ekle"* seçeneği sayesinde öğrencinin akranları da geri bildirimde bulunabilmektedir. Bununla birlikte e-portfolyonun bağlantısı veya QR kodu velilerle paylaşılarak velilere öğrencinin gelişimine yönelik betimleyici geri bildirim sunulabilmektedir.

Görüldüğü üzere Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çevrim içi sınavlar ve portfolyolar, dijital araçların sunduğu olanaklar sayesinde etkili bir biçimde oluşturulabilmektedir. Bununla birlikte söz konusu araçlar, değerlendirme sürecine oyunlaştırma unsurlarını entegre ederek süreci etkileşimli ve motive edici bir yapıya dönüştürmektedir. Bu bağlamda Kahoot, Plickers, Quizizz ve Quizlet gibi oyunlaştırma araçları (gamification tools); sınav hazırlama sürecinin kolaylaştırılmasına ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin eğlenceli hâle getirilmesine imkân tanımaktadır (Alsancak, 2018). Bu nedenle bahsi geçen araçların Türkçe derslerindeki kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Örneğin bir Türkçe öğretmeni Kahoot adlı araç ile 8. sınıf öğrencileri için çoktan seçmeli madde, kısa cevaplı soru ve doğru/yanlış gibi farklı soru türlerinden

oluşan bir yarışma düzenleyebilir. Bu sayede eğlenceli bir ortam oluşturularak öğrencilerin derse katılımları artırılabilir. Şekil 9'da Kahoot adlı dijital araç kullanılarak bu kapsamda hazırlanan yarışmanın ekran görüntüsüne yer verilmiştir.



Şekil 9. Kahoot ile Yarışma Düzenleme/Hazırlama

Şekil 9 incelendiğinde, metin türlerine ilişkin çoktan seçmeli soruların belirli bir süre içinde (23 saniye) yanıtlanmasının beklendiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların anlık olarak izlenebilmesi, öğretmenin hangi öğrenme çıktılarında eksiklik bulunduğunu hızla tespit etmesine olanak tanımaktadır. Böylece öğretim süreci, belirlenen eksikliklere uygun biçimde yeniden yapılandırılabilmektedir. Bu özellik, süreç temelli değerlendirme bakımından önemli bir işlev görmektedir.

5. Türkiye Perspektifi: Mevcut Durum, Projeler ve Gelecek

Son zamanlarda YZ ve dijital teknolojilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin alan yazınında dikkate değer bir artış gözlenmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde (Kaleli & Özdemir, 2025; Katı & Can, 2024; Duman, 2024; Elmas & Yücel, 2024; Zileli, 2023; Gençer & Bahşi, 2025; Gün vd., 2025), araştırmaların büyük ölçüde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında YZ araçlarının kullanımı ve bu araçların öğretim süreçlerine etkileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ana dili eğitimine yönelik araştırmalar (Banaz & Demirel, 2024; Karagöl & Yıldırım-Bilgen, 2025; Köroğlu, & Kana, 2025) ise daha sınırlı olup genellikle eğitimcilerin YZ okuryazarlık düzeylerini ve YZ'ye ilişkin görüşlerini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte Türkçe derslerinde söz konusu teknolojilerin öğretim süreçlerinde uygulanmasını ele

