



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ  
TEMA DEĞERLENDİRME SORULARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hasan KURNAZ**

**Malatya, 2013**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ  
TEMA DEĞERLENDİRME SORULARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hasan KURNAZ**

**Danışman:**  
**Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN**

**Malatya, 2013**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Hasan KURNAZ tarafından hazırlanan “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma, 01.07.2013 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Başkan:	Doç. Dr. Nesrin SİS	
Üye (Tez Danışmanı):	Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN	
Üye:	Yrd. Doç. Dr. Esra MERT	

O N A Y

...../...../2013  
Prof.Dr. Celal ÇAKAN  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hasan KURNAZ

## ÖN SÖZ

Çalışmanın her alanında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışmanım ve hocam Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN'e, çalışma süresince benden değerli görüşlerini esirgemeyen bölüm hocalarıma, bana çalışma ortamı sağlayan iş arkadaşlarıma, pozitif enerjisiyle beni cesaretlendiren dayım Mustafa KARCI'ya ve yaptığım her işte beni destekleyen başta kardeşim Melek KURNAZ olmak üzere bütün aileme çok teşekkür ederim.

Hasan KURNAZ

## ÖZET

### ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ TEMA DEĞERLENDİRME SORULARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

KURNAZ, Hasan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN  
Temmuz - 2013, xii+ 145 sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemektir. Bu nedenle betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları üzerine yapılmıştır. Araştırmada öncelikle örneklem olarak alınan ortaokul Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme değerlendirme soruları her bir kitap için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İncelemede soruların türü, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisindeki yeri, öğrenme alanı ve Türkçe programında ölçtükleri kazanımlar belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda bütün kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 185 farklı kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir. Bütün kitaplarda yer alan tema değerlendirme sorularının, soru türüne göre %50'sinin çoktan seçmeli, Bloom taksonomisine göre %52'sinin anlama basamağında ve öğrenme alanına göre %56'sının okuma alanında olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Tema değerlendirme soruları, soru türü, Bloom taksonomisi, kazanım.

## ABSTRACT

### A STUDY ABOUT THEME EVALUATION QUESTIONS IN STUDENT'S WORKBOOKS OF SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSES

KURNAZ, Hasan

Master of Education, Inonu University Institute of Educational  
Sciences, Department of Turkish Language Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr.Mehmet Akif ÇEÇEN  
July - 2013, xii+145 pages

The aim of this study is to determine the quality of theme evaluation questions which are in secondary school Turkish lesson student's book. For this reason, survey model is used. Theme evaluation questions constitute the universe of this research. In this research, theme evaluation questions in secondary school 6th, 7th and 8th grade student's workbook which are chose as sampling group, are examined one by one for every book. In examination, the type of question are formed again, its place in Bloom's taxonomy, learning field and acquisition that is measured in Turkish program are determined.

At end of research, it is determined that 487 questions are used in all book's theme measure and evaluation activities and 185 different acquisition are measured. In all books, it is determined that 50% of questions are test, 52% of questions are in understand step and 56% of questions are about reading.

**Keywords:** Theme evaluation questions, type of questions, Bloom's taxonomy, acquisition.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI .....	i
ONUR SÖZÜ .....	ii
ÖN SÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLOLAR LİSTESİ .....	x
KISALTMALAR .....	xii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	7
2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme .....	7
2.1.1.1. Ölçme .....	7
2.1.1.2. Değerlendirme .....	9
2.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	11
2.1.3. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme .....	12
2.1.4. Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler .....	15
2.1.4.1. Güvenilirlik .....	15
2.1.4.2. Geçerlilik .....	16
2.1.4.3. Kullanışlılık .....	19
2.1.5. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme - Değerlendirme Araç ve Yöntemleri .....	20
2.1.5.1. Yazılı Yoklama .....	21
2.1.5.2. Kısa Cevaplı Sorular .....	23
2.1.5.3. Doğru Yanlış Maddeleri .....	25
2.1.5.4. Eşleştirme Maddeleri .....	26
2.1.5.5. Çoktan Seçmeli Test .....	27



2.1.5.6. Gözlem.....	29
2.1.5.7. Görüşme .....	31
2.1.5.8. Tutum Ölçekleri.....	32
2.1.5.9. Öz değerlendirme.....	33
2.1.5.10. Akran Değerlendirme.....	34
2.1.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo) .....	35
2.1.5.12. Performans Ödevi .....	37
2.1.5.13. Proje Ödevi.....	37
2.1.6. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması (Bloom Taksonomisi).....	38
2.1.6.1. Hatırlama Basamağında Yer Alan Sorular.....	41
2.1.6.2. Anlama Basamağında Yer Alan Sorular .....	42
2.1.6.3. Uygulama Basamağında Yer Alan Sorular .....	44
2.1.6.4. Analiz (Çözümleme) Basamağında Yer Alan Sorular.....	46
2.1.6.5. Değerlendirme Basamağında Yer Alan Sorular .....	47
2.1.6.6. Yaratma (Sentez) Basamağında Yer Alan Sorular .....	49
2.1.7. Türkçe Programında Yer Alan Amaç ve Kazanımlar.....	51
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	55
3. YÖNTEM .....	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Verilerin Toplanması.....	59
3.4. Verilerin Analizi.....	59
4. BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Milli Eğitim Bakanlığı 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum .....	62
4.1.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	62
4.1.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	64
4.1.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	66
4.1.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	66
4.2. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum .....	70

4.2.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	70
4.2.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	72
4.2.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	74
4.2.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	75
4.3. Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum .....	78
4.3.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	78
4.3.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	80
4.3.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	81
4.3.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	82
4.4. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum .....	86
4.4.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	86
4.4.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	87
4.4.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	88
4.4.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	89
4.5. Milli Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum .....	93
4.5.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	93
4.5.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	94
4.5.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	95
4.5.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	96
4.6. Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum.....	99
4.6.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	99
4.6.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	100
4.6.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	101
4.6.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	102
4.7. Bütün Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarına Ait Bulgular ve Yorum.....	105
4.7.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	106

4.7.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	109
4.7.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	111
4.7.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı .....	112
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
5.1. Sonuç .....	120
5.2. Öneriler .....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER .....	134
EK 1: Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar .....	134
EK 2: Tema Değerlendirme Soru Örnekleri .....	140

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisinin İki Boyutu .....	40
Tablo 2. Hatırlama Basamağının Alt Ögeleri .....	41
Tablo 3. Anlama Basamağının Alt Ögeleri .....	43
Tablo 4. Uygulama Basamağının Alt Ögeleri .....	45
Tablo 5. Analiz Basamağının Alt Ögeleri .....	46
Tablo 6. Değerlendirme Basamağının Alt Ögeleri .....	48
Tablo 7. Yaratma Basamağının Alt Ögeleri .....	50
Tablo 8. Öğrenme Alanlarının Amaç ve Kazanım Sayıları.....	52
Tablo 9. MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı .....	62
Tablo 10. MEB 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	64
Tablo 11. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	66
Tablo 12. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	67
Tablo 13. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	68
Tablo 14. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	69
Tablo 15. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı .....	70
Tablo 16. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	72
Tablo 17. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı.....	74
Tablo 18. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	75
Tablo 19. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	76
Tablo 20. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 21. MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı .....	79
Tablo 22. MEB 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	81
Tablo 23. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	81
Tablo 24. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	82
Tablo 25. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	84
Tablo 26. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	85
Tablo 27. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı .....	86

Tablo 28. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	87
Tablo 29. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	89
Tablo 30. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	89
Tablo 31. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	91
Tablo 32. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	92
Tablo 33. MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı .....	93
Tablo 34. MEB 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	94
Tablo 35. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	96
Tablo 36. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	96
Tablo 37. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	97
Tablo 38. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	98
Tablo 39. Enderun Matbaacılık 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Tür Dağılımı .....	99
Tablo 40. Enderun Matbaacılık 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	100
Tablo 41. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	101
Tablo 42. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	102
Tablo 43. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	104
Tablo 44. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	104
Tablo 45. Bütün Kitaplara Ait Bilgiler.....	105
Tablo 46. Bütün Türkçe Kitaplarına Ait Tema Değerlendirme Sorularının Tür Dağılımı.....	107
Tablo 47. Bütün Türkçe Kitaplarına Ait Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı .....	109
Tablo 48. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı .....	111
Tablo 49. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	113
Tablo 50. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	115
Tablo 51. Altıncı Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler.....	116
Tablo 52. Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	117
Tablo 53. Sekizinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler .....	119

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ölçme İşlemi (Süreci) .....	8
Şekil 2. Değerlendirmenin Öğeleri .....	9

## KISALTMALAR

- f : Frekans  
Akt : Aktaran  
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
TDK : Türk Dil Kurumu  
s : Sayfa  
S : Sayı  
% : Yüzde

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, tez konusu olarak ele alınan problem belirlenmiş; araştırmanın amacı, önemi vurgulanmış; varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar anlatılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Bireyin alacağı eğitim ve kazanacağı bilgi ve becerilerin temeli ana diline bağlıdır. İnsanların kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirmeleri, ana dillerini doğru ve işlevsel kullanabilmeleriyle mümkündür. Ülkemizde ana dili eğitimi planlı ve programlı olarak büyük oranda Türkçe dersiyle yapılmaktadır.

Türkçe derslerinin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme, biçimlenme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 1997:6).

Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin araç gereç kullanımında öncelikli olarak ders kitaplarından faydalandığı bilinmektedir (Özbay, 2003). “Ders kitabı bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyaldir.” (Demirel ve Kıroğlu, 2005, 2). Planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğine, öğretmenlerin neler öğreteceğine ders kitapları rehberlik eder. 2005-2006 öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak yeniden düzenlenen Türkçe Öğretim Programıyla birlikte ders kitapları da değişmiştir. “Programla birlikte kullanıma sunulan ve bütün derslerde görülen üçlü kitap modeli Türkçe derslerinde de öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak şu

şekilde sunulmuştur: 1) Ders kitabı, 2) Öğrenci Çalışma Kitabı ve 3) Öğretmen Kılavuz Kitabı.” (Durukan, 2009: 85). Ders kitaplarında değişen bir diğer durum da aynı tema kapsamındaki metinlerin bir arada yer almasıdır. “Tema, ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar.” (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 42).

Türkçe öğretim programının ve ders kitaplarının verimliliğinin ve aksayan yönlerinin belirlenmesi araştırmacılar tarafından konu edinilmiştir. Ders kitaplarıyla ilgili yapılan araştırmalar çok çeşitlilik göstermektedir.

Bu çeşitlilik, ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğinden tür ve tema bakımından incelenmesine ve türsel özellikleri taşıyıp taşımadıklarına; Türkçe ders kitabının programa uygunluğundan, ders kitabının sözcük öğretimi bakımından değerlendirilmesine; ders kitaplarındaki dil dışı göstergelerin incelenmesinden, Türkçe öğretim programlarının ders kitaplarına metin seçimi açısından değerlendirilmesine dek geniş bir alana yayılmıştır (Ülper ve Yalınkılıç, 2010: 450).

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaştıklarını tespit etmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Çeçen, 2011: 203). Ölçme ve değerlendirme sadece eğitim sistemindeki eksiklikleri tespit etmekle kalmaz aynı zamanda sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlar (MEB, 2006: 214). Ölçme ve değerlendirmenin, işlevlerine uygun olarak kullanılabilmesi için bilgi ve becerilerin ölçümünün sağlıklı bir şekilde yapılması gerekir. Küçük’e (2002) göre Türkçe öğretimindeki en önemli eksikliklerden birisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, duygu ve davranışların ölçümünün istenilen ölçülerde ve kalitelerde gerçekleşmeyişidir. Alan yazında araştırmacıların genellikle Türkçe dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının etkililiği üzerinde durdukları gözlemlenmektedir. Ancak Türkçe ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme bölümleri üzerine yapılan araştırmaların sınırlı tutulduğu görülmektedir. Göçer (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Türkçe ders kitaplarının etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Bu çalışma 4, 5 ve 6. sınıf seviyesinde birer kitapla sınırlı tutulmuştur.



Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamlı olarak tema değerlendirme etkinlikleriyle yapılmaktadır. Tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmaları, işlenen temayla ilgili tüm etkinliklerden sonra öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla farklı soru türlerinden oluşan ve her tema sonunda bulunan ölçme ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır (Göçer, 2008: 199). Tema değerlendirme sorularının yukarıda belirtilen işlevlerini yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Sorular anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan biridir. Soruların eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu üzerinde çalışmamızı gerektirmektedir (Akyol, 2001:1). Alan yazında sorularla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun metni anlamaya yönelik sorularla ilgili olduğu görülmektedir.

Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının niteliği, türü, hangi kazanımları ölçtükleri ve hangi dil alanıyla ilgili olduklarının belirlenmesi tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmalarının verimliliğinin belirlenmesinde önemlidir. Bu bağlamda ortaokul Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu değerlendirme soruları farklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplar için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitapları”nda yer alan “Tema Değerlendirme Soruları”nın niteliğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Tema değerlendirmede hangi tür sorular kullanılmıştır ve bunların sıklığı nedir?
2. Tema değerlendirme soruları “Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi”nin hangi basamağındadır ve bunların sıklığı nedir?
3. Tema değerlendirme soruları hangi öğrenme alanlarıyla ilgilidir ve bunların sıklığı nedir?

4. Tema değerlendirme soruları hangi kazanımları ölçmeye yöneliktir ve bunların sıklığı nedir?
5. Farklı yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarında tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımında bir farklılık var mıdır?
6. Farklı yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarında tema değerlendirme sorularının türü bakımından bir farklılık var mıdır?
7. Farklı yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarında tema değerlendirme sorularının “Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi”ne göre dağılımında bir farklılık var mıdır?
8. Farklı yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarında tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar arasında bir farklılık var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Program hedeflerinin öğrencilere ulaşmasında en yaygın ve etkili araç ders kitaplarıdır. Özbay'ın (2003) Ankara genelinde öğretmenlere yönelik yürüttüğü araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin %94 gibi yüksek bir oranı ders kitaplarını temel kaynak olarak kullanmaktadır.

Çağımız, iletişim çağı olarak nitelenmektedir. İletişim araç ve yollarının baş döndürücü hızla arttığı günümüzde, ana dili öğretimi daha da önem kazanmıştır. Ders kitapları 2005 Türkçe Öğretim Programıyla birlikte değişime uğramış ve çeşitlendirilmiştir. Yeni programda etkinlik, çalışma ve alıştırmaları karşılamak üzere öğrenci çalışma kitapları, bu kitapların etkili kullanımını sağlamak, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla öğretmen kılavuz kitapları oluşturulmuştur. Öğrenci çalışma kitapları öğrencilerin, öğrendiklerini etkinlikler ve alıştırmalar yoluyla kullanmalarını ve tekrar etmelerini sağlamaktadır.

Eğitimin başarıya ulaşmasında ölçme değerlendirme etkinlikleri büyük bir role sahiptir. Öğrenciye kazandırılmak istenilen kazanımlar, içerik ve öğrenme etkinlikleri

kadar ölçme değerlendirme etkinlikleri de önemlidir. Ölçme değerlendirme çalışmaları eğitimin başarı düzeyini ve eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitimin aksayan yönlerini tespit ettikleri ve bunlara yönelik uygun önlemlerin alınmasını sağladıkları için önemlidir.

Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında işlenen temayla ilgili öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla tema sonu değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında kullanılan soruların niteliğinin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Bu çalışma;

1. Tema değerlendirme sorularının hangi kazanımları ölçtüğünü belirleme;
2. Tema değerlendirme sorularının üst bilişsel düşünme becerilerini kazandırıp kazandırmadığını belirleme;
3. Değerlendirme soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususları belirleme;
4. Bu konu alanıyla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak olması yönlerinden önemli görülmüştür.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışmada tema değerlendirme sorularının doğru bir biçimde değerlendirildiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Türkçe öğretimi:** Türkçe öğretimi, öğrencilere Türk dili ve kültürünün aktarılmasını sağlayan planlı eğitim öğretim faaliyetleridir. Türkçe öğretimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur ( MEB:2006, 2).

**Hedefler:** Yetiştirilecek olan bireylerde bulunması istenilen, eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikteki istendik özelliklerdir.

**Soru:** Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, soru (TDK: 2011).

**Öğrenci çalışma kitabı:** İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set (Özatalay, 20007:8).

**Ölçme:** “Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunu sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.” (Turgut, 1984: 12).

**Değerlendirme:** Ölçme sonucu elde edilen verilerin bir ölçütü karşılaştırılıp yorumlanması işidir.

**Tema sonu değerlendirme:** İşlenen temayla ilgili tüm etkinliklerden sonra öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla farklı soru türlerinden oluşan ve her tema sonunda bulunan ölçme ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır (Göçer, 2008: 199).

**Blom taksonomisi:** Benjamin S. Bloom ve arkadaşları tarafından ölçme ve program geliştirme alanında çalışanlara yardımcı olmak amacıyla yapılan eğitim hedeflerinin aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır.

**Üst düzey zihinsel beceriler:** Bloom taksonomisinin analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki zihinsel becerilerdir.

**Alt düzey zihinsel beceriler:** Bloom taksonomisinin hatırlama, anlama ve uygulama basamağındaki zihinsel becerilerdir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme

##### 2.1.1.1. Ölçme

Ölçme, varlıkların ve bireylerin sahip olduğu özelliklerin belirlenmesi işidir. Alan yazında ölçmeyle ilgili yapılan tanımlar şöyledir:

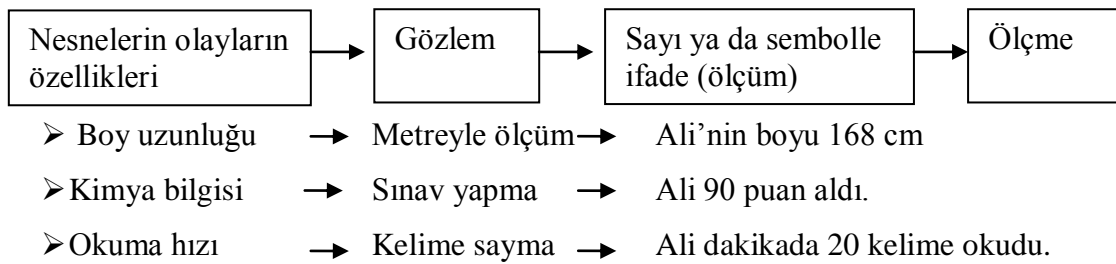
Türkçe Sözlük'te (2011) ölçme, varlıkların en, boy, hacim, süre gibi niceliklerini kendi cinsinden seçilmiş bir birim ile karşılaştırıp kaç birim geldiklerini belirtmek olarak tanımlanır. Arıcı (1972: 12), ölçmeyi “objelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyararak sembolik değerler verme işlemi” olarak tanımlar. Turgut'a (1984: 12) göre ölçme, “bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.” McMillan'a (2007: 9) göre ölçme, bireyin bir özelliğe, bir niteliğe ne kadar sahip olduğunu belirlemek için yapılır. Bu nedenle ölçme kişisel özellik ve davranışlara göre farklılaşan bir süreçtir.

Ölçme, “varlıkların veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir.” (Özçelik, 1998: 13).

“Ölçme basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri olarak tanımlanabilir.” (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003: 167).

Tanımlardan ölçme işleminin şu şekilde gerçekleştiği anlaşılmaktadır:

### Şekil 1. Ölçme İşlemi (Süreci)



Kaynak: H. C. Oktaylar'dan (2013: 21) alınmıştır.

“Ölçme, yaşamımızda pek çok şeyin sürekli değişmesinden ve insanoğlunun da bu değişimleri merak edip gözlemlene ihtiyacından ortaya çıkar.” (Güler, 2011: 2). Ölçme işleminde nesnelerin veya varlıkların sahip oldukları özellikler gözlemlenerek sayı ya da sembollerle ifade edilir. “Ölçme sonunda ölçülen şey, bir sayıyla ortaya konunca, onun ne kadar olduğu zihnimize belirgin hâle gelir.” (Binbaşıoğlu, 1983: 2). Bu durum ölçülen özelliğin miktarının herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasını da sağlar.

Erkuş (2006: 8) “varlığı bir şekilde doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenen, bilinen her şey ölçülebilir” diyerek her şeyin ölçülebileceğini belirtir. Ölçmeye konu olan özelliklerin doğrudan ya da dolaylı gözlemlenebilmesi ölçmenin iki şekilde yapılmasını gerektirir. Ölçme, yapılış biçimine göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılır.

**Doğrudan ölçme**de, ölçme konusu olan özelliğin kendisini dolaysız olarak ölçeriz. Örneğin, boy ve ağırlığın ölçülmesini ele alalım. Uzunluk ve ağırlığı, kendileriyle aynı türden bir araçla, bir birimle ölçüyoruz. Uzunluk, aynı türden iki nesne yan yana konularak ölçülüyor. İki ağırlığı denge etmekle de ağırlığı ölçüyoruz.

Bazı özellikler doğrudan ölçülemezler. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek, **dolaylı** olarak ölçülürler. Örneğin, sıcaklık ve zekâ, doğrudan değil dolaylı olarak ölçülür (Tekin, 1982: 32).

Eğitimde ölçme konusu olan bilgi, başarı, zekâ, kişilik, tutum, ilgi, yetenek ve kaygı gibi özellikler doğrudan ölçülemez. Bu özellikler bunlarla ilgili olduğu sanılan göstergeler (soru, test vb.) yardımıyla ölçülür. Dolaylı ölçmelerde, doğru sonuçların elde edilmesi için göstergelerin ölçtükları özelliklerle ilişkisinin kuvvetli olması gerekir.

Doğrudan ya da dolaylı olarak elde edilen ölçme sonuçları tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Elde edilen sonuçların değerlendirme işleminden geçirilmesi gerekir.

### 2.1.1.2. Değerlendirme

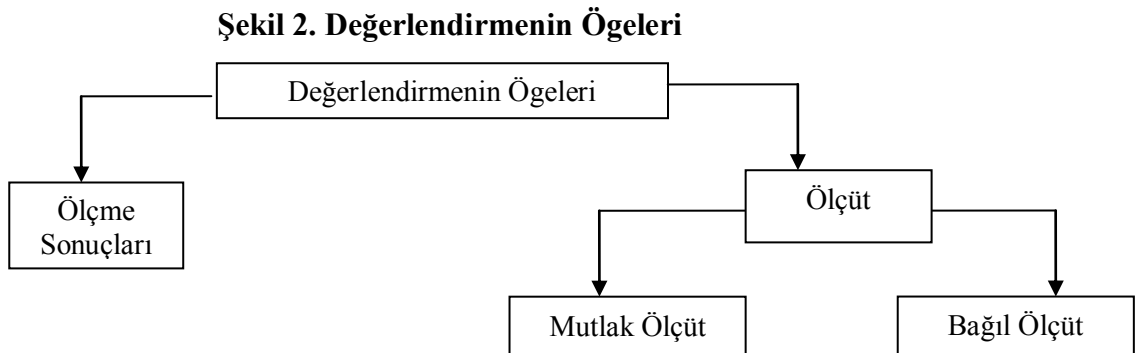
Değerlendirme, ölçme sonucu elde edilen verilerin bir ölçütle karşılaştırılıp yorumlanması işidir. Değerlendirmede ölçme sonucunda elde edilen verilerin yeterliliğine karar verilir.

Yılmaz (1996: 13) değerlendirmeyi, “ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma süreci” olarak tanımlar. Baykul (2000) da değerlendirmeyi “ölçme sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması süreci” olarak ifade eder.

Tanımlardan değerlendirmenin ölçmeye dayandığı anlaşılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bir birini takip eden iki süreçte yer aldıklarından sürekli birlikte anılmaktadır. Ancak birbiriyle ilişkili olmalarına rağmen aralarında bazı farklar vardır. Bu farkların en temeli olarak da ölçmenin bir betimleme değerlendirmenin ise yargıda bulunma işi olduğu söylenebilir. Küçükahmet (2004: 194-195) göre ölçme ve değerlendirme arasındaki fark şu şekildedir:

- Ölçme, özelliğin (değişkenin) miktarını gösterir; değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir.
- Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan geniş bir kavramdır.
- Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
- Ölçme daha çok gözleme; değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.
- Ölçme daha objektiftir; değerlendirme ise daha çok kişisel yargılara dayanır.
- Değerlendirmenin yapılması için ölçme sonucuna ve o sonuç hakkında bir yargıda bulunmak için de ölçüte ihtiyaç duyulur.

