



Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği

*Emine ULU ASLAN**

Öz

Bu çalışmada ortaokullarda ana dili öğretiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve araçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz yapmak amaçlanmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile 16'sı İtalyanca 18'i Türkçe olmak üzere toplamda 34 öğretmenin verdiği yanıtlardan toplanmıştır. İçerik analizi ile elde edilen bulgular; iki ülke arasında okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dil beceri alanlarında ve dil bilgisi öğretiminde ölçme-değerlendirmenin amacına, sürecine ve sonucuna ilişkin benzerliklerin yanında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bulgulardan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin ana dili öğretiminde başvurdukları ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ders materyalleri ve ortak sınavlar arasındaki uyumsuzluklardan dolayı sorun yaşadıkları, salt bu yöntemlerden yararlanmanın öğrenme sürecini ve öğrencinin akademik başarısını geliştirmeye yeterli olmadığı; İtalyanca öğretmenlerinin ise ölçme-değerlendirme sürecini daha disiplinlerarası ve kapsayıcı değerlendirdikleri, tercih ettikleri ölçme-değerlendirme araçlarının sosyal-bilişsel bağlamına dikkat ettikleri ve süreçteki boşlukların öğretmenin farkındalığı ile doldurabileceğine inandıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, ortaokul, ölçme-değerlendirme, Türkçe, İtalyanca

A Comparative Analysis on the Assessment Methods Used in Native Language Teaching: The Case of Italy and Turkey

Abstract

In this study, a comparative analysis of the assessment and evaluation methods and tools used in native language teaching is aimed. The data were collected from the responses of 34 teachers, 16 of whom teach Italian and 18 of whom teach Turkish, through a semi-structured interview form. The findings obtained through content analysis showed significant differences and similarities between the two countries regarding the purpose, process, and outcome of assessment and evaluation in language skills areas such as reading, writing, listening, and speaking, as well as grammar teaching. Based on the findings, it was concluded that Turkish teachers face problems due to the inconsistencies between the assessment and evaluation methods they use in native language teaching and the course materials and common exams and that relying solely on these methods is not sufficient to positively influence the learning process and the student's academic success. On the other hand, Italian teachers were found to evaluate the assessment and evaluation process more interdisciplinary and inclusively, paying attention to the socio-cognitive context of the assessment tools they prefer, and believing that the gaps in the process can be filled with the teacher's awareness. Additionally, the teachers provided recommendations for the assessment and evaluation process.

Keywords: Mother tongue teaching, secondary school, assessment and evaluation, Turkish, Italian

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muş,, e.ulu@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6836-5589

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin gelişiminin ve öğrencilerin nihai öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirildiğini açıklamak için kullanılan kavramlardır (Adom, Mensah & Dake, 2020). Ancak terimler eğitim alanında sıklıkla yanlış kullanılmakta ya da karıştırılmaktadır. Ölçme; eğitimsel test ve değerlendirmelerde prosedürlerin nasıl kullanılacağına ilişkin prosedürler ve ilkeler bütünüdür (Kizlik, 2012). Değerlendirme ise çok daha geniş bir alanı kapsayan, devam eden bir süreçtir (Brown, 2004). Değerlendirme olarak adlandırılan, kendisinden başka birçok olgu ile ilişkili bu önemli süreç, yalnızca öğretim sonrasında gerçekleşmez, aynı zamanda öğretim etkilenmeden önce veya öğretim süreci sırasında da gerçekleştirilebilir (Adom, Mensah & Dake, 2020). Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlar (MEB, 2019). Bu süreç; eğitimsel ilerlemeyi izlemek ve bunun üzerine kararlar almak anlamına gelir. Eğitimde değerlendirme zamansal değeri de göz önünde bulundurarak öğrencilerin arzu edilen bilgi, beceri, tutum ve toplumsal değerleri edinmedeki gelişimini belirlemek için kullanılan eğitim planlamasıyla ilgili güvenilir kararlar almayı amaçlar. Bununla birlikte değerlendirme, eğitimin yalnızca öğrenci boyutunu kapsamaz; aynı zamanda öğretmenlerin öğretim tekniklerinin ve öğrenme kaynaklarının etkinliğini belirlemelerine de olanak sağlar. Bir değerlendirme sürecinde ölçümü de kapsayan ve dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Çünkü değerlendirme kendi başına sosyal bir bağlam oluşturur ve öğretim üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Hull & Schultz, 2001). Fakat bu etkinin sonuçları her zaman olumlu yönde gerçekleşmez. 21. yüzyılda gelişen teknoloji ve eğitim anlayışları ile değerlendirme yöntemleri çeşitlenmiştir. Bu gelişmeler eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok uzun zamandır var olan birçok endişeyi yok etmemiş hatta bunlara yenilerini eklemiştir. Kullanılan değerlendirme yöntemlerinde; öğretilen şeyin değerlendirme araçlarının formatından dolayı çeşitli ayrıntılardan etkilenmesi, birçok önemli yeteneğin ölçülememiş ve öğretilmemiş hâlde kalma ihtimali bu endişelerin başında gelmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi, bu endişelerin en aza indirgenmesi için bu süreçlerin düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerekir (Karakuş & Türkkan, 2017).

Birçok değerlendirme yönteminden ve kriterinden söz edilebilir. Değerlendirme, testi içerebileceği gibi gözlem, görüşme, davranış izleme vb. yöntemleri de içerebilir (Kizlik, 2012). Kabul etmek gerekir ki eğitim alanında öğrenmenin gerçekleştirildiği her disiplinin içeriği, amacı, kazanımı, kazanımların gerçekleştirilmesinde tercih edilebilecek yöntem, teknik, araç ve gereçler farklıdır (Göçer, 2020). Çeşitli değerlendirme görevlerine sahip olmak, bir konunun tüm hedeflerine yönelik başarımızın uygun şekilde test edildiği anlamına gelir (İB, 2024). En uygun ve en iyi olarak nitelendirilebilecek ölçme aracı, nasıl ve hangi bağlamda kullanılacağına bağlıdır (Rubin, 2013). Eğitimde değerlendirme yöntemleri çeşitlilik göstermekle birlikte üründen ziyade performansı ölçen, otantik (özgün) olarak nitelendirilen değerlendirme şekli amaçlanır. Fakat bu değerlendirme türü oldukça zor olabilir. Nitekim öğretim ve müfredat, okul ortamı dışındaki pratik performans gibi değişkendir ve her ikisi de performansların değerlendirilmesini ve karşılaştırılmasını zorlaştıracak şekilde bağlama bağlıdır (Hull & Schultz, 2001). Bundan dolayı iyi bir ölçüm sağlayan, öğretmenlerin öğrencileri gerçekleştirmeye hazırlaması gereken görev türlerini modelleyen ve öğretimi destekleyen bir değerlendirme sistemi tasarlamak kolay değildir. Haryono (2009), özgün değerlendirme ile ilgili dört genel ilke önermektedir:

1. Değerlendirme süreci öğretimin bir parçası olmalı, öğretimden ayrı değil.
2. Değerlendirme, okul çalışması türünden problemler değil, gerçek dünya problemlerini yansıtmalıdır.
3. Değerlendirme, öğrenme deneyiminin özelliklerine ve özüne uygun olarak çeşitli boyutlar, yöntemler ve kriterler kullanmalıdır.
4. Değerlendirme, öğrenme hedeflerinin tüm yönlerini kapsayarak (bilişsel, duyuşsal ve motor-duyuşsal) bütünsel olmalıdır (Haryono, 2009'dan akt. Zaim & Arsyad, 2020).