alan araştırmalar (Dal & Tunagür, 2025; Gün & Durmuş-Öz, 2024) oldukça sınırlıdır. Bilhassa ölçme ve değerlendirme süreçlerinde YZ kullanımını inceleyen çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu durum alan yazınında önemli bir bilgi boşluğuna işaret etmektedir. Zira YZ teknolojilerinin öğretmenler ve öğrenciler arasında hızla yaygınlaşması; ölçme-değerlendirme süreçlerinde otomatik kompozisyon puanlama ve uyarlanabilir test sistemleri gibi yeni yöntemlere olan gereksinimi artırmaktadır. Bu bağlamda YZ destekli araç ve yöntemlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanılabileceğinin araştırılması ve bu uygulamalara ilişkin kapsamlı değerlendirmelerin yapılması önem arz etmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçtiğimiz günlerde yayımlanan *"Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)"* ile *"Yapay Zekâ ve Eğitim Prompt Rehberi"* incelendiğinde, ölçme-değerlendirme süreçlerinde YZ destekli uygulamaların Bakanlık tarafından benimsendiği ve kullanımının teşvik edildiği görülmektedir. Bununla birlikte YZ destekli bireysel öğrenme platformu olan MEBİ'nin ücretsiz ve herkesin erişimine açık şekilde kullanıma sunulması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde YZ teknolojilerinin kullanımı teorik düzeyde Bakanlık tarafından desteklenmesine karşın, uygulamada henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Bu durumun ana nedenlerinden biri, öğretmenlerin YZ araçlarını kullanma becerilerinin sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması ve bu bağlamda hizmet içi eğitim programlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, okulların teknoloji alt yapısının YZ araçlarına uygun hâle getirilmesi de uygulamaların etkinliğini artıracak temel bir etkendir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, YZ ve dijital teknolojilerin Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki rolü kavramsal ve uygulamalı boyutlarıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, YZ destekli değerlendirme araçlarının geleneksel yöntemlere kıyasla daha verimli, hızlı ve öğrenci merkezli bir yapı sunduğunu ancak bu araçlardan faydalanırken etik sakıncaları göz önünde bulundurmak gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan dijital araçların, sonuç ve süreç temelli değerlendirmelerin yapılmasına kolaylık sağladığı ve değerlendirme ortamını etkileşimli hâle getirdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak YZ ve dijital teknolojiler dört temel dil becerisinin yeterlilik düzeyini değerlendirmede birçok fayda sağlamaktadır. Bu potansiyelin hayata geçirilebilmesi için teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, öğretmen

yeterliklerinin artırılması ve Türkçenin yapısal özelliklerine uygun yerli araçların geliştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu teknolojiler bütüncül bir yaklaşım ile kullanıldığında, YZ destekli değerlendirme araçlarının Türkçe eğitiminde dönüştürücü bir rol oynayacağı öngörülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara, politika yapıcılara ve öğretmenlere yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- İlgili alanda çalışma yapacak araştırmacılara, YZ destekli değerlendirme araçlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini uzun vadede izleyebilmek için boylamsal çalışmalar yürütmeleri ve uyarlanabilir test sistemlerinin geçerliğini Türkçe bağlamında inceleyen deneysel araştırmalara ağırlık vermeleri önerilmektedir.
- Türkçe öğretmenlerinin YZ araçlarını etkili ve etik bir biçimde kullanabilmelerini sağlamak adına Millî Eğitim Bakanlığının nitelikli ve uzun vadeli hizmet içi eğitim programları düzenlemesi tavsiye edilmektedir.
- Öğretmenlerin YZ sistemlerinin sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak nihai karar vericinin kendileri olduğunu unutmamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktaş, S. G. (2025). Yapay zekâ ve gazetecilik etkileşimde prompt mühendisliği: ChatGPT ile keşifsel bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *13*(1), 611–644. https://doi.org/10.19145/e-gifder.1591890

Alsancak, S. (2018). Oyunlaştırarak ölçme ve değerlendirme. İçinde N. Önal (Ed.), *Eğitim örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Atan, F., & Kocasaraç, H. (2022). Dijital öğrenme-öğretme araçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 1-17.

Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529.