Değerlendirmenin iki ögesi ve bunlar arasındaki ilişki şekildeki gibidir:



Kaynak: Metin Yaşar'dan (2008: 30) alınmıştır.

Ölçüt, Türkçe Sözlük'te (2011) bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru ilke, kıstas, mısak, kriter olarak tanımlanmaktadır. Tan'a göre (2006: 208) ölçüt, ölçme sonuçlarıyla karşılaştırılan ve değerlendirmeye dayanak oluşturan değerdir. Değerlendirme işleminde kullanılan ölçüte göre değerlendirme süreci ve ölçüt farklı isimler almaktadır.

Ölçüt, değerlendirilecek grup dikkate alınmadan önceden kesin olarak belirlenirse, buna *mutlak ölçüt* adı verilir ve bu ölçüte göre yapılan değerlendirmelere *mutlak değerlendirme* denir. Ölçüt, grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm ise *bağlı (izafi) ölçüt* adını alır ve bu ölçüte bağlı yapılan değerlendirmelere de *bağlı değerlendirme* denir (Tekin, 1982: 40).

Bir öğretmenin dersinden geçmek için belirlenen sınavdan en az 60 puan almak mutlak ölçüte örnektir. Dersi geçmek için belirlenen sınıf ortalamasının üstünde not alma ise bağlı (izafi) ölçüte örnektir. Sınıf ortalaması değişken bir değer olduğu için bu bir bağlı (izafi) ölçüttür.

Eğitim öğretimde değerlendirme, yapılış amacına göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar:

1. Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme (diagnostic assessment)
2. Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment)
3. Değer biçmeye (ürüne) yönelik değerlendirme (summative assessment)

**Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme (diagnostic assessment):** “Bu değerlendirmede öğrencilerin öğrenme sürecine girmeden önce belirlenen konular ile ilgili getirdikleri ön bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi esas alınır.” (İşman ve Cumalı, 2003: 204). Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme öğrencilerin ön bilgileri, yetenekleri, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri ve diğer özellikleri bakımından tanımak için yapılır (Oktaylar, 2013: 72). Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur (Tekin, 1982: 24).

Bu değerlendirmede öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerinin yanında, psikolojik özelliklerinin (ilgi, tutum vb.) de değerlendirilmesi söz konusudur.

**Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme (formative assessment):** Öğretim süreci içerisinde öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenmesi ve bunların giderilmesi için yapılan değerlendirmedir. “Bu tür değerlendirmeler, eğitim



programları sürerken yapılır ve amacı da, program sonuçlanmadan veya bir üst eğitime (konu ve davranış) geçmeden eksikliklerin saptanması ve giderilmesine yöneliktir.” (Erkuş, 2006: 102). Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin hedeflenen kapasiteye ulaşip ulaşmadığının ve öğretimde hangi ayarlamaların yapılması gerektiğini belirlediği için önemlidir (Bekiroğlu, 2004: 10). Bu değerlendirmenin özellikle aralarında aşamalılık bulunan ünite veya konulardan sonra yapılması gerekir. Bir öğrenme ünitesinin sonunda yapılan değerlendirme, öğrenci notları, öğretimin etkililiği ve eğitim-öğretim programının değerlendirilmesi hakkında bilgi sağlar (McMillan, 2007: 7). Bir ünite sonunda yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencilerin o üniteyle ilgili öğrenme eksikliklerini tespit edip giderilmesini sağladığı gibi üniteler arası aşamalı geçişleri de kolaylaştırır.

**Değer biçmeye (ürüne) yönelik değerlendirme (summative assessment):** Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerin, eğitim sisteminin işlem basamaklarında ulaştıkları düzey ile eğitim programlarında yer alan hedeflere ulaşma derecesi ve eğitim programlarının bunu gerçekleştirebilme gücüne yönelik olarak yapılan değerlendirmedir (Yaşar, 2008: 34). Öğrenme düzeyini belirleme amacını güden bu tip değerlendirmelerde yapılan iş, ders veya kursların ilgili kesimlerinde, hedefler doğrultusunda ne derecede bir ilerleme sağlanmış olduğunu ortaya koymaktır (Özçelik, 1998: 233).

Alışageldiği biçimiyle öğrenciye değer biçme, ona bir not vermeyle aynı anlamdadır (Tekin, 1982: 27). Not verme işlemiyle öğrencilerin yeterlilik düzeyi belgelenir.

### 2.1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme eğitimin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle belirlenmektedir. “Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programların öğretim hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle mümkün olabilir.” (Tan ve diğerleri, 2003: 14). Ölçme değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin öğretim programının hedeflerine ulaşma düzeylerini belirledikleri gibi öğrenme öğretme

faaliyetlerinin verimliliği hakkında da bilgi verir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, eğitimin eksik ve aksayan yönleri belirleyerek de bunlar için önlem alınmasını sağlar.

“Ölçme ve değerlendirme, eğitimin her kademesinde ihtiyaçlara cevap verir. Örneğin; eğitimcilerin standartları belirlemesinde, çözüm yollarının saptanmasında tanılayıcı geribildirim sağlanmasında, gelişimin değerlendirilip ilan edilmesinde kullanılır.” (Herman, Aschbacher ve Winters, 1997’den akt. Çermik, 2011: 12).

Ölçme değerlendirme etkinlikleri sadece öğrenci başarısını belirlemez. Öğretmenin ders anlatma yönteminin etkililiğinden eğitim programının uygunluğuna kadar birçok konuda bilgi verir.

Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır (Yaşar, 2008: 3).

Bu bağlamda bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin eğitim için ne kadar faydalı olduğu anlaşılmaktadır. MEB’in (akt. Türktan, 2011: 18) belirlediği eğitimde ölçme ve değerlendirmenin faydaları şunlardır:

- ✓ Öğretmenin, öğrenciyi tanımasını sağlar.
- ✓ Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
- ✓ Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda bilgi sağlar.
- ✓ Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmalarını yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.
- ✓ Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder.
- ✓ Eğitim ve öğretim hizmetlerinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- ✓ Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- ✓ Öğretmene kendisini tanıması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda bilgi sağlar.
- ✓ Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilenmesine olanak sağlar.
- ✓ Velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur.

### **2.1.3. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencilerin eksik yönlerini tamamlamalarına ve becerilerini geliştirmelerine yardım etmektir. “Türkçe öğretmeni ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediğini, içinde bulunduğu

sınıfa göre ilerleme ve o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptamaya çalışır.” (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008: 183-184). Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği ölçme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından da yol göstericidir (Özbay, 2007: 156). Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrenci başarılarını belirlemek ve öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla yapılır (MEB, 2006: 216).

“Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencinin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yöneliktir.” (Göçer, 2007: 432). Program, ölçme ve değerlendirmede çoklu değerlendirme sisteminin kullanılmasını öngörmektedir. Programa göre değerlendirme sistemine öğrenci ve öğretmen birlikte katılmalı ve öğrenci başarısının belirlenmesinde birkaç yöntem birlikte kullanılmalıdır.

“Türkçe Öğretim Programında bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir.” (MEB, 2009: 380). Bu konuda Akyol (2009: 225) bireysel farklılıklardan dolayı, tek yöntemle konuyu herkese öğretilmediğimiz gibi, tek bir yöntemle de herkesin başarısını ölçüp değerlendiremeyeceğimizi belirtir.

Programda geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından farklı olarak, temel dil becerilerini değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirme formları, okuma gelişim dosyası, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarları, projeler, gözlem, görüşme, tutum ölçekleri ve çalışma kâğıtlarının kullanılması önerilmiştir.

Türkçe Öğretim Programında (2006: 214) ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumlarının belirlenmesi öngörülmektedir.

Programa göre öğretim sürecindeki değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler

alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin de farkına varmalarına yardımcı olur. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır.

Programda yer alan bir diğer değerlendirme türü de öğretim sürecinin sonunda yapılan ürün odaklı değerlendirmedir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Ayrıca başarı testlerinin yanında öğrenci ürün dosyaları da ürün değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilir.

Türkçe dersinde, hem süreç hem de ürün birlikte değerlendirilmelidir. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (MEB, 2006: 215).

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde;

- Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.
- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.
- Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulama süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.
- Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları kullanılır.
- Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamaları yapılabilir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.
- Türkçe dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır (MEB, 2006: 227).

### 2.1.4. Bir Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Belirli bir amaç için yapılan ölçme işlemleri sonucunda verilecek olan kararların doğruluğu büyük oranda ölçme işleminde kullanılan ölçme araçlarıyla yakından ilişkilidir.

Bu bölümde eğitimde kullanılan ölçme araçlarında bulunması gereken özelliklerden güvenilirlik, geçerlilik ve kullanılabilirlik incelenmiştir.

#### 2.1.4.1. Güvenilirlik

Eğitim ve öğretimde yapılan ölçmelerin, amacına uygun olarak kullanılabilmesi için ölçümlerin hatalardan arınmış ve doğru olması gerekir. Bir başka söyleyişle ölçme araçlarının güvenilir olması gerekir. Güvenilirlik, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Güvenilirlik, “aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini alması; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin tesadüfi hatalardan arınmış olmasıdır.” (Karasar, 2011: 148).

Güvenilirlik, “aynı bireyler üzerinde yapılan, bir niteliğe ait ölçmelerin benzer şartlarda da tekrar elde edilebilirliği” (Crocker ve Algina, 1986’den akt. Baykul, 2000: 142) olarak tanımlanabilir.

Güvenilirlik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenilirlik, ölçmelerin duyarlılık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 1984: 31).

Tanımlardan güvenilirliğin üç özelliği olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar: “tutarlılık, kararlılık ve duyarlılık”tır.

Tutarlılık, aynı özelliğin farklı kişi ve ölçme araçlarıyla ölçülmesinde sonucun değişmemesi ve birbirine benzer olması olarak ifade edilebilir.

Bir nitelik aynı araçla birden fazla ölçüldüğünde, birbirinden farklı olmayan sonuçlar çıkarsa, ölçme aracı kararlıdır. “Yani ölçme aracı, ölçülen özelliği kararlı bir şekilde ölçmektedir.” (Demircioğlu, 2012: 99). “Güvenilir bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında, gruptaki her bir kişi, bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır.” (Tekin, 1982: 55).

Tutarlılık ile kararlılık arasındaki tek fark; kararlılığın elde edilen sonuçların zamana karşı direnç göstermesi ve benzerliğini koruyabilme derecesini de ifade ediyor olmasıdır (Taşdelen Teker, 2012: 2).

Duyarlılık, birimlerin büyüklüğü ile ilgilidir. Ölçmede kullanılan birim ne kadar duyarlı olursa ölçme sonuçları da o kadar duyarlı olur. “Test geliştirilirken soru sayısının çok tutulması duyarlılık için son derece önemlidir.” (Demircioğlu, 2012: 98). Kırk sorunun sorulduğu bir sınav, benzer nitelikteki on soruluk diğer bir sınavdan daha duyarlıdır.

Ölçme araçlarının güvenilirliği test uygulayıcısından sınıf ortamına kadar birçok şeyden etkilenebilir. Ölçme aracının özelliği, testin uygulanma koşulları, puanlamadaki objektiflik ve test edilen bireylerin özellikleri ölçme sonuçlarının farklılaşmasına neden olur (Thorndike, 1985’den akt. Özbek, 2008: 62). Bu durum ölçme araçlarının güvenilirliğini etkiler.

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenilirliğini arttırmak için aşağıdaki önlemler sıralanabilir.

- ❖ Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenilirliği de artar.
- ❖ Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanların güvenilirliğini artırır.
- ❖ Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplamasına yetecek uzunlukta olmalıdır.
- ❖ Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru olarak cevaplandırılacak güçlükte olmalıdır. Çok kolay ya da çok zor hazırlanan bir sınav öğrencileri birbirinden yeterince ayıramaz.
- ❖ Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir. Cevap anahtarı hazırlama puanlamadaki objektifliği artırır.
- ❖ Güvenilirliği arttırmak için, duyarlılığı yeterince yüksek araç veya yöntemler kullanılmalıdır.
- ❖ Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin el verdiği duyarlılıkla kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut, 1984: 36-37).
- ❖ Testi uygulayanlar (salon sorumluları ve gözcüler) sınav esnasında yansız davranmalı ve öğrencilere ipucu vermekten kaçınmalıdır. Uygulayıcı, kopyayı önlemek için sınavdan önce her türlü tedbiri almış olmalıdır (Tekin, 1982: 71).