İlgili ilkelerden de anlaşılacağı üzere özgün değerlendirme, standart testlerden daha kapsamlıdır. Çünkü "gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı

sorular/görevler, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlar” (MEB, 2019). Bennett ve Gitomer (2009), bu ilkelerle uyumlu olarak basit bir hesap verebilirlik işlevini yerine getirmekten fazlasını yapan bütünleşmiş bir değerlendirmeyi hedef olarak belirler. Buna göre; eş zamanlı olarak öğrenci başarısını belgelemeyi (öğrenmenin değerlendirilmesi), öğretim planlamasını desteklemeyi (öğrenme için değerlendirme) ve öğrencileri ve öğretmenleri test deneyimi sırasında eğitim deneyimlerine dahil etmeyi (öğrenme olarak değerlendirme) amaçlayan bir değerlendirme biçimini savunmaktadırlar. Bu hedeflere, çok daha zengin değerlendirme deneyimleri oluşturmak için bilişsel bilim, psikometri ve teknolojiye ileriye doğru adımlarla ilerlenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin (öğrenme konusunda) neyi başardıklarını belgeleyen yenilikçi bir K-12 değerlendirme sistemi için bir model oluşturmayı amaçlayan bir araştırma girişimidir (Bennet, 2010). Ve bu girişimin altında yatan temel fikirlerden biri, bir testin farklı bölümlerinin yalnızca temel becerileri değerlendirmek için değil aynı zamanda yetenekli bir uygulayıcının izleyeceği önemli adımları modellemek için kullanılan senaryoya dayalı değerlendirmeye odaklanmaktır (Deana & Song, 2014).

Günümüzün çok modlu ortamları değerlendirme için hangi teorilerin gerekli olduğuna ilişkin bir dizi soruyu da gündeme getirir. Çokmodluluk, toplumların anlam oluşturmak için konuşma ve yazıdan başka birçok araç kullandığını ileri sürer ve bu araçların anlam, öğrenme, bilgi ve bu konuların değerlendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini ısrarla vurgular (Kress, 2009). Değerlendirme, “anlamı” oluşturma şeklimizi mercek altına aldığından çokmodluluk anlamın oluşturulduğu çok biçimli alanı tanımlar; bu nedenle değerlendirmenin bağlamsal yönüne vurgu yapar. İletişimin, anlamın ve öğrenmenin belirli bir bağlamda değerlendirilmesinin altını çizer. Çok modlu yaşam, otantik ve bilişsel temelli değerlendirme aynı zamanda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlığına BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) araçlarını da eklemeleri gerektiği gerçeğini ortaya koyar. Artık öğretmenler, çevrimiçi olarak çalışma, test öğeleri oluşturma, test kağıtlarını düzeltme, web tabanlı, veri tabanı ve iletişim teknolojilerini kullanarak notları kaydetme gibi işlemleri yapmalarını sağlayan bir dizi BİT aracına erişim kazanmaktadırlar. BİT, açıkça değerlendirme verilerinin toplanması ve analiz edilmesini verimli ve etkili hale getirir (Finger & Jamieson- Proctor, 2009).

Ana dili öğretimi okuryazarlık sürecinin bütünüdür. Okuryazarlık, yalnızca sınıf içi uygulamalarda ölçme-değerlendirmeye bağlı bir olgu olmanın aksine karmaşık, çeşitli sosyal uygulamalar bütünüdür. Okuma ve yazma yekpare varlıklar değil, tarihsel olarak olumsal bağlamlarda kullanılan karmaşık becerilerdir; yani insanların kullanabileceği tür seçimleri ve bunların ilişkili olduğu iletişim ve etkileşim modları, sosyal ve teknolojik faktörlerin etkisi altında gelişmiştir ve gelişmektedir (Hull ve Schultz, 2001). Ana dili eğitimi, yalnızca bir beceri setinin aşılması olarak değil, aynı zamanda okuyazar topluluklarda sosyalleşme olarak da görülür (Deane, 2011). İtalya Millî Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programında ana dili öğretimi başlığı altında yer alan *“Dil becerilerinin geniş ve sağlam bir şekilde geliştirilmesi, kişinin büyümesi ve tam vatandaşlık hakkını kullanması, tüm kültürel alanlara kritik erişim sağlaması ve her eğitim alanında okul başarısının elde edilmesi için vazgeçilmez bir koşuldur.”* ifadesi okuryazarlığın kapsamlı yapısını vurgular (MIUR, 2012).

Dil öğretimi gerek yabancı dil gerek ana dili kapsamında yapılsın dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana beceri etrafında gerçekleşir. Bunlara ek olarak dil bilgisi öğretimi ise kimi zaman başlı başına kimi zaman da bu becerilerin içine gömülerek gerçekleştirilir. Dil gelişiminin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu gelişim bilişsel gelişimle yakından ilişkilidir ve uzun, kesintisiz bir süreyi gerektirir. Bu nedenle, ilköğretim ve ortaöğretim hedeflerinin, ilköğretim ve ortaokul hedeflerinin bir evrimi olduğunu ve her seviyenin hedeflerinin önceki seviyelerin hedeflerinin bir gelişimi olduğunu unutmamak önemlidir (MIUR, 2012). Türkçe öğretimi programında bu süreç vurgulanarak *“öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır.”* ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2019). Bilindiği üzere MEB, 2023 yılında Türkçe dersi sınavlarının yazılı ve uygulama sınavları olmak üzere iki aşamada yapılması, önce yazılı sınavların sonra her öğrenci için yeterli zaman ayrılarak dinleme ve konuşma becerilerini ölçecek şekilde uygulama sınavlarının yapılması konusunda karar almıştır. Böylelikle

öğrencileri dil öğrenmenin doğal sürecine daha uygun bir şekilde değerlendirmek, ezberci yaklaşım ve test zihniyetinden kurtarmak planlansa da ders işleyişi ile ölçme değerlendirme sistemi arasındaki kopukluk, öğretmenleri bu yeni sistemi nasıl faaliyete geçirecekleri noktasında endişeye düşürmüştür. Bu doğrultuda çalışmada, karşılaştırmalı bir perspektif sunarak orta okullarda ana dili eğitiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ve araçlarına yönelik kapsamlı tespitler sunmak amaçlanmaktadır. İtalya ve Türkiye’den oluşan örneklemeler doğrultusunda görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları dil beceri alanlarına ve dilbilgisine yönelik ölçme değerlendirme araçları ile önerilerini tespit etmek, bu ölçme değerlendirme yöntemlerinin ders materyalleri ile bağlantısını tartışmak, bunların öğrencilerin öğrenmelerine ve müfredat oluşturma sürecine katkılarının neler olabileceğine yönelik değerlendirmeler yapmak şeklinde bir sıra izlenmiştir.

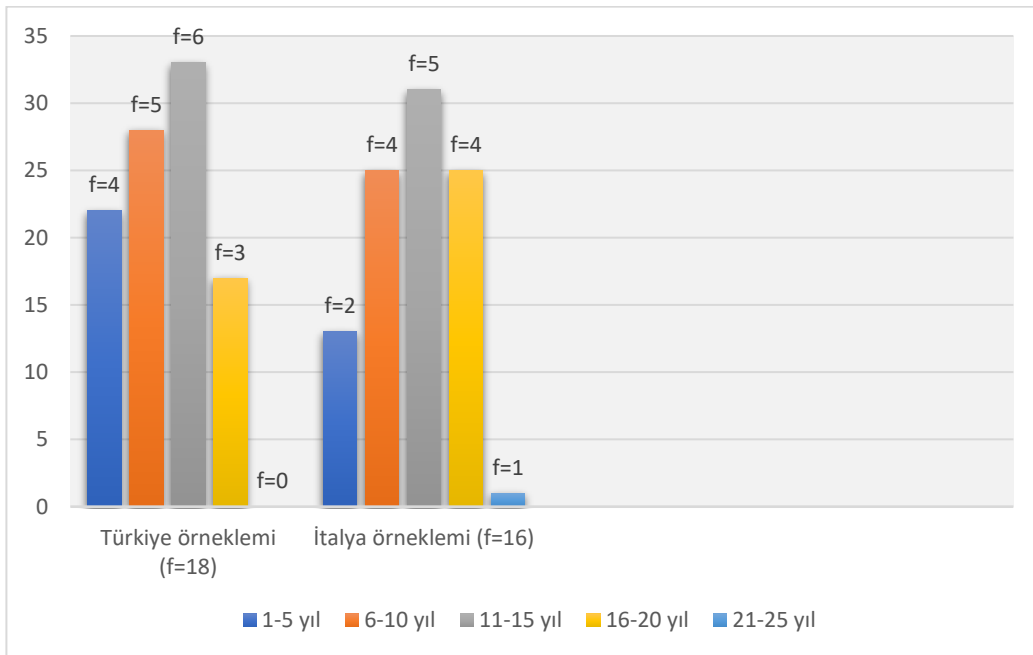
Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma temel nitel araştırma ile desenlenmiştir. Genel olarak, nitel araştırma, belirli bir dizi araştırma yöntemi kullanarak insanların deneyimlerini ayrıntılı olarak incelemeyi sağlar (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). Bu yöntemler arasında derinlemesine görüşmeler, odak grup tartışmaları, gözlem, içerik analizi, görsel yöntemler ve yaşam hikayeleri veya biyografiler bulunur. Nitel araştırmanın en belirgin özelliklerinden biri, katılımcıların perspektifinden konuları tanımlamayı ve onların davranış, olaylar veya nesnelere verdikleri anlamları ve yorumları anlamayı sağlamasıdır (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). Dünya veya gerçeklik; nicel araştırmalarda varsayıldığı gibi sabit, tekil, üzerinde anlaşılmış veya ölçülebilir bir fenomen olmadığından nitel araştırmalar, değişken gerçeklik inşalarının ve yorumlarının belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda ne olduğunu anlamakla ilgilenir (Merriam, 2002).