Barrett, H. (2004). *Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (ss. 46-50). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Başaran, R., & Yeşilbaş Özenç, Y. (2024). Bilimsel araştırma sürecinde yapay zeka araçlarının kullanımı. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD),* *4*(1), 35-53. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimdemukemmellik/issue/85260/1484184

Başkaya, F. & Karacan, H. (2022). Yapay zekâ tabanlı sistemlerin kişisel veri mahremiyeti üzerine etkisi: Sohbet robotları üzerine inceleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi,* *15*(4), 481-491. https://doi.org/10.17671/gazibtd.1053803

Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, *4*(1), 63–72. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282

Bridge Education Group. (2025, July 1). *Using AI tools for English language proficiency placement, leveling, and progress monitoring*. https://bridge.edu/tefl/blog/artificial-intelligence-english-language-assessment/

Brown, C. (2023). *ChatGPT prompts mastering: A guide to crafting clear and effective prompts - BeginnerS to advanced guide*. Independently Published.

Buda, A., & Erdei, G. (2024). Measurement – Assessment and Artificial Intelligence. In K. Pushpanadham, Norazah Nordin, & Helmi Norman (Eds.), *Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Handbook for Educational Leaders* (pp. 107-117). Asia Europe Meeting (ASEM).

Büyükatak, E. (2025). Bireye uyarlanmış testler üzerine kavramsal bir inceleme: Gelişimi, yöntemi, avantajları ve dezavantajları. *Journal of Management Theory and Practices Research, 6*(1), 1–12. https://doi.org/10.71284/jmtpr.1626781

ChatGPT. (2025). ChatGPT is a free-to-use AI system. Use it for engaging conversations, gain insights, automate tasks, and witness the future of AI, all in one place. https://chatgpt.com/ Erişim tarihi: 01.10.2025.

Chen, M., Siu-Yung, M., Chai, C. S., Zheng, C. & Park, M. Y. (2021). A pilot study of students' behavioral intention to use AI for language learning in higher education. In 2021 International Symposium on Educational Technology (ISET) (pp. 182-184). Tokai, Nagoya, Japan. https://doi.org/10.1109/ISET52350.2021.00045

Chiu, T. K. F. (2023). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, *32*(10), 6187–6203. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861

Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Choudari, S., Sanwal, R., Sharma, N., Shastri, S., Singh, D. A. P., & Deepa, G. (2024). Data science collaboration in human AI: Decision optimization using human-centered automation. *Second International Conference on Computational and Characterization Techniques in Engineering & Sciences (IC3TES)*, 1–6. https://doi.org/10.1109/IC3TES62412.2024.10877543

Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde Yapay Zekâ Tabanlı Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir Derleme. *International Journal of English for Specific Purposes, 2*(1), 39-54.

Dal, M. & Tunagür, M. (2025). Yapay zeka tabanlı Chatgpt'ye dayalı etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 382-395. https://doi.org/10.29029/busbed.1621042

Dasgupta, S. S., Rajkumari, Y., Rajakumari, F., Madhumitha, K. M., Jayasudha, T., & Sreela, B. (2025). Integrating ASR and RoBERTa for automated oral English proficiency scoring. *Fifth International Conference on Advances in Electrical, Computing, Communication and Sustainable Technologies (ICAECT)*, 1–6. https://doi.org/10.1109/ICAECT63952.2025.10958971

Demirdöven, G. H., & Demir, S. (2023). Yabancı dil öğretiminde dijital ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Okur & G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı dil olarak dijital Türkçe öğretimi* (s. 843–904). Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Diffit. (2025). https://web.diffit.me/ Erişim Tarihi: 01.10.2025.

Doğan-Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (2019). 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.

Duman, D. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin yapay zekâ destekli animasyonlarla öğretimi (Tez No. 908526) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Elmas, Y., & Yücel, D. (2024). *Yabancı dil Türkçe öğretiminde istem mühendisliği teknikleriyle sohbet robotlarının kullanımı*. Journal of Criminology Sociology and Law, 5(9), 54-83. https://doi.org/10.52096/jcsl.05.09.04

Essay Grader. (2025). https://www.essaygrader.ai/ Erişim Tarihi: 04.10.2025

Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(3), 460-474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Fu, K., Peng, L., Yang, N., & Zhou, S. (2024). *Pronunciation assessment with multi-modal large language models*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.09209

Gençer, G., & Bahşi, N. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ uygulamalarının kelime öğretimine etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *8*(1), 72-83.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 111-126.

Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy, 12* (3), 120-144.

Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy,* 12 (3), 98-119.

Gün, M., Alkan, E. & Baştürk, M. B. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ tarafından üretilen görsellerin kültür aktarımı bağlamında incelemesi. *International Journal of Language Academy,* 13 (1), 293-308.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı: anlatma teknikleri 2*. Grafiker Yayınları.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı: anlatma teknikleri 2*. Grafiker Yayınları.

Halkiopoulos, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in E-Learning: Personalized Learning and Adaptive Assessment through Cognitive Neuropsychology—A Systematic Analysis. *Electronics*, *13*(18), 3762. https://doi.org/10.3390/electronics13183762

Harry, A., & Sayudin, S. (2023). Role of AI in Education. *Interdiciplinary Journal and Hummanity*, 2(3), 260-268.

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society, 26*(1), 112-131.

Kahoot. (2025). https://kahoot.com/ Erişim Tarihi: 05.10.2025.

Kaleli, A., & Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Academic Research*, *2*(3), 77-91.

Karabulut, A. (2022). Türkçe ders kitaplarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları bağlamında incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 79-92. http://dx.doi.org/10.46321/bugu.79

Karabulut, A. (2024). Ters yüz öğrenmede ölçme ve değerlendirme. (Ulaş, A. H. & Epçaçan, C. (Ed.) *Ters yüz öğrenme modeli* içinde (ss. 265-273). Anı Yayıncılık

Karagöl, E. & Yıldırım-Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(2), 356-374.

Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim, 48*(1), 685-716.

Katı, T. N. & Can, U. (2024). Usability of texts generated by artificial intelligence for reading skills in teaching Turkish as a foreign language: the example of ChatGPT-3.5, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 538-569. DOI: 10.17679/inuefd.1415303

Kling. (2025). https://kling-ai.pro/video-creation/ Erişim Tarihi: 01.10.2025.

Köroğlu, A., & Kana, F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(45), 1-37. https://doi.org/10.35675/befdergi.1560034

Lee, A. V. Y. (2023). Supporting students' generation of feedback in large-scale online course with artificial intelligenceenabled evaluation. *Studies in*

Educational Evaluation, 77, 101250. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101250

Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: A framework for enhancing information literacy through prompt engineering. *Journal of Academic Librarianship*, *49*(4), 102720. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102720

Madlen. (2025). *Madlen | Yapay Zeka Destekli Eğitim Platformu*. https://madlen.io/ Erişim Tarihi:19.10.2025.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=405

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *MEBİ platformunun etkililiğine yönelik değerlendirme raporu hazırlandı*. https://ogm.meb.gov.tr/www/mebi-platformunun-etkililigine-yonelik-degerlendirme-raporu-hazirlandi/icerik/2284 Erişim Tarihi: 25.06.2025

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025c). *Yapay zekâ destekli MEBİ platformu ortaokul öğrencilerinin kullanımına sunuldu*. https://www.meb.gov.tr/yapay-zek-destekli-mebi-platformu-ortaokul-ogrencilerinin-kullanimina-sunuldu/haber/38317/tr Erişim Tarihi: 26.09.2025

Millî Eğitim Bakanlığı. (2025d). *Yapay Zekâ ve Eğitim Prompt Rehberi (Güncel)*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_07/08125530_yz_ve_egitim_prompt_rhbri_guncell.pdf

Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S. & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society, 3*(2), 2053951716679679. https://doi.org/10.1177/2053951716679679

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics, 2*(2),100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050

Morales, S., Clarisó, R., & Cabot, J. (2025). Impromptu: a framework for model-driven prompt engineering. *Software & Systems Modeling*. https://doi.org/10.1007/s10270-024-01235-4

Naujokaitiene, J., Tamoliūnė, G., Volungevičienė, A., & Duart, J. M. (2020). Using learning analytics to engage students: Improving teaching practices through informed interactions. *Journal of New Approaches in Educational Research, 9*(2), 231-244.