#### **2.1.4.2. Geçerlilik**

Eğitimde kullanılan araç gereçlerin ölçülmek istenen nitelikleri doğru bir şekilde belirleyebilmesi için ölçme araçlarının geçerli olması gerekir. Tekin (1982: 42)

geçerliliği, “ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi” olarak tanımlar. Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin doğru bir şekilde ölçülmesi anlamındadır. “Bir aracın geçerli olması için onun sadece ölçmek için düzenlendiği özelliği ölçmesi yani, onu başka bir özelliğe karıştırmadan ölçmesi gerekir.” (Küçükahmet, 2004: 197).

Okullarda kullanılan ölçme araçları, ilgili oldukları dersin hedef ve kazanımlarını yeterince yansıtmalıdır. Bir test bir programdaki başarıyı ölçmek için hazırlanmışsa, o test o programın hedef davranışlarını yeterince temsil edebilmeli, onları başka davranışlarla karıştırmamalı ve hedefleri duyarlı bir şekilde ölçmelidir (Turgut, 1984: 39). Aksi halde o testin geçerliliğinden söz edilemez.

Geçerlik, başta güvenilirlik olmak üzere soru sayısı, ölçme yöntemi ve uygulama koşulları gibi birçok şeyden etkilenir. Ölçme sonuçlarının geçerliğinin sağlanması ve yukarıda bahsedilen etkenlerden olumsuz etkilenmemesi için alınabilecek önlemler şunlardır:

1. Hazırlanan soruların kazanımlarla ilgili olması gerekir.
2. Sınav soruları, kopya, ipuçlarından yararlanma, tahminle doğru cevabı bulma gibi davranışlardan arındırılmalıdır.
3. Herhangi bir puanın geçerliği için ön şart, onun güvenilirliğidir. Onun için güvenilirliği arttıran her bir önlem geçerliği de artırır.
4. Sınavın ve ölçme araçlarının gücü de geçerliliği etkiler. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır (Turgut, 1984: 43-44).
5. Test, ders programını hem kapsayıcı, hem de dengeli biçimde temsil edici nitelikte olmalıdır. Bu ise her şeyden önce iyi bir sınav planı hazırlanarak sağlanabilir.
6. Dikkatsiz ya da yanlış davranma gibi faktörlerden arındırılmış bir puanlama sistemi benimsenmelidir (Yılmaz, 1996: 48-49).

Geçerlik araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılmıştır. Biz burada bir ölçme aracının sahip olması gereken dört geçerlilik türü üzerinde duracağız.

**Kapsam geçerliliği:** Kapsam geçerliliği, ölçme aracının dersin içeriğini, hedef ve kazanımlarını yeterince yansımasıdır. Bu anlamda Baykul (2000: 202) kapsam geçerliliğini, bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığı olarak ifade eder. Bir başka tanımda da kapsam geçerliliği; “testi oluşturan maddelerin (gerçekte) ölçülen davranışlar evrenini temsil etme düzeyi hakkında bir karara varma” (Tan ve diğerleri, 2003: 235) olarak adlandırılır. Eğer sorular, konu alanını yeterince

temsil etmez ve içerikle ilişkili olmazsa ne olur? (Reynolds, Livingston ve Willson, 2006: 120). Örneğin, sekizinci sınıf Türkçe dersinde kullanılmak üzere hazırlanan bir testin, ders süresinde işlenen konuları ve o konularla ilgili kritik davranışları kapsamaması gerekir. Eğer testteki sorular, sadece birkaç konuya yoğunlaşıp diğer konuları yansıtmıyorsa o testin kapsam geçerliliği düşük demektir.

Genellikle kapsam geçerliliği iki yolla belirlenir: “belirtke tablosu hazırlamak ve istatistiksel hesaplama” (Güler, 2011: 50). “Belirtke tablosu, bir boyutunda, hazırlandığı ders ya da alanla ilgili konular ya da içerik, diğer boyutunda ise, bu içerikle öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları içeren iki boyutlu bir tablodur.” (Demircioğlu, 2012: 92). Bir testin kapsam geçerliliğini sağladığını belirlemek için belirtke tablosundan elde edilen verilerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekir. Amacına uygun olarak hazırlanan bir belirtke tablosu hem başarı testi hazırlayanlar hem de testin geçerliliğini belirlemeye çalışan uzmanlar için önemli bilgiler sunar.

Kapsam geçerliliğini belirlemenin bir diğer yolu istatistiksel hesaplama yöntemidir. Bu yöntemde, bir alanda daha önce geliştirilmiş olan ve o alanın geçerli ölçüsü olarak kabul edilen, eldeki öğrencilerin seviyesine uygun bir test seçilir. Bu testle birlikte kapsam geçerliliği belirlenmeye çalışılan test de kullanılır. Bu iki test de aynı öğrencilere uygulanır ve öğrencilerin iki testten elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır (Tekin, 1982: 47). İki test arasında doğrusal bir ilişki (+1,00’e yakın) belirlenirse kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Yapı geçerliliği:** “Yapı, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür.” (Tekin, 1982: 52). Yapı, fiziksel olarak mevcut değildir, teoriktir. Buna rağmen yapıların kanıtı ya da göstergesi olan davranışlar hem gözlemlenebilir hem de ölçülebilir. Örneğin yerçekimini göremeyiz ancak havaya attığımız bir taşın yere düşmesi yerçekiminin kanıtıdır (Demircioğlu, 2012: 96).

“Yapı geçerliliği, bir testin veya ölçme işleminin teorik bir yapıyı (trait veya özellik) ölçüp ölçemediğinin belirlenmesidir.” (Tan ve diğerleri, 2003: 241). Lord ve Novick (1968) yapı geçerliliğini, bir araçla ölçülmek istenen yapının o araçla ortaya konulma derecesi olarak tanımlar (akt. Baykul, 2000: 221). Kısaca yapı geçerliliği, ölçme aracındaki her bir sorunun konunun teorik yapısı ve diğer sorularla olan uyumudur. Yapı geçerliliğinin belirlenmesinde istatistiksel işlemler kullanılır.



Yılmaz (1996: 46-47) bir testin yapı geçerliliğinin sağlanmasında şunları önermektedir:

- Bir testte yer alan her madde, testin bütünüyle ilişkili olmalıdır.
- Bir testte farklı alt bölümler varsa, örneğin 25 maddelik bir testin 1., 7., 15, 18. 23 ve 25 maddeleri kendi aralarında bir alt bütünlük oluşturuyorsa; bu durumda da her alt bölümün testin tamamıyla bir bütünlük göstermesi gerekir.

**Yordama geçerliliği:** Bu geçerlilik türü, ölçme aracının ölçülen davranış ya da özelliğin gelecekteki durumu hakkında tahminde bulunma gücüyle ilgilidir (Oktaylar, 2013: 122). Ölçüt durumundaki puanlar, geçerliliği belirlenecek ölçme aracından elde edilen puanlardan (yordayıcı) daha sonra elde edilmişse, bu puanlar arasındaki korelasyona dayalı geçerliliğe yordama geçerliliği adı verilir (Baykul, 2000: 209). Örnek olarak, bir öğrencinin SBS başarı puanına bakarak onun lisede göstereceği başarı hakkında tahminde bulunma gösterilebilir.

**Görünüş geçerliliği:** Görünüş geçerliliği, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne derece ölçer görüldüğüdür. “Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir.” (Tekin, 1982: 53). Örneğin bir Türkçe testini ele alalım. Testteki bütün sorular Türkçe dersiyle ilgili görünüyorsa, o test için görünüş geçerliğinden söz edilebilir.

### 2.1.4.3. Kullanışlılık

Kullanışlılık, bir testin hazırlanması, uygulanması ve puanlanması sırasındaki kolaylık ve ekonomikliğe işaret eder (Özbek, 2008: 85). O halde hazırlanması ve uygulaması zor olan testler kullanışlı değildir.

Ural’a (1984) göre ölçme araçlarının kullanışlılık özelliği şu hususlarla ilgilidir:

1. Uygulama sırasında güçlükle karşılaşmamak.
2. Testi puanlamanın kolay olması gerekir.
3. Testin baskı yönünden de kullanışlı olması gerekir.
4. Cevaplama yönünden kullanışlı olmalıdır.
5. Testin ucuz mal edilmesi de kullanışlılığın bir başka yönüdür (akt. Yılmaz, 1996: 50-51).

### 2.1.5. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme - Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

2005 yılında değişen Türkçe programı, yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiş ve beraberinde de birçok yenilik getirmiştir. “Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı Türkçe öğretiminde önemli gelişmelere neden olmuş, yeni öğrenme alanları, beceriler, modeller, yöntemler, teknikler, değerlendirmeler vb. gündeme gelmiştir.” (Güneş, 2009: 7). Ölçme değerlendirme alanına getirilen değişikliklerden biri ise; geleneksel ölçme araçlarıyla birlikte alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını önermesi olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiden ziyade bireylerin yeteneklerinin ve performanslarının ortaya çıkarıldığı ölçme ve değerlendirme araçlarını süreç içinde sürekli ve etkin kullanmayı öngörmektedir (Karadüz, 2009: 196). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif değerlendirme; otantik değerlendirme, performans değerlendirme, portfolyo, sergi, gösteri, jurnal ve yapının aktif anlamlandırılmasını gerektiren çeşitli formları içerir (McMillan, 2007: 15).

Eski Türkçe programında kullanılan ölçme araçları, eğitim öğretim süreci sonunda oluşan ürünü ölçmeye yönelik olan geleneksel araçlardır. “Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, eğitim öğretim süreci içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir.” (Bahar ve diğerleri, 2010: 25). Bu teknikler: “yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklamalar ve ödevler”dir (MEB, 2002: 41).

Geleneksel ölçme araçları, çok yaygın olarak kullanılmalarına rağmen birçok yönden sınırlıdır. Bu araçlar öğrencinin neyi bildiğini değil neyi bilmediğini belirlemeye yöneliktir. Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencilerin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını veya başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır (Orhan, 2007: 44). Bu araçlarla, öğrenciler verilen bir konuda aynı anda sınav olurlar ve kısa bir sınav süresinde öğrencilerin ne yaptığına bakılarak not verilir. Sadece nota bakarak öğrencinin başarısını anlamak zordur (Tekindal, 2009: 101-102). Geleneksel ölçme araçları uygulamada birtakım kolaylıklar sağlasa da yukarıda sayılan sınırlılıklarından dolayı alternatif ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmuştur.

“Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta.” (Gelbal ve

Kelecioğlu, 2007: 136). Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesi dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar ve diğerleri, 2010: 49). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile sonuca dayalı değerlendirmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin aksine, süreci dikkate alan bir değerlendirme yapılmaktadır (MEB, 2007: 7).

Türkçe dersinde hem süreç hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür (MEB, 2006: 215).

Bu bağlamda, 2005 yılında gerçekleşen öğretim programı değişiklikleriyle eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan geleneksel ölçme araçlarının yanında, gözlem (gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı), görüşme, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje görevleri, tutum ölçekleri, değerlendirme formları (öz değerlendirme, akran değerlendirme) vb. gibi süreç değerlendirme araçları da kullanılmaktadır.

Araştırmanın bundan sonraki kısmında Türkçe dersinde kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **2.1.5.1. Yazılı Yoklama**

Yazılı yoklamalar, geleneksel eğitim sisteminde en çok kullanılan sınav türlerinden biridir. Yazılı sınavlar çok kullanılmalarına rağmen alan yazında farklı isimlerle anılmaktadır. Klasik yazılı yoklamalar, yazılı yoklama, kompozisyon, açık uçlu sorular veya esse tipi yoklamalar olarak adlandırılan çok eski sınav şeklidir (Yılmaz, 1996: 81). Yazılı sınav maddeleri cevaplayıcının hatırlaması, organize etmesi ve yazmasını gerektiren sınav türüdür (Çakan, 2008: 114). Günümüzde en çok kullanılan sınav türüdür. Bunun olası sebeplerinden bazıları;

- Hazırlanmasının kolay olması
- İyi bilinen bir sınav türü olması

- Yazılı yoklamaya alternatif olarak geliştirilen diğer sınav türlerinin yeterince bilinmemesi veya biraz uzmanlık gerektirmesidir (Tan, 2005: 320).