Araştırma Grubu/Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin ve İtalya’nın çeşitli illerinde görev yapan, farklı kıdem yıllarına sahip, orta okulda görev yapan 18’i Türkçe öğretmeni, 16’sı İtalyanca öğretmeni olmak üzere toplamda 34 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdem yılına ait bilgileri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kıdem Yılına Göre Örneklem Dağılımı

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi sürecinde denetleme tekniğine uygun hareket edilerek İtalyanca ve Türkçe taslak görüşme soruları hazırlanmış biri İtalyan ikisi Türk olmak üzere 3 ana dili eğitimi uzmanına sunulmuş; uzmanlardan gelen dönütlerle forma son şekli verilmiştir. Bu düzenlemenin ardından İtalya’da ve Türkiye’de ana dili öğretmenlerine yöneltilen sorular şunlardır:

1. Dinleme becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
2. Okuma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
3. Konuşma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
4. Yazma becerisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
5. Dilbilgisine yönelik kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları nelerdir?
6. Kullandığınız ölçme değerlendirme araçları ile ders materyalleriniz arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?
7. Mevcut ölçme-değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebildiğini ve öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
8. Bir öğretmen olarak ana dilinde kullanılan ölçme değerlendirme süreci ile ilişkili olarak meslektaşlarınız, müfredat yapıcılar, okul yöneticileri, öğrenci ve aile gibi paydaşlara önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi; gözden geçirme, okuma, dinleme vb. yollarla verilere aşına olmayı, verilerin tanımlanabilmesi için düzenlenmesi, kodlama, temaların belirlenmesi, yeniden kodlama, geçici kategorilerin geliştirilmesi, kategoriler arasındaki ilişkilerin araştırılması, temaların ve kategorilerin iyileştirilmesi, teorinin geliştirilmesi ve mevcut bilginin dahil edilmesi, orijinal verilerden uygun alıntılar içeren rapor yazımı süreçlerini kapsar (Lacey & Luff, 2001). Bu süreçte sorulan soruların yanıtlarını araştırmacı ve iki alan uzmanı ayrı ayrı okumuş ve ayrı ayrı açık kodlama yapmıştır. Daha sonra bir araya gelmiş ve kodlar üzerinde tek tek tartışılarak kategorilere, ardından da temalara ulaşılmıştır. Bulgularda katılımcılar “TK1 (Türkiye Katılım 1), TK2... ve İK1 (İtalya Katılımcı 1), İK2...” şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aşamasında uygun ve yeterli katılım için belirli bir doygunluğa ulaşana kadar veri analizine devam edilmiş ve bu iş için her bir araştırmacı yeterli zamanı ayırmıştır. Ayrıca, analizlerin özgünlüğünü sağlamak için araştırmacılar her bir maddeye ilişkin ifadeler sunmuşlardır. Azami çeşitliliği sağlamak amacıyla Türkiye’nin ve İtalya’nın farklı bölgelerinde görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenler araştırma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 03.06.2024

Belge sayı numarası= 143794

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan hareketle bulgular sekiz ana başlık altında sunulmuştur.

Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde dinleme becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Dinleme Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Dinleme Becerisi	• Test • Akıllı tahta aracılığı ile metin çalışmaları yapma • Tutum ölçeği • Dinleme sırası-sonrası gözlem • Akran değerlendirme • Dereceli puanlama anahtarı • Kontrol listeleri • Dinledikleri anlamaya yönelik açık uçlu sorular • Etkinlik kağıtları	• Dikte • Çoktan seçmeli testler • Dinleme metnini özetlemeye yönelik talimatlar • Dikkat düzeyi göstergeleri kullanma • Sistematik gözlem • Serbest gözlem • Açık uçlu yazılı sorular • Geri bildirim

Dinleme becerisine yönelik tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri Tablo 1’den anlaşılacağı üzere çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte iki ülke karşılaştırıldığında test, açık uçlu sorular, gözlem gibi yöntemlerin ortak bir tercih olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri/araçları, Türkiye örneğinde akran değerlendirme, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı gibi araçlarda farklılık göstermiştir. Bu farklılığın İtalya örneğinde dikte çalışmaları, özetleme becerisini değerlendirme, dikkat düzeyini ölçme gibi noktalarda olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda TK3, “*Dinleme sonunda genellikle akran değerlendirmesine başvuruyorum. Öğrencilerin sürecin sonunda birbirlerini değerlendireceklerini bilmeleri sürece daha çok odaklanmalarını sağlıyor. Türkçe derslerinde yazılı yoklamaların dinleme, konuşma ve yazma olarak ayrılmasından sonra artık dinleme sınavları için dereceli puanlama anahtarları da kullanıyoruz.*” şeklindeki ifadesinde akran değerlendirme yöntemine başvurmasının sebebini açıklarken iki ülke arasındaki ortak bir değerlendirme aracı olan dereceli puanlama anahtarına özellikle değişen sınav sisteminden sonra ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. İtalya’daki ana dili öğretmenleri ise dinleme becerisi için kullandıkları dikte çalışmalarının öğrencilerin daha dikkatli olmalarına olanak sağladığına, özetleme görevlerinin ise öğretmenlere metnin anlamsal yönüne ve bilişsel becerilere ilişkin öğrencileri değerlendirme fırsatı verdiğine değinmişlerdir (İK1, İK4, İK7, İK11). Bununla birlikte tercih edilen sistematik gözlemlerin önceden belirli amaçlar (metni doğru anlama, dinleme esnasında öğrencilerin not tutma biçimleri, dinleme esnasında dikkat edilen yerler vb.) doğrultusunda öğrencilerin dinleme sürecini değerlendirmek için, serbest gözlemlerin ise daha çok öğrenci tepkilerinin metne olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini analiz etmek için kullanıldığını söylemişlerdir (İK3, İK12).