Nweke, O., & Bakare, F. (2025). Automated evaluation systems utilizing data

science for enhanced accuracy, transparency, and decision optimization. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.25.2.0667

O'Dea, X., Tsz Kit Ng, D., O'Dea, M., & Shkuratskyy, V. (2024). Factors affecting university students' generative AI literacy: Evidence and evaluation in the UK and Hong Kong contexts. *Policy Futures in Education*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/14782103241287401

Owan, V., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(8).

Özen, O. (2025). Türkçe dersi uygulama sınavlarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkileri. *Internatıonal Symposıum On Measurement, Selectıon And Placement*, 71-85.

Padlet. (2025). https://www.padlet.com Erişim Tarihi: 02.10.2025

Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, *7*(3), 2019. 135-153. https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025

Rahman, A., Raj, A., Tomy, P. & Hameed, M. S. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: Tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review, 57*(4), 1-27. https://doi.org/10.1007/s10462-023-10643-9

Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 4*(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80. https://doi.org/10.47948/efad.922748

Shankar, N. B., Zhang, K., Mai, A., Shi, M., Long, A., Washington, J., Morris, R., & Alwan, A. (2025). *Leveraging ASR and LLMs for automated scoring and feedback in children's spoken language assessments*. In Proceedings of the 1st Workshop on Speech and Language Technologies for Education (SLATE 2025). https://www.seas.ucla.edu/spapl/paper/balaji_slate2025_llm.pdf

Socrative. (2025). https://www.socrative.com/ Erişim Tarihi: 04.10.2025

Stosić, L., & Malyuga, E. N. (2024). Application of artificial intelligence in language skills testing. *Anglisticum: Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies, 13*(1), 22–34. https://doi.org/10.58885/ijllis.v13i1.22ls

Şimşek, Ş. (2024). Türkçe yeterlik ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı. İçinde B. Gülbahar (Ed.), *Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı* (ss. 443-456). Eğitim Yayınları.

TAO Testing. (2024, February 29). *Adaptive assessment: What possibilities do you have?* https://www.taotesting.com/blog/adaptive-assessment-what-possibilities-do-you-have/

Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenim becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 13*(25), 45-72.

Uzun, A. (2023). Kültür ve edebiyat çerçevesinde araştırmalar. İçinde M. Alptekin (Ed.), *İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon ve önemi.* Ankara: Bidge Yayınları.

White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. In *arXiv [cs.SE]*. https://doi.org/10.48550/ARXIV.2302.11382

Yağmur, Ş. K. (2025). Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Düzce Educational Sciences, 3*(1), 51-64. https://doi.org/10.62195/ijdes.1696922

Zarsky, T. (2015). The Trouble with Algorithmic Decisions: An Analytic Road Map to Examine Efficiency and Fairness in Automated and Opaque Decision Making. *Science, Technology, & Human Values*, *41*(1), 118-132. https://doi.org/10.1177/0162243915605575

Zhang, B., Abdul Latiff, N. A., Kan, J., Tong, R., Soh, D., Miao, X., & McLoughlin, I. (2025). *Automated evaluation of children's speech fluency for low-resource languages*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.19671

Zhang, J., Zhu, C., & Zhang, Z. (2024). AI-powered language learning: The role of NLP in grammar, spelling, and pronunciation feedback. *Applied and Computational Engineering, 102*, 18-23. https://doi.org/10.54254/2755-2721/102/20240962

Zileli, E. N. (2023). ChatGPT örneği öğreniminde yabancı dil olarak Türkçe. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 42-51. https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013

Zupanc, K., & Bosnić, Z. (2020). Improvement of automated essay grading by grouping similar graders. *Fundamenta Informaticae, 172*(3), 239-259. https://doi.org/10.3233/FI-2020-1904