Yazılı sınav soruları, cevaplayıcıyı konu seçiminde ve cevap ifadesinde özgür bırakmaktadır. Cevaplayıcıya tanınan bu cevap özgürlüğü, yazılı yoklamaların en önemli özelliğidir (Tekin, 1982: 110). Yazılı sınavlardaki cevap özgürlüğünden dolayı cevaplar uzun olmaktadır. Bu durum da sınav için uzun bir süreyi ve bu sürede cevaplandırılacak soruların sayısının sınırlı olmasını gerektirmektedir. “Az sayıda soru ile yetinme zorunluluğu, sınavlarda elde edilen ölçülerin güvenilirlik ve geçerliğini düşürmektedir.” (Özçelik, 2010: 126).

Yazılı yoklamalar, özellikle bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe dersi için özel bir öneme sahiptir. Çünkü yazılı sınavlar, kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ifade etme olanağı sunmaktadır (Tekin, 1982: 110).

Üst düzey anlama ve muhakeme becerileri en iyi yazılı sınavlarla değerlendirilir. Yazılı sınavlar, öğrencilere yöneltilen karşılaştırma, değerlendirme, eleştirme, organize etme, savunma ve problem çözme sorularıyla onların akıl yürütme becerilerine odaklanır (McMillan, 2007: 62). Ayrıca yazılı yoklamalar, bilgiyi organize etme, özetleme, yorumlama ve kullanma gücünü geliştirerek ölçme ve değerlendirmenin ötesinde başka yararlar da sağlar. “Yazılı yoklamaların diğer önemli bir üstünlüğü ise üst düzey zihinsel becerileri (uygulama analiz, değerlendirme, sentez) ölçmeye uygun olmasıdır.” (Çakan, 2008: 115). Yazılı yoklamalar bilişsel öğrenmenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki öğrenme ürünlerini ölçmede diğer testlerden (özellikle objektif testlerden) daha yeterlidir (Yılmaz, 2012: 181).

Bu sınav türü üst düzey davranışları ölçmeye uygun olmasına rağmen birçok öğretmen tarafından hatırlama davranışlarını (bilgi düzeyindeki davranışları) ölçme amacıyla kullanılmaktadır. Oysa hatırlama düzeyindeki davranışları ölçmede yazılı sınavlardan daha uygun sınav türleri bulunmaktadır. Örneğin, kısa yanıtı veya çoktan seçmeli sınav türleri hatırlama düzeyindeki davranışların geçerli ve güvenilir ölçülmesi için daha uygundur (Doğan, 2007: 152).

“Yazılı yoklamaların önemli özelliklerinden biri de yazma becerisine bağlı oluşudur.” (Bahar ve diğerleri 2010: 26). Bu özellikten dolayı verilmek istenen cevabın niteliğiyle birlikte yazı güzelliği, yazma sürati ve kompozisyon gücü de

puanlanabilmektedir. Bunların puana yansması yazılı yoklamaların hem güvenilirliğini hem de geçerliğini olumsuz yönde etkileyebilir (Tan, 2005: 323).

Yazılı yoklamaların puanlamasının güç olması da bir dezavantaj olarak görülmektedir. “Bu güçlük hem her cevabın dikkatle okunması zorluğundan, hem de cevapların kesinlikle doğru veya kesinlikle yanlış olarak sınıflanamayışından doğar.” (Turgut, 1984: 49). Sorulara verilen cevaplarda doğru cevapla yanlış cevabın bir arada yer alması ve puanlayıcıdan kaynaklanan hataların bulunması da yazılı sınavların sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

Yazılı sınavlar, kapsam geçerliği ve puanlama güvenilirlikleri bakımından zayıf olmalarına rağmen eğitimde vazgeçilemez araçlardır. Yazılı sınavların etkili hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Her test için söz konusu olduğu gibi yazılı yoklamalar için de ilkin bir test planı yapılmalıdır.
- Kapsam geçerliğini yükseltmek için şu iki noktaya özen gösterilmelidir: (a) Uzun cevap gerektiren az sayıda soru yerine kısa cevap gerektiren çok sayıda soru sormak gerekir, (b) belirtke tablosuna bağlı kalınarak, sorulması olası olan sorular içinde, onları dengelice örnekleylebilen önemli davranışları ve konuları ölçen sorular seçilmelidir (Tekin, 1982: 116- 117).
- Sorular cevaplayıcıların tümü tarafından doğru olarak anlaşılabilir. Açıkça anlaşılmayan sorular başka başka anlamlarda yorumlanır, bu yüzden farklı anlamlarda yorumlanır (Turgut, 1984: 56).
- Puanlama hatasını aza indirmenin en etkili yollarından biri cevapların önceden hazırlanmış bir cevap anahtarı yardımıyla puanlamasıdır. Cevap anahtarında nelerin istendiği, hangi ayrıntıların istendiği, cevabın nasıl organize edilmesi gerektiği, hangi ayrıntıya kaç puan verileceği gibi öğretmene puanlama sırasında yol gösterici olacak tüm detaylar belirtilmelidir (Çakan, 2008: 118).
- Eğer ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa, yazı güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni, gibi hususları, olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtılmamalıdır (Yılmaz, 1996: 89).
- Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır. Sorularda ifade ve yazım hataları bulunmamalıdır (MEB, 2006: 219).
- Yazılı sınavlarda dil bilgisi sorularının ezberlenen bilgilerin yoklanması şeklinde değil, metnin içerisinden ve işlevsel bir yapıda olmasına önem verilmelidir.
- Kompozisyon soruları orijinal fikirleri ortaya çıkaracak nitelikte olmalı, kendi yaşantısından örnekler vermelerine, kendi düşüncelerini uygulayabilmelerine ve hayal güçlerini kullanabilmelerine imkân vermelidir (Göçer, 2005: 83).

### 2.1.5.2. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı soruların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye cevabı bir kelime, bir sayı veya bir cümle olan sorular sorulması ve öğrenciden, bu soruların cevabını

düşünüp bularak yazmasının istenmesidir (Özçelik, 2010: 128). “Kısa cevaplı sorular ayrıntılı cevaplar gerektiren yazılı yoklamalardan cevapların kısalığı ile seçme ve sınıflama gerektiren testlerden ise, cevapların verilenler arasından seçilmeyip cevaplayıcı tarafından bulunması ve yazılması özelliği ile ayrılır.” (Turgut, 1984, 68). Kısa cevaplı soruların diğer ölçme araçlarıyla arasındaki bir diğer fark da kapsam geçerliğinin yüksek ve şans başarısından arınık olmasıdır.

Kısa cevaplı sorular, yoklanacak konular arasında önemli terimler, tarihler, sayılar, ibareler yer alıyorsa ve bunların öğrenci tarafından bilinip bilinmediğini ölçmek önem taşıyorsa, kullanılır. Bir şema, grafik, harita ve benzeri şekillerin parçalarının bilinip bilinmediği, eksiklerinin görülüp görülmediği de bu tip sorularla ölçülebilir (Yılmaz, 1996: 91).

Kısa cevaplı soruların en çok kullanılanı ve tanınanı (a) soru cümlesi yapısında olanlarla (b) eksik cümle yapısında (boşluk doldurmalı) olanlardır (Tekin, 1982: 126). Soru cümlesi yapısında olanlar, genellikle kim, nasıl, niçin, nerede vb. gibi soru cümleleriyle biter. Öğrencilerin boşluk doldurma olarak bildikleri maddeler de aslında kısa cevap maddelerin özel bir halidir (Çakan, 2008: 110).

Kısa cevaplı sorulara verilecek cevaplar az zaman alacağı için derste işlenen tüm konu alanlarından soru sorulabilir. Çok soru sorulabildiğinden de bu soruların kapsam geçerliği yazılı sınavlardan yüksektir (Doğan, 2007: 192). Kısa cevaplı soruların hazırlanması, uygulanması ve puanlaması kolay olduğu ve az zaman aldığı için kullanımı rahattır. Kısa cevaplı soruların bir diğer olumlu özelliği de puanlama güvenilirliğinin yüksek olmasıdır. Cevapların, öğrenci tarafından yazılması şans başarısını, cevapların çok kısa olması da puanlayıcının (öğretmenin) hata yapmasını önler (İşman, 2005: 13).

Kısa cevaplı sorular, kapsam geçerliliği ve güvenilirlik açısından yüksek olmalarına rağmen analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalırlar. “Bu tip sorular en iyi hatırlama yeteneğini yoklar.” (Yılmaz, 1996: 92). Kısa cevaplı sorular özellikle olgusal bilgileri ölçmede etkilice kullanılabilir (Tekin, 1982: 127). Kısa cevaplı sorular, hatırlama düzeyinden öteye geçemediği için sadece kısa cevaplı sorulardan oluşan bir testin kullanılması uygun olmaz.

Kısa cevaplı soruların kullanımında şu noktalara dikkat edilmesi gerekir:

- ✓ Yoklanmak istenen davranış önemli bir davranış olmalıdır. Kıyıda köşede kalmış bilgiler yoklanmamalıdır (Doğan, 2007: 193).

- ✓ Her sorunun tek bir doğru yanıtı olmalıdır. Yoruma açık ve birden fazla cevabı olabilecek olan sorular sorulmamalıdır.
- ✓ Soru cümlesi cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır (Turgut, 1984: 72).
- ✓ Boşluk doldurmalı madde formatı kullanıldığında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.
  - Bir cümlede doldurulmak üzere aşırı sayıda boşluk bırakılmamalıdır.
  - Boşluğun cümlenin sonunda bırakılması, başta olmasına kıyasla öğrencinin problemi veya soruları daha iyi anlamasını sağlar.
  - Bir cümlede boş bırakılan yerin uzunluğu ipucu vermemelidir (Tan, 2005: 338).
  - Maddelerde yazılması için bırakılan boşlukların uzunlukları birbirine eşit olmalıdır (Tekin, 1982: 129).

### 2.1.5.3. Doğru Yanlış Maddeleri

“Verilen bir cümlenin, mevcut bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği madde türüdür.” (MEB, 2006: 218). Bu tür sınavlarda sorular düz cümle şeklinde verilir. Öğrencilerden bu cümleleri içeriğine göre doğru ve yanlış sembolleriyle işaretlemeleri istenir (İşman, 2005: 15).

Doğru yanlış maddeleri, genellikle cevaplaması ve puanlaması kolay olduğundan tercih edilmektedir. Ancak doğru yanlış maddelerinde cevap olabilecek iki seçenek olduğundan, öğrencinin şansa başarı elde etme ihtimali son derece yüksektir. Şans başarısı yüksek olduğundan da doğru yanlış soruları fazla tercih edilmemektedir. “Şans faktörünün yüksek olmasından ve derin bilgileri ölçemediğine inanıldığından bugün yaygın olarak kullanılmamaktadır.” (Yılmaz, 1996: 130). Nuhoğlu ve diğerlerine (2008: 195) göre doğru yanlış soruları Türkçe alan bilgisi için uygun değildir.

“Doğru yanlış tipindeki maddeler, basit hatırlamaların en düşük düzeyinden daha karmaşık bilişsel işlemlerin ölçülmesine kadar geniş bir alanı kapsayabilir.” (Osterlind, 1989’dan akt. Atılgan, 2007: 206). Doğru yanlış maddeleri bilişsel alanın her aşamasında kullanılabilir. “Fakat hatırlamadan ileri zihin yeteneklerini yoklayacak nitelikte maddelerin yazılması ustalık ve yaratıcılık gerektirir.” (Turgut, 1984: 76).

Doğru yanlış maddelerinin yazımında ve uygulamasında dikkat edilecek noktalar şunlardır:

- ✓ Her doğru yanlış sorusu sadece bir fikir üzerinde kurulmalıdır.
- ✓ Her doğru yanlış sorusu, basit, açık ve doğrudan bir ifadeyle sunulmalıdır.