Okuma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Ana dili öğretiminde okuma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okuma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Okuma Becerisi	• Çoktan seçmeli testler • Açık uçlu sorular • Öz değerlendirme • Akran değerlendirme • Kontrol listeleri • Dereceli puanlama anahtarı • Eşleştirme soruları • Anladığını yazılı olarak ifade etme	• Okuma sırası gözlem (Telaffuz, aksan, noktalama işaretleri, ton, ezgi, vurgu gibi bütün birimler, prozodi, boğumlama vs. hakkında) • Okuma sonrası metni anlama konusunda sorular • Disleksi için değerlendirme kılavuzları • Okul tarafından belirlenen okuma kitleri

Okuma becerisi ülkemizde ölçme-değerlendirmenin en yoğun yapıldığı beceri alanlarından biridir. Ders saati olarak en fazla süre bu beceriye ayrılmıştır. Tablo 2’de Türkiye’deki katılımcıların okuma becerisine yönelik tercih ettiği ölçme-değerlendirme araçları arasında çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular yer almaktadır. Aynı zamanda okuma esnasında kullanılan kontrol listeleri de tercih edilmektedir. Bununla ilgili olarak TK6, “*Okuma becerileri için süreç içinde kendi oluşturduğum kontrol listelerini kullanıyorum. Vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve sözcüğün doğru okunup okunmadığını işaretleyebildiğim geçerliliği pek olmayan yalnızca okul ortamına göre düzenlenmiş listeler oluyor genellikle bunlar.*” şeklinde bir ifade vermiş ve kullandığı kontrol listelerinin geçerliliğinden emin olmadığını vurgulamıştır. İtalya’daki katılımcıların soruları cevaplarken akademik kaynak belirtmeleri dikkat çekmiştir. Örneğin, okuma ve anlama öğreniminin değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen okul kitleri ile ilgili bir çalışmayı örnek veren İK2 buna ek olarak, “*Sesli okuma esnasında gözlem yapma, ifadeyi, aksanları ve telaffuzu dinleme, okuma sonunda metni anlama konusunda kontroller veya röportajlar*” yollarına başvurduğunu belirtmiştir. Ayrıca, İtalya’daki öğretmenler(f=7) disleksiye de dikkate aldıklarını ve bunun için özel değerlendirme kılavuzları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Konuşma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde konuşma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Konuşma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Konuşma Becerisi	• Sözlü sunum • Tutum ölçekleri • Dereceli puanlama anahtarı • Drama • Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırma • Kelime/Konu havuzundan seçerek konuşturma • Akran değerlendirme	• Belirli yönergeleri takip ederek işbirlikli konuşmalar yaptırma • Sözcük dağarcığını ölçmeye yönelik görevler • Büyük veya küçük gruplarda, bireylerde sistematik ve/veya serbest gözlem • Kontrol listeleri

Konuşma becerisi değişen sınav sisteminden sonra öğretmenlerin ölçme-değerlendirme noktasında tekrar gündeme getirdikleri bir dil becerisidir. Bundan önce dönem içinde ve sonunda uygulanan sınavlarda bu beceri alanının ihmal edildiğini dile getiren Türkçe öğretmenleri, yeni sınav sistemine yönelik değerlendirme ölçütleri hazırladıklarını ifade etmişlerdir. TK4 bu beceri ile ilgili olarak *“Konuşma sınavı değerlendirme ölçeği hazırlıyorum. Önceden birkaç konu belirliyorum, öğrenci bu konular dışında kendisi de bir konu seçebilir ve hazırlıklı konuşma yapar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi ile ilgili tercihleri okuma ve yazma becerilerinde verdikleri yanıtlarla benzerlik gösterirken İtalyanca öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik ölçme-değerlendirme tercihlerinin arkasındaki sebeplerin daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak İK5, konuşma becerisini değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak şu şekilde ifade vermiştir: *“Öğrenciler, çalışma gruplarında, diğer insanların fikirlerini dinlerlerse veya kendi fikirlerini tartışarlarsa, işbirlikçi öğrenmede veya beyin fırtınasında verilen göstergeleri veya tabloları kullanırlar; burada hem öğretmen değerlendirmesinde hem akran değerlendirmesinde mantıksal anlamda tam, doğru cümleler kurulum kurulumadığı, bağlama uygunluk not edilebilir. Ya da sözcük dağarcığı seyrekliği veya zenginliği, tartışma veya çürütme konusundaki diyalektik yeteneğe sahip olup olunmadığı tespit edilebilir.”* Bu ifadeden anlaşılacağı üzere İtalyanca öğretmenlerinin bireysel konuşmalara ek olarak öğrencilere çoğul konuşmalarla ilgili görevler verdiği, konuşmanın bağlamsal yönünü değerlendirme istekleri, kapsamlı bir değerlendirme için sürece odaklı hareket ettikleri dikkat çekmektedir.

Yazma Becerisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Ana dili öğretiminde yazma becerisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Yazma Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Yazma Becerisi	• Yazılı sınavlar • Proje ödevleri • Akran değerlendirme • Öz değerlendirme • Kavram haritası görevleri • Dereceli puanlama anahtarı • Yaratıcı yazma görevleri • Bilgilendirici metin yazma görevleri	• Şema geliştirme ödevleri • Özet yazdırma • Makale yazdırma • Akran geri bildirim • Dereceli puanlama anahtarı • Sürece yayılmış bilgisayar tabanlı görevler ve değerlendirmeler • Yaratıcı yazma görevleri

Yazma becerisi ürün ve süreç odaklı değerlendirme olarak ana dili eğitiminde oldukça tartışılmaktadır. Bununla birlikte süreci göz ardı etme Türkçe öğretmenlerinin en fazla değindiği noktalardan biri olmuştur. Genellikle yazma sonrası ürünü değerlendiren yöntemlere dikkat çeken TK8, *“Yazma becerileri için giriş etkinliklerinde beyin fırtınası ya da kavram haritaları ile yazılacak olan metnin sınırlarını beraber belirliyoruz. Süreci pek değerlendirme fırsatım olmuyor. Genellikle ortaya çıkan ürünü değerlendiriyorum.”* şeklindeki yanıtıyla öz eleştiri yapmaktadır.

İtalyanca öğretmenlerinin özetleme becerileri üzerinde oldukça durdukları tespit edilmiştir. Bilişsel bir beceri olarak ifade ettikleri özetlemenin tüm beceri alanları ile ilişkili ve önemli olduğunu belirten katılımcılar (f=9), bu becerinin ilk basamağı olarak öğrencilere şema geliştirme görevleri verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler düşünceyi sınıflandırma, önemli bilgiyi çağırma, fazla ve gereksiz bilgiyi eleme gibi adımları gerçekleştirmelerini sağlayan bu iki yöntemden sonra birkaç haftalık sürece yayılan makale türleri yazmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir (İK2, İK15, İK16). Bu kapsamda İK9, *“Makale, özet ve şema geliştirme gibi görevlerde, yazım veya dilbilgisi hataları ya da kavramsal*

Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği

tekrarlar yapılmışsa düzeltmeleri geri dönüt olarak veriyorum ayrıca birbirlerini değerlendirmeleri için alan yaratıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, İtalyanca öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmede ve değerlendirmede bilgisayar tabanlı ortamlardan yararlandıklarını belirtmesi oldukça dikkat çekicidir (f=6).

Dil Bilgisine Yönelik Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Ana dili öğretiminde dilbilgisine yönelik öğretmenlerin başvurdukları ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Dil Bilgisine Yönelik Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Araçları

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Dil Bilgisi	• Akıllı tahtadan oyunlar • Kısa cevaplı sorular • Boşluk doldurmalar • Çoktan seçmeli sorular • Etkinlik kağıtları • Eşleştirme soruları	• Dört ana becerinin içinde bütünsel değerlendirme • Hata büyüklüğüne ve sıklığına göre puanlama belirlemek • Yazma güçlükleri (disgrafi) olan öğrencileri belirlemek için testler

Dil bilgisi öğretiminin Türkçe Öğretim Programı’nda sezdirilerek yapılması gerektiği vurgulansa da gerek dil öğretimi gerekse ölçme değerlendirme sürecinde dil bilgisi kurallarına ve uygulamalarına dayalı ezberci bir anlayış dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda karşılaştırmalı bir analizi hedefleyen bu çalışmada en fazla farklılık bu tema altında tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin doğrudan bilgiyi değerlendirdikleri ve bu doğrultuda bir ölçüm gerçekleştirdikleri, İtalyanca öğretmenlerinin ise dil bilgisi için ayrı bir değerlendirme aracı hazırlamadıkları diğer becerileri değerlendirirken dil bilgisi kurallarını bir ölçüt olarak kabul ettikleri bulgulanmıştır. Bu kapsamda İK5, “Diğer becerileri değerlendirirken dil bilgisi ölçütünde, hata türlerine ve miktarına bağlı olarak, bunların kötüden mükemmele olarak atfedilebileceği aralıklar olarak belirlediğim puanlar veriyorum.” şeklinde bir yanıt vermiştir. Ayrıca dört İtalyanca öğretmeni, yazma becerisi ile ilişkili bir konuya değinerek yazma güçlüğü çeken öğrencileri belirlemek için testler ve yazma-heceleme becerilerinin biraz daha klinik düzeyde değerlendirilebilmesi için ek kaynaklara başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ile Ders Materyalleri Arasındaki İlişki