- ✓ Test sorusuyla önemli bir davranış yoklanmalı ve davranışı en doğrudan bir biçimde yoklayacak bir soru biçiminden yararlanmalıdır (Özçelik, 2010: 136-137).
- ✓ Zorunluluk olmadan olumsuz cümle kullanımından kaçınılmalıdır. Zorunluluk nedeniyle olumsuz cümle kullanılması halinde olumsuz sözcüğün altı çizilmeli veya koyu yazılmalıdır (Yılmaz, 2012: 196).
- ✓ Sıfatların derecelerini gösteren (örneğin, geniş, uzun zaman, düzenli bir şekilde gibi) veya kesinlik gösteren (örneğin, asla, sadece, her zaman gibi) terimler madde içinde kullanılmamalıdır (Tekindal, 2009: 105).
- ✓ Maddelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
- ✓ Maddelerin cevaplarının test içinde sistemli bir şekilde dizilmemesine dikkat edilmelidir.
- ✓ Şans başarısı giderilmelidir. Bunun için şu yöntemler kullanılabilir: (a) cümle yanlış ise yanlış kısımların altını çizme, (b) cümle yanlış ise yanlış kısmın altını çizip doğrusunu yazma ve (c) düzeltme formülünün uygulanması (Tan, 2005: 344).

#### 2.1.5.4. Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme maddelerinde, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgilerin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesi istenir. Eşleştirmeli sorularda, genellikle öncüller adındaki ifadeler bir sütunda, muhtemel cevaplar da diğer sütunda listelenir. Öğrencinin yapacağı iş, ilk listedeki bir maddeyi ikinci listede onunla en yakın bulunan maddeyle eşleştirmektir (Tekin, 1982: 131).

Eşleştirme maddeleri birbiriyle ilişkili olan birçok olgu, terim, şekil, kategori vb. ile hızlı ilişki kurmayı ölçmede kullanılabilir (Tekindal, 2009: 122). Bu maddeler “Kim? ne? nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır (MEB, 2006: 218).

Eşleştirme maddelerinin temel avantajı geniş miktardaki bilgiden iyi bir örneklem elde edilebilmesidir (McMillan, 2007: 172). Eşleştirme maddelerinin hazırlanması kolay ve puanlaması nesneldir (Bahar ve diğerleri, 2010: 48). Bu olumlu özellikleriyle birlikte eşleştirme sorularının bazı sınırlılıkları da vardır. Binbaşıoğlu’na (1983: 50) göre eşleştirme sorularını küçük sınıflar anlayamaz ve bu sorular öğrenciyi ezberciliğe teşvik eder. Ayrıca bu maddelerde de tahminle veya şansla doğru cevabı bulma ihtimali vardır. Bunları engellemek ve eşleştirme maddelerini daha etkili kullanmak için şunlara dikkat etmek gerekir:

- Bir eşleştirme maddesi grubunda yer alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri benzeşik (homojen) öğelerden oluşmalıdır.



- Bir eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı, en az altı, en çok on beş olmalıdır.
- Bir eşleme takımındaki öncüller ile cevaplar eşit olmamalıdır. Eğer, öncüller ile cevaplar eşit sayıda olursa, öğrenci hemen ilk bakışta bildiklerini eşleştirecek, geri kalan öncüllerin cevaplarını da tahmin edecektir.
- Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmamalı ve öncüller sütunu sayfanın sol tarafına, cevaplar sütunu ise sayfanın sağ tarafına yerleştirilmelidir.
- Bir eşleme takımını oluşturan öğelerin hepsi aynı sayfada yer almalıdır.
- Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, ya da tarihlerden oluşuyor ise büyüklük sırasına göre (küçükten büyüğe ya da büyükten küçüğe doğru) düzenlenmelidir.
- Yönergede, eşleştirmenin neye göre yapılacağı, cevapların nasıl işaretleneceği açık ve anlaşılır bir dille belirtilmelidir (Tekin, 1982: 132-135).

#### 2.1.5.5. Çoktan Seçmeli Test

Çoktan seçmeli soruların başlıca özelliği, bu testlerde öğrenciye, her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sayılabilecek ifadeler verilmesi ve öğrenciden, bunlardan hangisinin sorulan sorunun cevabı olduğunu belirtmesinin istenmesidir (Özçelik, 2010: 137). Çoktan seçmeli testlerde öğrenci cevabı verilen seçeneklerden seçmek zorundadır.

Çoktan seçmeli testler, büyük avantajlar sağladıkları için eğitimde çok sık kullanılan ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli testlerin kullanımı hızlı, kolay ve ekonomiktir. Bu testlerin, kısa zamanda çok fazla bilgi ve beceriyi yoklayışı (geçerlilik) ve puanlamadaki objektifliği yüksektir (Bahar ve diğerleri, 2010: 43). Bu testlerin bir diğer önemli özelliği de kısa sürede çok fazla bireye uygulanabilir olmasıdır. “Çoktan seçmeli maddelerin objektif olarak puanlanabilmesi bu maddelerin tercih edilmesinin en önemli gerekçelerinden birisidir.” (Çakan, 2008: 95). Bu testler, objektif değerlendirme imkânı sunduğu ve büyük gruplara rahatlıkla uygulanabildiği için ülkemizde yapılan önemli sınavların çoğunda kullanılmaktadır.

Çoktan seçmeli testler büyük oranda okuduğunu anlamaya dayandığı için okuduğunu anlama ve okuma hızı gibi değişkenler ölçme sonuçlarını etkilemektedir. Bu da hızlı okuma ve anlama becerisine sahip olmayanlar için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli maddelerle ilgili bir diğer sınırlılık olarak da bu testlerin yaratıcılık gücünü ölçmeye elverişli olmadığı gösterilir. Yıldırım (1983: 144) çoktan seçmeli testlerin öğrencinin bilgisini ve düşündüklerini düzenleme ve dilediği şekilde ifade etme olanağı sağlamadığını savunur. Tekin’e (1982: 149) göre çoktan seçmeli maddeler eğer

iyi ve uygun yazılırsa, bu tür maddelerle bilişsel alanın hemen her düzeyindeki davranışları (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme) ölçmek mümkündür.

Ancak öğretim amaçlarına bağlı olarak Türkçe dersi diğer derslere oranla daha değişik bir yapıya sahip olduğu için Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli test tekniğini kullanmanın uygun olduğunu söyleyemeyiz. Bu özellikteki soruları, Türkçe öğretiminde, üst düzeydeki bilişsel davranışları ortaya çıkarmaya yönelik bir yapıya sokmak oldukça güçtür... Bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde, sorular çok iyi bir şekilde hazırlansa bile, çoktan seçmeli testler kullanılarak yapılan bir sınav pek sağlıklı bir sonuç ortaya çıkarmaz (Üstüner ve Şengül, 2004: 203).

Çoktan seçmeli testlerin Türkçeye uygunluğu konusunda Nuhuğlu (2008: 191) da çoktan seçmeli soruların bilgiye ve düşünmeye dayalı olmaları yönünden diğer alan bilgiler için önemli bulunduğunu ancak Türkçe alan bilgisi açısından çok uygun bir soru türü olmadığını belirtir. Gerekçe olarak da ölçülen cevapların Türkçe için önemli olan kelime hazinesi, ifade gücü, yorum, analiz, sentez gibi üst düzey beceri gerektiren öğrenmeler için yeterli olmadığı gösterilmektedir. Çoktan seçmeli soruların Türkçe öğretiminde kullanımı ile ilgili yapılan bu eleştirilere kısmen katılmakla birlikte Türkçe dersi için bu sınav türünün uygun olmadığı görüşüne katılmamaktayız. Çünkü okuduğunu anlama konusunda bu testlerden çok da iyi bir şekilde yararlanılmaktadır. Okuduğunu ve düşündüğünü ifade konusunda çoktan seçmeli testlerin eksik kalacağını kabul ediyor; fakat bu eksikliğin de diğer ölçme araçlarıyla telafisinin mümkün olduğunu düşünüyoruz. “Sonuç olarak diyebiliriz ki test türü sınavlar Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir.” (Özbay, 2007: 164).

Çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasında ve kullanılmasında şunlara dikkat etmek gerekir:

- ✓ Genelde bilgi düzeyinin üstünde soru sorulmalıdır.
- ✓ Genelde, cevabı en doğru olan madde formatı kullanılmalıdır.
- ✓ Maddeler kolay algılanabilir ve dil bakımından grubun düzeyine uygun olmalıdır.
- ✓ Sorular kapsam geçerliliğine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- ✓ Seçenek yazımında çok titiz olunmalıdır.
- ✓ Puanlamada şans başarısını gidermek için düzeltme formülü kullanılmalıdır (Tan, 2005: 349-355).
- ✓ Çeldiriciler davranışa sahip olmayanları yanıltmalı fakat sahip olanları yanıltmamalıdır.
- ✓ Çoktan seçmeli testlerde kopya çekmek daha kolay olduğundan kopya çekme girişimlerini azaltacak önlemler en baştan alınmalıdır (Doğan, 2007b: 249-254).
- ✓ Test maddelerinin dil bakımından güçlük düzeyi, o testi cevaplandırarak grubun ortalama okuma yeteneğinin oldukça altında tutulmalıdır.

- ✓ Çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesi arttıkça maddenin güçlüğü de artar. Onun için, çeldiricilerin doğru cevaba yakınlık derecesi testin güçlük derecesine göre ayarlanmalıdır (Turgut, 1984: 101-104).
- ✓ Testteki her madde, başka maddelerin cevaplandırılmasında ipucu olmayacak bağımsız problemleri içermelidir (Tekin, 1982: 161).
- ✓ Kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalıdır. Çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalıdır (MEB, 2006: 218).

### 2.1.5.6. Gözlem

Öğretim programındaki hedeflerin kazanılma derecesini belirlemede geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri tek başına yeterli olmamaktadır. “Öğrencinin kazandığı beceri ve alışkanlıklar ile yeteneklerini geliştirme derecesi gözlem yolu ile yapılan ölçmelerle yapılabilir.” (Göçer, 2005: 76). Tekindal (2009: 203) gözlemi olay, obje durum ve benzerliklerin niteliğini, niceliğini veya her ikisini inceleyerek onlar hakkında bilgi edinilmesi olarak tanımlar.

Gözlem tekniği, bireysel veya grup etkinliklerinde, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin ortaya koyduğu gözlemlenebilir her türlü performansı izlemek ve değerlendirmek amacı ile kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010: 115).

Türkçe dersinde öğretmenler, gözlem yöntemini kullanarak öğrenciler hakkında uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler elde edebilir. Türkçe dersinde öğretmen öğrencilerin;

- ❖ Metinde geçen olaylar, şahıs ve varlık kadrosu, yer ve zamanla ilgili sınıf içi tartışmalarına katılımlarını,
- ❖ Grup çalışmalarına katılımlarını,
- ❖ Dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini uygulamalarını gözlemler (Özbay, 2007: 164).

Gözlem formlarını öğretmenler öğrencilerin öğretim sürecinde gösterdikleri performansa göre doldurabilir. Gözlem formlarıyla öğrencilerin sergilediği performans kayıt altına alınabilir ve öğretim süreci boyunca öğrencilerde görülen ilerlemeler bu kayıtlardan takip edilebilir. Bu formlar, gerçekleştirilemeyen kazanımların hangileri olduğunu rahatlıkla gösterdikleri için onları düzeltme imkânı da kolay olmaktadır.

“Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama

anahtarlarını kullanarak uygulayabilir.” (MEB, 2006: 221).

“Kontrol listeleri, izlenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır.” (Alıcı, 2008: 155). Kontrol listeleri daha çok süreci ölçen ve kurallara uyulup uyulmadığını, belli işlem yollarının izlenip izlenmediğini, bir davranışın gösterilip gösterilmediğini belirlemede kullanılır. Moskal’a göre kontrol listeleri öğrencilerin performans düzeyleri ya da ölçütlerin ne derece karşılandığı hakkında bilgi vermezler. (Akt. Kan, 2007: 278). Çünkü kontrol listeleri bir performansın en önemli ve gözlemlenebilir yanlarını içerir.

Kontrol listeleri Türkçe dersinde, öğrencilerin performanslarını ölçmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında her zaman kolaylıkla kullanılabilir (MEB, 2006: 221).

Dereceli puanlama anahtarları, öğrenenin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek amacıyla kullanılan bir puanlama anahtarıdır (Mertler, 2001). Dereceli puanlama anahtarı, başarı ve başarısızlığın arasında öğrencinin çalışmalarında kısmi performansını veya bilgisini de değerlendirmek için kullanılır (Bahar ve diğerleri 2010: 50).

Dereceli puanlama anahtarları, kontrol listelerinden ve derecelendirme ölçeklerinden farklıdır. Bu ölçme araçlarında her bir özelliğin sadece puan kategorileri belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarında ise hem puan kategorileri sayısal olarak belirlenmiş, hem de kategorilerin içeriği tanımlanmıştır (Korkmaz, 2009: 6). Aşağıda bir dereceli puanlama anahtarı verilmiştir.

#### **Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği**

**Açıklama:** Yukarıdaki performans ödevini aşağıdaki ölçütler doğrultusunda puanlayınız.

Öğrencinin;

Adı soyadı: \_\_\_\_\_

Tarih: \_\_\_/\_\_\_/200\_\_

Sınıfı: \_\_\_\_\_

<b>ÇOK BAŞARILI</b>	
<b>4</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmüştür.</li> <li>2. Araştırılan ödev ile ilgili çarpıcı kanıt ve bilgilere ulaşılmıştır.</li> <li>3. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li> <li>4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir.</li> <li>5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya çok uygun ve dikkat çekicidir.</li> <li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir.</li> <li>7. Rapor herhangi bir yazım, noktalama ve dil hatası içermemektedir.</li> </ol>

<b>3</b>	<b>BAŞARILI</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmeye çalışmıştır.</li> <li>2. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li> <li>3. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmıştır.</li> <li>4. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmiştir.</li> <li>5. Kullanılan yazılı, görsel ve işitsel materyaller konuya uygun ve dikkat çekicidir.</li> <li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir.</li> <li>7. Rapor yazım, noktalama ve dil hataları içermektedir.</li> </ol>
<b>2</b>	<b>AZ BAŞARILI</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Araştırmasını yürütürken planda bazı sapmalar olmuştur.</li> <li>2. Araştırılan dönemle ilgili yeterince kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır.</li> <li>3. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li> <li>4. Çok az sayıda yazılı, görsel ve işitsel materyal kullanılmıştır.</li> <li>5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir.</li> <li>6. Hazırlanan çalışma yeterince dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir.</li> <li>7. Raporda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.</li> </ol>
<b>1</b>	<b>GELİŞTİRİLEBİLİR</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmemiştir.</li> <li>2. Araştırılan dönemle ilgili kanıt ve bilgilere ulaşılmamıştır.</li> <li>3. Çok az sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.</li> <li>4. Yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılmamıştır.</li> <li>5. Yazarla herhangi bir şekilde iletişime geçilmemiştir.</li> <li>6. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir.</li> <li>7. Raporda çok sayıda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.</li> </ol>

Kaynak: MEB'ten (2006: 235) alınmıştır.

Dereceli puanlama anahtarlarının sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluklarını daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilere bir ödev tamamlarken performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar (MEB, 2006: 221-222).

### 2.1.5.7. Görüşme

Görüşme, en az iki kişi tarafından yapılan sözlü iletişim sürecidir. Araştırmalarda veri toplama tekniği olarak kullanılan görüşme; önceden hazırlanmış soruların görüşmeci tarafından sorulduğu ve karşındaki kişinin de sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş, 2003: 50). Okulda yapılan görüşmelerde ise öğretmenler

öğrencilerin bilgileri, yetenekleri ve duygularıyla ilgili bilgi edinmeyi amaçlar.

Görüşmeler, öğrenci ve öğretmen arasında sözlü iletişim gerektirir. Görüşme Türkçe dersinde, konuşmada akıcılık, kendine güven, tartışma yeteneği vb. niteliklerin değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak, görüşme tekniğinin güvenilirliği düşüktür ve bu teknikle yapılan değerlendirmeler nesnel olmayabilir (MEB, 2006: 219).

Enger ve diğerleri (1998), öğretmenin görüşmede izleyeceği yolu şu şekilde ifade etmektedir:

- Görüşmeyi planla. Mümkünse somut objeler, durumlar ve resimler kullan.
- Öğrenciye soracağın uygun soruları seç. Evet-hayır sorulardan kaçın. Doğru yanlış korkusu olmadan konuşmalarına izin ver. Öğrenciden tarif, tahmin ya da açıklama iste.
- Soruları kolaydan zora doğru sırala ve öğrencinin güvenini sağla. Bu sayede öğrenci görüşme sırasında rahat bir tavır sergiler.
- Öğrenciye soruları yanıtlaması için yeterli zaman verilmelidir. Öğrenci cevap vermezse veya soruyu anlamadığını söylerse soru başka bir şekilde bir kez daha sorulmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenci için rahat olan bir ortam seçilmelidir.
- Sorular anlaşılmadığı takdirde farklı ifadeler kullanılarak sorulmalı veya daha fazla bilgi almak üzere öğrencinin dili kullanılmalıdır.
- Son olarak, görüşme pozitif bir izlenimle sonuçlanmalıdır. Öğrencinin işbirliği, davranış tarzı ve sorulara verdiği cevaplar not edilebilir, öğrencinin aklına gelen sorulara yer verilebilir (akt. Orhan, 2007: 64-65).

#### **2.1.5.8. Tutum Ölçekleri**

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968). “Tutum, duygu, bilgi ve davranış öğelerinden oluşur.” (Tekindal, 2009: 178). Tutumlar, insan davranışlarının belirleme gücüne sahiptir. Duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki bilişsel başarıyı yaklaşık dörtte bir oranında arttırdığı, öğrenilen alana ait tutumların ise; bilişsel başarı üzerinde etkili olduğu savunulmaktadır (National Research Council 1996; Bloom, 1995). Oktaylar’a (2013: 154) göre ise olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır, olumsuz tutumlar ise öğrenmeye ket vurur. Sonuç olarak tutumlar, öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir denilebilir. Öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini kolaylaştırmak için onların tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Tutumlar doğrudan gözlenemeyen değişkenlerdir. Bu nedenle tutumlar, geliştirilen ölçme araçlarıyla dolaylı olarak ölçülür. Tutum ölçeği, kaba bir tabirle tutumları ölçmeye yarayan bir ölçme aracıdır. Başka bir deyişle bireyin bir konu, kavram ya da durumla ilgili düşünce ve duygularını belirlemeye yönelik olarak kullanılan bir ölçektir (Göçer, 2007: 448). Tutum ölçekleri öğrencilerin derse, öğretmene, okula vb konulardaki tutumlarını ölçmede kullanılabilir.

Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem likert tipi ölçektir.

Böyle bir ölçek biri tutum ifadelerinin yer aldığı diğeri ise bu ifadelere tepkilerin verildiği iki kısımdan oluşur. İfadelere verilen tepkiler tamamen katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, katılmıyorum=2 ve hiç katılmıyorum=1 biçiminde puanlanırken olumsuz ifadeler için tersi bir puanlama yapılmaktadır. Ölçeğin her bir ifadesine verilen tepkilerin karşılığı olan puanlar toplanarak toplam bir tutum puanı elde edilebilir. Elde edilen toplam puanın büyüklüğü, öğrencinin olumlu bir tutuma sahip olduğu, düşük puanlar ise olumsuz bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Bahar ve diğerleri, 2010: 158).

Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını belirlemek için öğretim sürecinin başında tutum ölçekleri uygulanabilir. Uygulama sonucunda Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler belirlenmiş olur ve belirlenen öğrenciler için eğitim öğretimin ilerleyen dönemlerinde bu tutumlarını gidermeye yönelik tedbirler alınır (MEB, 2006: 220).

#### **2.1.5.9. Öz değerlendirme**

Öz değerlendirme, bireyin kendi bilgi, beceri ve yeteneklerinin yeterlilikleri hakkında yargıda bulunmasıdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri bir değerlendirme türüdür (Alıcı, 2008: 150). Akademik başarının kendi kendine değerlendirilmesinde, öğrenciler belirlenmiş kriter ve standartlara göre kendi performanslarını puanlarlar. Kendini rapor etme, öğrencilerin kendileri ile ilgili tutumları, inançları ortaya çıkarır (McMillan, 2007: 60).

“Türkçe dersinde öğrencilerden öz değerlendirme sırasında istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir.” (MEB, 2006: 220).

Öz değerlendirmenin öğrencilere sağlayacağı faydaların bazıları şunlardır:

- ✓ Öğrencinin etkili öğrenmelerine yön verir.
- ✓ Farklı durumlarda davranışları kontrol altında tutmayı sağlar.
- ✓ Öğrenciye güçlü ve zayıf yönlerini tanıtır.
- ✓ Öğrencide sorumluluk alma, başarıma duygusu ve güdülenme gibi özellikleri geliştirir.
- ✓ Öğrencinin kendine karşı nesnel düşünmesini sağlar.
- ✓ Öğrencinin sürece etkin katılımını sağlar (Oktaylar, 2013: 214).

Öz değerlendirmenin olumlu özellikleri bulunduğu gibi olumsuz özellikleri de vardır. “Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken genel olarak yanlış tavırlarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Kendini değerlendirme başlangıçta, öğrencinin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olabilir.” (Özbay, 2007: 165).

#### **2.1.5.10. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesidir. Akran değerlendirmede bir öğrencinin herhangi bir performansı diğer arkadaşları tarafından değerlendirilir. “Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim alması, öğrenme süreçlerine çok önemli katkıda bulunur.” (Alıcı, 2008: 152). Bu katkılar arasında eleştirel bakış açısı ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisi gösterilebilir (Noonan ve Duncn, 2005’ten akt. MEB, 2006: 220).

Akran değerlendirmede öğrencilerin arkadaşlık durumuna göre birbirine yüksek ya da düşük puan verebilir. Bunu engellemek ve akran değerlendirmeyi etkin kullanabilmek için şunlar yapılabilir:

- Akran değerlendirmede değerlendirmecilerin birbirini bilmemesi için isimler açıklanmayabilir.
- Değerlendirmeciler rastgele seçilip arkadaşlık faktörünün etkisi azaltılabilir.
- Bir çalışmanın birden fazla kişi tarafından değerlendirilmesi gerekir (Bahar ve diğerleri, 2010: 138).
- Akran değerlendirmenin yapılabilmesi için değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmelidir.
- Öğretmenin akran değerlendirmenin önemini ve nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere açıklaması gerekir (Alıcı, 2008: 155).



### 2.1.5.11. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo)

Ürün dosyası (portfolyo) öğrencilerin dönem boyunca oluşturduğu ürünlerin toplandığı dosyaya verilen isimdir. “Portfolyo olarak adlandırılan öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin belirli bir süreçte belirli bir amaca yönelik gösterdikleri performansı, gelişimi, çalışma ve çabalarının bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır.” (Güler, 2011: 84).

Portfolyo, öğrencilerin mevcut akademik düzeyini değerlendiren metotlardan biridir. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini bütüncül bir şekilde gösteren öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur. Bu koleksiyonlar çeşitli çalışma örnekleri, oluşturulan ürünler ve çeşitli araçlardan elde edilen test sonuçlarını içerir (Overton, 2006: 179). Bekiroğlu'na (2004: 114) göre portfolyo, öğrenci ürün dosyası, öğrenci tarafından hazırlanıp, öğretmen tarafından veya hem öğretmen hem de öğrenci tarafından değerlendirilen, öğrencilerin kavramları anlama düzeyini, uygulama ve sentez kabiliyetini gösteren kanıtlardan oluşur. Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması sonucu oluşturulan ürün dosyaları öğrencinin farklı yeteneklerini ve düzeylerini, güçlü olduğu yönlerini, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini bütünüyle değerlendirme imkânı vermektedir (Öncü, 2009: 108).

Araştırmacılar tarafından ürün dosyalarının içeriğinde ne olması gerektiği ile ilgili farklı öneriler sunulmuştur. Genel olarak ürün dosyalarında yer alabilecek öğeler şunlardır:

- ✓ Araştırma yazıları, kompozisyonlar, şiir, hikâye vb.
- ✓ Öğrenci ile ilgili değerlendirme formları (öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli ve öğretmen değerlendirme formları vb.)
- ✓ Resimler, fotoğraflar, video ve ses kayıtları (Alıcı, 2008: 139).