Ders materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri ve süreci arasındaki bağlantıya ilişkin göstergelere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ile Ders Materyalleri Arasındaki İlişkiyi Yansıtan Göstergeler

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ders materyalleri arasındaki ilişki	• Ders kitabına bağlılık • Müfredata uygunluk • Ders kitaplarını mevcut ölçme-değerlendirmeden ayrı tutma	• Süreci farklı materyallerle destekleme • Ders kitabından alınan fikirlerle yeni materyal geliştirme • Ders kitaplarının sunduğu materyalleri uyarlama

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (f=15) tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemlerini ders kitaplarına ve müfredata uygun olarak hazırladıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak TK15' in verdiği, *"Ders kitabında işlediğim temayla alakalı açık uçlu sorular oluşturuyorum. Kitaptaki etkinliklere benzer sorular hazırlayarak çocukların kazanımlarını ölçüyorum."* yanıtını TK10, *"Genellikle ders kitaplarındaki ölçme değerlendirmeleri kullanıyorum, üst düzey öğrenciler için ayrı soru cevap etkinliği hazırlıyorum."* ifadesiyle desteklemiştir. Farklı olarak TK4, *"Derslerimde ders kitaplarını kullanmıyorum. Süreç içerisinde bir materyal kullanacaksam da hangi basamakta kullanmam gerektiğini tasarlayarak derse giriyorum."* şeklinde yanıt vererek tercih ettiği ölçme-değerlendirme araçlarındaki içeriklerinde ders kitabına bağlı kalmadığını belirtmiştir.

İtalyanca öğretmenlerinde ise ders kitapları ile ölçme-değerlendirme araçları arasında bir denge sağlama ve öğrenmeyi desteklemek için ders materyallerini zenginleştirme eğilimi olduğu tespit edilmiştir. İK16'nın ayrıntılı ve kapsamlı cevabı bu eğilimi oldukça iyi temsil etmektedir: *"Ders kitaplarında çocukların daha fazla odaklanması gereken yönleri derinlemesine çalışmak için her zaman yeterli materyal bulunmuyor, bu yüzden onları sıklıkla kişisel olarak araştırdığım materyallerle ve her şeyden önce çoklu zekâ türlerini (H. Gardner) ve çocuk dillerini (L. Malaguzzi), desteklemelerine olanak tanıyan materyallerle bütünleştiriyorum, bunun öğrenmede motivasyonu destekleyeceğine inanıyorum."* Buna ek olarak İK9, *"Ek kaynaklar, ilham alınabilecek veya uyarlanabilecek yararlı kılavuzlar sağlar; bu aynı zamanda kullanılan ders kitabına da büyük ölçüde bağlıdır."* şeklindeki ifadesiyle farklı kaynaklardan ilham alınan fikirler aracılığıyla uyarlanabilir ölçme-değerlendirme yöntemlerinin mevcudiyetine dikkat çekmiştir.

Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Katılımcılara yöneltilen "Mevcut ölçme-değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebildiğini ve öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusunun cevaplarına ilişkin tespitler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Ölçebilme Durumları ve Öğrenme Sürecine Etkileri ile İlgili Göstergeler

Tema	Örneklem Grubu	
	Türkiye	İtalya
Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısını ölçebilme durumlarına ve öğrenmelerine etkileri	*Sınav sistemi ve ders kitapları arasındaki kopukluk	*Öğrenmenin geniş kapsamlı doğasını fark etme
	*Öğretmenlerin iş yükü	*Sosyo-ilişkisel durumu göz önüne alma
	*Öğretmen ve öğrencideki motivasyon kaybı	*Duygusal ve motivasyonel alana dikkat etme
	*Nota ilişkin kaygı	*Disiplinlerarası yön
	*Beceri alanlarının bazılarına öncelik verme	*Öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını geliştirme
	*Derste katılım ile ölçüm aracı arasındaki tutarsızlık	
	*Öğrenmeye değil sınava odaklanma	
	*Ölçme değerlendirmenin basit ve temel bilişsel düzeyde kalması	
	* Ölçme-değerlendirme sürecinin üst düzey öğrencilere uygun olmaması	

*Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geçerli ve güvenilir olmaması

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme durumları ile ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki bağlantının, bunlar arasındaki etkinin merak edildiği sorunun verileri iki ülke arasındaki farklı bakış açılarını, uygulamaları gözler önüne sermektedir. Türkçe öğretmenlerinin oldukça şikayetçi oldukları anlaşılan cevaplardan hareketle yalnızca bir öğretmen haricinde herkes bu soruyu olumsuz olarak yanıtlamıştır. TK3, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin akademik başarısını ölçme ve öğrenme sürecine etkisi durumunu şu şekilde değerlendirmiştir: *“Bu yıl getirilen yeni sınav sisteminin -dinleme %25, konuşma %25 ve yazılı sınav %50- öğretmenlerin iş yükünü fazlasıyla artırdı. Her bir sınıf için 1 tane Türkçe notu için 3 defa sınav yapıyoruz. Keza bu sınavların geçerliliğinin düşük olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilere dinleme ve konuşma sınavlarında yüksek not vermeye çalışıyoruz nitekim yazılı sınavdan düşük alıyor. Bir öğrencinin belge alması için Türkçe notunun 70 olma şartı var bu baraj hem öğrencileri hem de bizi çok zorluyor. Sonrasında devletin yaptığı sınavlarda veya deneme sınavlarında düşük ortalama ile karşılaşyoruz.”* Bu yanıtın anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenleri ölçme-değerlendirme yöntemlerini güvenilir ve geçerli bulmamaktadır. Buna ek olarak MEB’in uyguladığı sınavlarla okuldakiler arasındaki tutarsızlığın ölçme-değerlendirme sonuçlarına da yansıdığı ifade edilmiştir. TK6 ise bu soruya, *“Düşünmüyorum. Çünkü aslında doğru düzgün bir ölçme ve değerlendirme sürecini işletemiyoruz. Her şeyden önce sadece okuma ve dil bilgisini ölçüyoruz çoğunlukla o da çok basit düzeylerde. Kavrama basamağının üzerine çok çıkamıyoruz. MEB bizden açık uçlu sorularla ölçme-değerlendirme yapmamızı isterken, Öğrenciler sonraki kademeler için çoktan seçmeli sınavlara tabi tutuluyor, dolayısıyla okullardaki talepler de gerek velilerden gerek öğrencilerden ortak sınava yönelik oluyor.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Bu cevaptan anlaşılacağı üzere, tüm dil beceri alanlarına yönelik kapsamlı bir değerlendirme yapılamadığı, yapılan değerlendirmelerin basit düzeyde kaldığı, öğrenci-veli taleplerinin MEB’in gerçekleştirdiği ortak sınavlara yönelik olduğu noktasında endişeler tespit edilmiştir.

İtalyanca öğretmenlerinin ifade ettiği düşünceler ölçme-değerlendirmenin teorik ve pratik yönünü yansıtmaktadır. *“Öğrencinin akademik başarıları bana çeşitli faktörleri kapsayan geniş bir yapı gibi görünüyor. Bu nedenle mevcut araç ve yöntemlerin değerlendirmeye önemli ölçüde yardımcı olabileceğini ancak boşluğun henüz tamamlanmadığını düşünüyorum.”* cümleleriyle akademik başarının çeşitli yönlerinin altını çizen İK5’e göre ölçme-değerlendirme ile akademik başarı ve öğrenme arasındaki boşluk şu şekilde doldurulabilir: *“Akademik başarı ile ilgili olarak hangi bileşenlerin akademik başarı için temel olan sosyo-ilişkisel, duygusal ve motivasyonel alanla ve çok disiplinli bileşenlerle bağlantılı olduğunu dikkate almak ve analiz etmek öğretmene kalmıştır. Bu, tüm öğrenciler için geçerlidir, üstün yetenekli öğrenciler veya engelli öğrenciler gibi özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için de geçerlidir.”* Buna göre verimli, akademik başarıyı kapsamlı şekilde ölçen ve öğrenmeyi geliştiren bir ölçme-değerlendirme süreci için öğrenmenin çok bileşenli doğasını anlamak ve bunu her bir öğrenci grubu için düşünmek gerekir. Soruya olumlu yanıt veren İK8 ise *“Çoğunlukta evet, ancak bu neyin uygulandığına ve onu yöneten kişi tarafından neyin öğretildiğine bağlıdır; bir öğrencinin edinmiş olabileceği ve başarısının ana nedenleri arasında yer alan çapraz becerileri de unutmamak gerekir.”* şeklindeki ifadesiyle yalnızca ölçülmek-değerlendirilmek istenen dil becerisine değil bunların gelişmesine katkıda bulunan, esnek, çok yönlü ve kilit görevler için öğretmene olan bağımlılığı azaltarak sürekliliği ve verimliliği sağlamayı amaçlayan çapraz görevlere de gönderme yapmıştır.

Ölçme-Değerlendirme Süreci ile ilgili Öneriler

Ana dili öğretmenlerinden ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin önerileri istenmiştir. Cevaplar analiz edildiğinde Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Süreç odaklı değerlendirmenin yapılması,
- Yeni sınav sisteminin geliştirilmesi,

- Bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi,
- Bölgesel farklılıkların göz önünde bulundurulması,
- Öğrenci seviyesine uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması,
- Ailenin dil öğrenme sürecine katkı vermesi,
- Ders materyallerinin günlük hayata uygun hale getirilmesi,
- Sınıflardaki kalabalık öğrenci sayısına çözüm bulunması.

İtalyanca öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde ise ölçme-değerlendirme sürecine getirilen öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- Hizmet içi mesleki gelişime önem vermek,
- Eğitimin ne olduğuna dair çok yönlü bir anlayışa sahip olmak,
- Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlamak,
- Öğretmenlere hedeflenen ölçme-değerlendirme süreci için empati temelli beceriler kazandırmak,
- Bireyi/öğrenciyi bir bütün olarak görmek ve bu doğrultuda ölçme değerlendirmenin kapsamını genişletmek,
- Ölçme-değerlendirmede sosyal bağlamı göz önünde bulundurmamak,
- Hem öğretme hem ölçme değerlendirmede sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamak,
- Öğrenmeyi geliştiren testler oluşturmak,
- Sadece öğrenimi, öğretileni ölçmek yerine öğrencilerin ilgisini, bağlılığını ve dikkatini ödüllendirmek.

Tartışma ve Sonuç

Ana dili öğretimi karmaşık ve kapsamlı bir süreci kapsar. Bu süreçte kazandırılması gereken becerilere ilişkin ölçme-değerlendirme yöntemleri ve araçları da amaca, sürece, sonuca göre aynı oranda çeşitlilik gösterir. Bu çalışmada, Türkiye ve İtalya olmak üzere iki ülkeden ana dili öğretmenlerine (Türkçe ve İtalyanca) yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemlerine/araçlarına, bu yöntemlerin ders materyalleri ile ilişkisine ve bunların öğrencilerin akademik başarılarını ölçme ve öğrenmelerine etki durumlarına yönelik sorular sorulmuştur. Verilerin analizi; ana dili öğretimi sürecinde Türkiye’de özellikle 2023’te Türkçe dersi sınav sisteminin değişmesinden sonra öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreci ile ilgili sorun yaşadıklarını, Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerinde süreçten ziyade ürüne odaklandıklarını, öğrenme için değerlendirmeden daha çok bilginin değerlendirilmesi yönünde bir eğilim olduğunu, bununla birlikte öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını daha sık kullandıklarını göstermiştir. Doğan-Kahtalı ve Çelik (2019)’in, Türkçe öğretmenlerinin öğretim programında (2019) önerilen ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmanın bulguları da Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarını (çoktan seçmeli madde, eşleştirme testi, kısa cevaplı madde, doğru yanlış tipi madde) performansa dayalı (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme araçlarına göre daha çok kullandıklarını göstermiştir. İtalyanca öğretmenlerinin yanıtlarına ilişkin bulgulardan hareketle ölçme-değerlendirmenin dil beceri alanlarına yönelik daha kapsayıcı olduğu, bilişsel değerlendirmeye dikkat edildiği, ölçme-değerlendirmenin disiplinlerarası doğasını anlamaya öncelik verildiği, sosyal bağlamın ölçme değerlendirme sürecini etkileyebileceğine yönelik farkındalığın olduğu, değerlendirmenin öğretmenler tarafından bilgiyi ölçmekten ziyade sürece odaklanarak öğrenmeye katkı sağlayan bir araç olarak görüldüğü ve amaç olmadığı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve öğrenme güçlüklerinin göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik tercih edilen test, açık uçlu sorular, gözlem gibi ölçme-değerlendirme araçlarında İtalyanca ve Türkçe öğretmenleri ortak paydada buluşmuşlardır. Testler dilsel yeterliliği veya belirli becerileri ölçebilir fakat bir test veya sınav oluştururken, ölçülmesi amaçlanan şeyi ölçüp ölçmediğini kontrol etmek gerekir (Gultom, 2016). Bu noktada Türkçe öğretmenleri tercih ettikleri yöntemlerin geçerliliği konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir.

İtalyanca öğretmenlerinin dinleme becerisinde Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak dikte ve özetleme çalışmaları gerçekleştirdiği, çalışmalar esnasında dikkat düzeyini ölçmeye yönelik değerlendirme araçları kullandıkları, bu çalışmaların sonucunda öğrencilere geri bildirim verdikleri bulgulanmıştır. Testler aracılığı ile öğrencilere not verme anlayışının sınırlayıcı yapısının aksine öğrenci değerlendirmesi en iyi şekilde, eğitim süreci veya ürünü hakkında geri bildirimin ana paydaşlara sağlandığı iki yönlü bir iletişim biçimi olarak algılanır (Kizlik, 2012). Verilen geribildirimlerle öğrenciler belirlenen öğrenme hedeflerine göre kendi performanslarının ne durumda olduğunu, hedeflerle kendi performansları arasındaki açığı kapatmak için ne yapması gerektiği hakkında bilgi sahibi olurlar (Göçer, 2019).

Okuma becerisi Türkiye’de ölçme-değerlendirmenin en fazla yapıldığı beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma yeterliliği birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlar o kadar farklıdır ki, tek bir ölçüm tekniği yeterli olamaz (Schwartz, 2013). Bunun yerine, farklı testler, okuma becerilerinin çeşitli yönleriyle başa çıkmak için geliştirilmiştir. Bulgular Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisi ile benzer olarak öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara başvurduklarını, bununla birlikte öz değerlendirme, akran değerlendirme, anladığını yazılı olarak ifade etme gibi teknikleri de kullandıklarını göstermiştir. İtalyanca öğretmenleri okuma becerisi ile diğer tüm dil becerilerinin sosyal-ilişkisel yönüne dikkat etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü her bireyin belirli bir okuma materyaline verdiği yanıt, aslında istenen bir şekilde, benzersiz ve kişisel bir yanıttır. Bir kişinin derinlemesine ve anlamlı bir şekilde okuma yeteneğini değerlendirmek, uyarıcı metne farklı ama aynı derecede kabul edilebilir yanıt olacağını varsaymaktır (Lennon, 1962). Başka bir deyişle okuduğumuz metne kendimizden bir şeyler katarız. Okumayı değerlendirmenin sosyal yönüne yapılan vurgunun yanında İtalyanca öğretmenlerinin yanıtlarında disleksili öğrenciler için de ifadeler yer almıştır. Okuma becerisini değerlendirme ile ilgili tüm yanıtlar göz önüne alındığında, her iki grup için de okuma çalışmalarında bazı yeni gelişmelerin takip edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, bazı güncel çalışmaların çeşitli okuma görevlerini gerçekleştirmek için gereken zamanı ölçme, okuma sırasında göz hareketlerini izlemek için tekniklerin tanıtılması gibi konularla ilgili olduğu bilinmektedir (Schwartz, 2013). Okuma becerisi gelişiminin tüm disiplinler için geçerli olduğu söylenebilir. Her seviyede öğrenciye, sözlü ve yazılı anlamayı aşmalarına yardımcı olacak özel görevler verilir (MIUR, 2012). Ayrıca okuduğunu anlamının yazma becerisinin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu kanıtlanmış bir gerçektir (Reid, Ahmed & Keller-Margulis, 2023).

Türkçe öğretmenlerinin özellikle değişen sınav sisteminden sonra konuşma becerisinin ölçme-değerlendirmesine başvurdukları tespit edilmiştir. Çoğunlukla kendi hazırladıkları kontrol listelerini ve puanlama anahtarlarını kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin, konuşma becerileri için dil işlevleri, etkinlikler ve puanlama rubrikleri konusundaki özgün değerlendirmelere (Zaim & Arsyad, 2020) ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Türkçe anadili konuşucularının yeterliliklerini belirlemede temel alınacak ölçütlerin olduğu bir konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi bulunmadığından araştırmacılar, farklı alt boyutlardan ve farklı ölçütlerden oluşan ölçme araçları geliştirmektedir (Bozkurt, 2017). Bu durumda bir uzman tarafından gerekli görülen ölçüt, bir başka uzman için gereksiz olabilmektedir. Sonuç olarak konuşma becerisi için güvenilir bir ölçme-değerlendirme sürecinin yapılandırılmasında sorunlar yaşanmaktadır. İtalyanca öğretmenleri ise konuşma becerisini yalnızca bireysel olarak değerlendirmediklerini işbirlikli konuşma görevleri ile öğrencilerin bağlama uygun konuşmalar gerçekleştiren gerçekleştirmediklerine yönelik değerlendirmeler de yaptıklarını söylemişlerdir. Sonuç olarak konuşma becerisi için genellikle nitel yöntemlerin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yazma becerisinin ölçme değerlendirmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere sıklıkla kavram haritası oluşturma, yaratıcı ve bilgilendirici metin yazma görevleri verdiği görülmüştür. Metin yazma süreci; fikir oluşturma, planlama, ilk taslak, gözden geçirme ve kendi kendine düzeltme aşamalarını içerir. Öğretmen, her bir aşamada öğrencilere rehberlik eder ve sürekli metinlerin düzenli yazımı, öğrencilerin temel iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (MIUR, 2012). Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin ürüne odaklandıkları, sürece yayılmış bir yazma değerlendirmesi yapamadıkları bulgulanmıştır. Halbuki dünyada ve Türkiye’de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin değerlendirildiği araştırmalarda en çok kullanılan temalar arasında üst düzey bilişsel becerileri geliştirme ve süreç değerlendirme yer almaktadır (Babayiğit, 2019). İtalyanca öğretmenleri, kavram haritası oluşturmadan

sonra özetleme daha sonrasında ise aşamalı olarak ilerledikleri makale türleri yazdırma görevleri gerçekleştirdiklerini ve yazma sonunda öğretmen/akran geri bildirimine başvurdıklarını belirtmişlerdir. Özetleme becerisinde bağlamı göz önünde bulundurmaktan başlayarak birçok bilişsel becerinin çağırılması gerektiğini savunan öğretmenler sürece dayalı makale yazma görevlerinin öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirme ve değerlendirme için bir fırsat olduğu yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu ifadeler; yazma ile eleştirel düşünme arasındaki bağlantıları, yazmanın nasıl değerlendirildiği ve öğretildiği arasındaki bağlamı, yazmanın tek başına bir beceri olmadığını, yazarın karmaşık retorik, kavramsal ve dilsel sorunları çözmesini gerektiğini göstermektedir (Deane, 2011). Ayrıca birçok çalışma akranlardan alınan geri bildirim hakkında düşünme ve potansiyel olarak ona göre hareket etme prosedürünün bir sonucu olarak yazma performansının arttığına dair kanıt sağlamıştır (Aben ve diğ., 2022). Yazma becerisinde Türkçe öğretmenlerinden farklı olarak bilgisayar tabanlı etkinliklere ve değerlendirme sürecine başvurdıklarını dile getiren İtalyanca öğretmenleri, öğrencileri etkili bir şekilde değerlendirmek ve öğrenme yolculuklarına dair kapsamlı kanıtlar sağlamak için BİT'in imkânlarını kullandıklarını (Finger & Jamieson- Proctor, 2009), daha karmaşık öğrenci yanıtlarının toplanmasına ve otomatik olarak puanlanmasına olanak tanıyan teknolojileri ölçme-değerlendirme sürecine dahil ettiklerine (Bennett & Gitomer, 2009; Fan & Yan, 2020; Sakir & Dollah, 2019) ilişkin örnekler vermişlerdir.

Dil bilgisi öğretiminin ölçme ve değerlendirilmesinde İtalyanca ve Türkçe öğretmenleri arasında ciddi bir ayrım olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin epey üzerinde durdukları ve vakit ayırdıkları bu alan, İtalyanca öğretmenleri tarafından diğer dil becerilerinin içinde öğretilmekte ve değerlendirilmektedir. İtalyancadaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili anlayışa göre örtük dil bilgisi yıllar içinde dilin kullanımı yoluyla genişler ve güçlenir, bu da standart İtalyancada doğru biçimlere ulaşmayı ve farklı dil çeşitlerinde ve farklı dillerde ifadeler oluşturmayı sağlar (MIUR, 2012). Dil üzerine düşünmek olarak ifade edilen dil bilgisi, ana dili müfredatında her vatandaşın erken yaşta ulaşması gereken eleştirel ve özgür dil kullanımı için gerekli şartlardan biri olarak görülür ve diğer süreçlerle örtüşür.

Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ders materyalleri, öğrencinin akademik başarısı ve öğrenme durumları ile ilişkisinin belirlendiği sorular yine iki ülkenin ana dili öğretimi sürecindeki ve öğretmenlerin bakış açıları arasındaki farklılıklara ilişkin veriler sağlamıştır. Türkçe öğretmenleri ders materyalleri ile ölçme-değerlendirme araçları arasında bir uyumluluk bulamadıklarını, ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenden istenilen ile MEB'in uyguladığı sınavlar arasındaki tutarsızlığın motivasyonu ve tutumu kötü yönde etkilediğini, uygulanan sınavların geçerlilik-güvenirliğinin sağlanamadığını, ölçme-değerlendirme sürecinin bilişsel becerileri ölçebilecek ve dil becerilerinin bütününe kapsayıcı nitelikte olmadığını ifade ederek bu sorular etrafında olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Kavruk ve Çeçen (2013) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amacıyla yaptığı yazılı sınav sorularının büyük kısmının alt düzey becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğunu tespit etmişlerdir. Aradan geçen uzun bir zaman dilimine rağmen bu çalışmanın bazı sonuçlarının tekrar ettiği ve ölçme-değerlendirmenin bu yönünün iyileştirilemediği görülmüştür. Dil öğretimi ile ilgili olarak kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları; kelime, anlam, kalıp söz, dil becerileri açısından birbirini tamamlayıcı nitelikte ve hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alanda ölçme ve değerlendirmeyi sağlayıcı olmalıdır (Gürses, 2006). İtalyanca öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreci ile ders materyalleri, öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme durumu arasındaki ilişkiye ortak uygulamalardan ziyade daha bireysel yaklaşıtları tespit edilmiştir. Bu kapsamda farklı kaynaklardan yararlanarak ek materyaller geliştirdiklerini ya da uyarladıklarını dile getiren İtalyanca öğretmenleri, ölçme değerlendirmenin sosyal yönüne, gerçek yaşamla bağlantı kurması gerekliliğine, disiplinlerarası doğasına dikkat çekmiştir. Öğrenmeyi değerlendirmenin yanında öğrenme için değerlendirme mantığından hareketle süreci sadece bilginin ve çıktının puanlanması değil, öğrencinin motivasyonunun ve ilgisinin de teşvik edilmesi yönünde tasvir etmişlerdir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 03.06.2024
Belge sayı numarası= 143794

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olup yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aben, J. E., Timmermans, A. C., Dingyloudi, F., Lara, M. M., & Strijbos, J. W. (2022). What influences students' peer-feedback uptake? Relations between error tolerance, feedback tolerance, writing self-efficacy, perceived language skills and peer-feedback processing. *Learning and Individual Differences, 97*, 102175.
- Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(1), 109-119.
- Babayigit, Ö. (2019). Dünya’da ve Türkiye’de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 181-190.
- Bennett, R. E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment. *Measurement, 8*(2-3), 70-91.
- Bennett, R. E., & Gitomer, D. H. (2009). Transforming K–12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support. In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 43-61). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 924-947.
- Brown, H. Douglas. (2004). *Principles of language learning and teaching*. London: Longman.
- Deane, P. (2011). Writing assessment and cognition. *ETS Research Report Series, 2011*(1), i-60.
- Deane, P., & Song, Y. (2014). A case study in principled assessment design: Designing assessments to measure and support the development of argumentative reading and writing skills. *Psicología Educativa, 20*(2), 99-108.
- Doğan-Kahtalı, B. & Çelik, Ş. (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.
- Fan, J., & Yan, X. (2020). Assessing speaking proficiency: a narrative review of speaking assessment research within the argument-based validation framework. *Frontiers in psychology, 11*, 513393.
- Finger, G. & Jamieson-Proctor, R. (2009). Assessment issues and new technologies: E-portfolio possibilities. C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Ed.), In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 63-41). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 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. (2020). Alan eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe eğitimi örneği. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 285-295.
- Gultom, E. (2016). Assessment and evaluation in EFL teaching and learning. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 190-198.
- Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54, 131-154.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- İB (2024). Assessment principles and practices-A guide to assessment for students and parents/guardians. Erişim adresi: <https://www.ibo.org>
- Karakuş, M., & Türkkkan, B. T. (2017). Investigating the needs for measurement and evaluation course: A case study on English language teaching program. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 227-239.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kizlik, B. (2012). Measurement, assessment, and evaluation in education. *Retrieved October, 10, 2015*.
- Kress, G. (2009). Assessment in the perspective of a social semiotic theory of multimodal teaching and learning. C. Wyatt-Smith & J. Cumming (Ed.), In *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lacey, A., & Luff, D. (2001). *Qualitative data analysis*. UK: Trent Focus Group.
- Lennon, R. T. (1962). What can be measured? *The Reading Teacher*, 15(5), 326-337.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della pubblica istruzione, MIUR: Le Monnier Firenze, Italy.
- Reid, E. K., Ahmed, Y., & Keller-Margulis, M. A. (2023). Contributions of attentional control, hyperactivity-impulsivity, and reading skills to performance on a fourth-grade state writing test. *Journal of School Psychology*, 99, 101220.
- Rubin, G. S. (2013). Measuring reading performance. *Vision research*, 90, 43-51.
- Sakkir, G., & Dollah, S. (2019). Measuring students' writing skills using Facebook group application in EFL context. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 2(3), 69-74.
- Schwartz, S. (2013). *Measuring reading competence: A theoretical-prescriptive approach*. Springer Science & Business Media.
- Zaim, M., & Arsyad, S. (2020). Authentic assessment for speaking skills: Problem and solution for English secondary school teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(3), 587-604.

Extended Abstract

Introduction

Language teaching, whether in the context of a foreign language or the mother tongue, revolves around the four main skills of listening, speaking, reading, and writing. In addition to these, grammar teaching is sometimes carried out independently and sometimes embedded within these skills. Considering the complexity of language development, this development is closely related to cognitive development and requires a long, uninterrupted period. Therefore, it is important to remember that primary and secondary education goals are an evolution of elementary and middle school goals and that each level's goals are a development of the previous levels' goals (MIUR, 2012). In the Turkish language teaching curriculum, this continuity is emphasized with the statement: "The assessment and evaluation practices used to determine the extent to which students have acquired the knowledge and skills aimed to be gained through the program should be continuous." (MEB, 2019). As is well known, in 2023, the Ministry of National Education (MEB) decided that Turkish language

exams would be conducted in two stages: written exams and practical exams. First, written exams would be held, followed by practical exams to measure listening and speaking skills, with sufficient time allocated for each student. Although this plan aims to evaluate students in a way that is more aligned with the natural process of language learning and to move away from rote memorization and testing mentality, the disconnect between the course conduct and the assessment and evaluation system has caused concern among teachers regarding how to implement this new system. In this context, the study aims to provide comprehensive insights into the assessment and evaluation tools used in mother tongue education in middle schools from a comparative perspective. The study follows a sequence of identifying the assessment and evaluation tools related to language skills and grammar that teachers apply in their lessons through an interview form with samples from Italy and Turkey, discussing the connection of these assessment and evaluation methods with course materials, and evaluating their contributions to students' learning and the curriculum development process.

Method

The research is designed with a basic qualitative research approach. Generally, qualitative research is an approach that allows you to examine people's experiences in detail using a specific set of research methods (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020). These methods include in-depth interviews, focus group discussions, observation, content analysis, visual methods, and life stories or biographies. One of the most distinctive features of qualitative research is that it enables you to define topics from the perspective of your study participants and to understand the meanings and interpretations they attribute to behaviors, events, or objects (Hennink, Hutter, & Bailey, 2020).

Result and Discussion

Italian and Turkish teachers converged on using assessment tools for listening skills, such as open-ended questions and observation. Turkish teachers expressed concerns about the validity of their preferred methods. Unlike Turkish teachers, Italian teachers used dictation and summarization exercises for listening skills, employing tools to measure attention levels during these activities and providing feedback to students.

The findings indicated that similar to listening skills, Turkish teachers frequently resort to multiple-choice and open-ended questions, while also using techniques like self-assessment, peer assessment, and written expression of comprehension. Italian teachers, in assessing reading skills, emphasized the social-relational aspect of all language skills, acknowledging that each individual's response to reading material is unique and personal, reflecting the idea that assessing one's ability to read deeply and meaningfully implies expecting a variety of acceptable responses to a given text (Lennon, 1962).

It was found that Turkish teachers increasingly relied on assessment and evaluation of speaking skills, particularly after changes in the examination system. Many teachers used checklists and scoring keys they had prepared themselves. They expressed a need for original evaluations regarding language functions, activities, and scoring rubrics for speaking skills (Zaim & Arsyad, 2020). Italian teachers, however, evaluated speaking skills not only individually but also through collaborative speaking tasks, assessing whether students could make contextually appropriate speeches. Thus, qualitative methods are predominantly used for evaluating speaking skills.

In writing skills, Turkish teachers frequently assigned tasks such as creating concept maps and writing creative and informative texts. However, it was found that Turkish teachers focused on the product rather than carrying out a process-based writing assessment. In contrast, Italian teachers reported using concept mapping, summarization, and progressively more complex writing tasks, providing teacher and peer feedback at the end of the writing process.

There was a significant divergence in the assessment of grammar teaching between Italian and Turkish teachers. While Turkish teachers dedicated considerable time to this area, Italian teachers integrated and assessed grammar with other language skills.

Turkish teachers reported a lack of alignment between course materials and assessment tools, and inconsistencies between teacher expectations and MEB-administered exams, which negatively

impacted motivation and attitude. They criticized the exams for lacking validity and reliability, and the assessment process for not encompassing cognitive skills and the entirety of language skills. Italian teachers, on the other hand, approached the relationship between the assessment process and course materials, academic success, and learning status more individually rather than through common practices. They utilized various sources, developed or adapted additional materials from these sources, and highlighted the social aspect of assessment, the need for real-life connections, and its interdisciplinary nature. They described the process as not just scoring knowledge and outcomes but also rewarding student motivation and interest, aligning with the idea of assessment for learning.