Öğrenci ürün dosyalarında, öğrencinin çalışmalarının tüm evrelerinin (karalamalar, taslak çalışmalar vb.) yer aldığı öğrencinin gelişiminin açıkça izlenmesini sağlayan ürünler bulunabilir (Bahar ve diğerleri, 2010: 85). Öğrencilerin oluşturacağı ürün dosyaları, çalışma, değerlendirme ve sergileme amacıyla kullanılabilir. Ürün dosyaları genel olarak şu amaçlar için kullanılır:

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak.

- Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme imkânı sağlamaktır.
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlara dayanarak daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerine ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin, arkadaşlarının gelişimini izleyip birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayarak gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç oluşturmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermelerine yardımcı olmak,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürünü ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Öğrencilerin çalışmalara katılımlarını sağlamak ve bunları değerlendirmektir (MEB, 2006: 223).

Öğrenci ürün dosyalarının en önemli özelliklerinden biri öğretmen, öğrenci ve velilerin hep birlikte süreç içerisinde yer almasıdır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ürün oluşturmada aile ve öğretmene büyük rol düşmektedir. “Öğretmenler özellikle planlama aşamasında ve amaçları belirlemede öğrencilerine doğru ve açıklayıcı rehberlik yapma durumundadır. Ancak fikirleri belirlemede ve hedef belirlemede öğrenciye önemli sorumluluk düşmektedir.” (Berberoğlu, 2006: 150). “Veli, öğrenci ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini çok iyi kavramalıdır.” (MEB, 2006: 223).

Öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesinde “*bireysel olarak öğrenci eskiden ne durumdaydı ve şu an ne oldu?*” sorularına yanıt aranır (Çepni, 2012: 276). Ürün dosyalarıyla yapılan değerlendirmelerin temel amacı, “öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek, öğrencinin nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemektir” (Atılğan, 2007: 366).

Öğrenci ürün dosyaları eğitimde değerlendirme amacıyla kullanılsa da bu konuda bazı sınırlılıklar mevcuttur. Öğrenci ürün dosyasının içinde bulunan iş örnekleri, öğrencinin gerçek bilgisini ve başarısının temsili yönünden onun gerçek göstergesi olmayabilir (Tekindal, 2009: 168). Değerlendirme sırasında kullanılacak geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçütler belirlemek zaman alabilmektedir. Bu sınırlılıkları gidermek için öğrenci ürün dosyasının değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır (Özbay, 2007: 167).

### 2.1.5.12. Performans Ödevi

Performans, üst düzey zihinsel süreç gerektiren bir görev ya da etkinlik yerine getirilirken ortaya konan çaba ve sonucunda ortaya konan ürün olarak tanımlanmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 30). Performans ödevi ise; öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir (MEB, 2006: 224). Performans ödevleri öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçümünde kullanılmaktadır. “Öğrencilerin yüksek seviyelerdeki becerilerini ölçmek için en etkili yol, onlara ölçmek istenilen kapasitelerini uygulayabilecek bir görev verip, gösterdikleri performansını direkt olarak gözlemlemektir.” (Bekiroğlu, 2004: 86).

Performans ödevi günlük ev ödevlerinden çok farklıdır. Bir performans ödevini günlük ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edinilen bilgi ve becerilerin üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirilerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır (Alıcı, 2008: 132).

“Performans ödevleri kimlik bölümü (sınıf düzeyi, tema, beklenen performans), görev, yönerge ve puanlama araçlarından oluşur.” (MEB, 2006: 224). Görev bölümünde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu sunulur, yönerge ise öğrencinin görevi yaparken yerine getirmesi gereken noktaları belirtir (Acar, 2012: 9).

Performans ödevini puanlamada kullanılabilecek en uygun araç dereceli puanlama anahtarıdır.

Başarılı bir değerlendirme yapmak için her performans ödevi bir dereceli puanlama anahtarı ile eşleştirilmelidir. Öğrenciler performans ödeviyle dereceli puanlama anahtarının bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde kendilerinden ne beklendiğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler. (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009: 28).

Performans ödevleri verilirken ödevlerin, öğrencilerin başkalarına yaptırarak veya internette hazır bir şekilde alabilecekleri nitelikte olmamasına dikkat edilmelidir.

### 2.1.5.13. Proje Ödevi

“Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir.” (MEB,

2006: 225). Fleming'e (2000) göre de proje, dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulduğu etkinliklerle öğrencileri meşgul eden tecrübelerdir (akt. Kan, 2007: 274). Proje, öğrencinin öğretmen rehberliğinde kendi başına ortaya koyduğu etkinliklerdir. Öğrenciler için bilimsel süreç ve bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel düşünmenin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2010: 85).

Projeler bireysel ve grup olarak hazırlanabilmektedir. Proje sürecinin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir:

- Proje geliştirme süreci uzun, karmaşık yapıda ve zorlu bir süreç olacağından, bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.
- Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, aynı zamanda bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.
- Proje çalışması öğrencilerin grupla çalışma becerisinin geliştirilmesini sağlar.
- Proje süreci öğrencileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaya yöneltir dolayısıyla öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerini kazanmasına yardımcı olur (Oktaylar, 2013: 233).

Proje yönteminin bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğrenci sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan etkinlikleri seçebilir. Bu yöntem kimi zaman bireyciliğe aşırı vurgu yapabilir. Kimi zaman verilen probleme ilişkin malzeme bulunmayabilir. Kimi zamansa öğrenciler tarafından yazılı materyali okuyup özetleme ya da aynen yazma olarak algılanıp uygulanabilir (MEB, 2006: 226).

Bu olumsuzluklara rağmen proje yöntemi üst düzey düşünme becerilerini etkin kıldığı için etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

### **2.1.6. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması (Bloom Taksonomisi)**

Bilişsel alan, bireyin zihinsel yönünün ağır bastığı davranışları kapsar. "Bilişsel alandaki davranışlar, bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yeteneklerle becerileri içerir."

(Tekin, 1982: 181). Bu alandaki davranışlar bilgi, bilişsel beceri ve yeteneklerden oluşur. “Öğrenme-öğretme çabalarının büyük bir kısmı öğrencilerin bilişsel bilgi ve yeterlikleri kazanmalarına yönelmiştir.” (Özçelik, 2010: 98). Ülkemizde eğitim öğretimin her kademesinde öğrencilerin bilişsel becerileri ne derecede kazandıkları belirlenmeye çalışılır. Bu amaç için hazırlanan test maddeleri de ölçülmek istenen davranışın ortaya çıkıp gözlemlenebilmesine imkân vermelidir (Turgut, 1984: 128).

Bilişsel alan hedeflerinin oluşturulması ve değerlendirmelerin yapılması için araştırmacılar tarafından çeşitli taksonomiler geliştirilmiştir. Taksonomilerin soru hazırlama sürecinde sağladığı faydalar Ensar (2002: 40) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

Taksonomiler, soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluştururlar. Bu sistemde öğretmen, kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler, davranışsal olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı da öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemlemek daha kolay olur.

“Yüksek düzeyde düşünme süreçlerini geliştirmek için en çok kullanılan modellerden biri Bloom Taksonomisi’dir.” (Durukan, 2009: 181). Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bu taksonomide, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan, daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara doğru gidilmiştir (Sönmez, 1985: 35). Bu taksonomide bir basamak geçilmeden yenisine geçilemez.

“Bloom taksonomisi gündeme çıktığı 1956 yılından bugüne gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri ölçme değerlendirme ile ilgili dünyadaki gelişmeler öğrenmenin yeniden ele alınmasının ve öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesinin gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.” (Hanna, 2007; Başbay, 2007 akt. Eyüp, 2012: 968). Bundan dolayı Bloom’un hazırlamış olduğu taksonomi Krathol ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemeyle ortaya çıkan yeni sınıflamada “bilgi ve bilişsel süreç” olmak üzere iki farklı boyut öne çıkmaktadır. Bilgi boyutu; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, bilişsel bilgi ve üst bilişsel bilgiden oluşmaktadır. İkinci boyut olan bilişsel süreç ise orijinal kategoriler ve alt kategorilerin düzenlenmiş hâlidir. Bilişsel süreç boyutunda görülen en büyük değişiklik, taksonominin en üst basamağında bulunan değerlendirmenin yerini yaratma (sentez) basamağına bırakmasıdır.

**Tablo 1. Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisinin İki Boyutu**

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Analiz	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üst Bilişsel Bilgi						

Kaynak: Krathwohl'dan (2002: 216) alınmıştır.

Tabloda yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının unsurları yer almaktadır.

Yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin bilgi boyutunda yer alan unsurlar ve bunların alt ögeleri aşağıdaki gibidir.

- A. Olgusal bilgi: Öğrencilerin bir konu ya da problemin çözümüyle ilgili bilmek zorunda olduğu temel ögeler.
    - A.a Terimler bilgisi
    - A.b. Özel ayrıntı ve ögeler bilgisi
  - B. Kavramsal bilgi: Temel parçalar ile daha geniş bir yapıyı birlikte işlevsel hale getirebilen ilişkidir.
    - B.a. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi
    - B.b. İlkeler ve genellemeler bilgisi
    - B.c. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi
  - C. İşlemsel bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri ve becerilerin kullanılacağı alanlar için ölçütler, işlemsel süreçler, teknikler ve yöntemler bilgisi.
    - C.a. Konuya özgü beceri ve çözüm yolları bilgisi
    - C.b. Konuya özgü yöntem ve teknikler bilgisi
    - C.c. Uygun işlemlerin kullanılacağı zamanın belirlenmesine hizmet eden ölçütler bilgisi
  - D. Üst bilişsel bilgi: Kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi.
    - D.a. Stratejik /güdüsel bilgi
    - D.b. Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi
    - D.c. Öz bilgi
- (Krathwohl, 2002: 215 ).

Araştırmanın bu kısmında yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuyla ilgili soruların özellikleri ve örneklerine yer verilmiştir.

### 2.1.6.1. Hatırlama Basamağında Yer Alan Sorular

Orijinal taksonomide yer alan bilgi basamağının fiil yapısı düzenlenerek yeni taksonomide hatırlama şeklinde yeniden adlandırılmıştır. Zihinsel ağırlıklı öğrenmelerin en alt basamağını oluşturan hatırlama basamağı “tanıma ve anımsama” olmak üzere ikiye ayrılmıştır. “Bu basamaktaki davranışlar, görünce tanıma, sorunca hatırlayıp söyleme, seçip işaretleme, eşleştirme, ayırma, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme, yazma, sıraya koyma vb. gibi önceden öğrenilmiş ya da öğretilmiş davranışları kapsar.” (Sönmez, 1985: 349).

Hatırlama basamağı bir konu alanındaki terimlerin, olguların, alışların, yönelimlerin, sınıflamaların, ölçütlerin, yöntemlerin, ilkelerin, yapıların ve kuramların tanınmasını ya da hatırlanmasını içerir (Tekin, 1982: 185). Bu basamaktaki öğrenme, bilişsel alandaki öğrenmelerin en düşük seviyede olanıdır. Hatırlama basamağı seviyesinde bir zihinsel beceri kazanılmadan diğer basamaklardaki zihinsel becerilerin kazanılamayacağı düşünülmektedir.

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin hatırlama basamağı aşağıdaki tablodaki gibidir.

**Tablo 2. Hatırlama Basamağının Alt Öğeleri**

Bilişsel Süreç Sınıfları	Tanımlar ve Örnekler
1. HATIRLAMA (REMEMBER)	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme.
1.1. Tanıma (Recognizing)	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların yerini söyleme)
1.2. Anımsama (Recalling)	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001’den akt. Yılmaz ve Keray (2012 : 22 ).

Tablo 2’den hatırlama basamağının, öğrencilerin öğrendiği bilgileri görünce tanımasına ve gerektiğinde hatırlamasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu basamakta oluşturulacak sorular öğrencilerin tanıma ve anımsama becerilerini ölçebilir. Hatırlama

basamağında sorulan sorularla öğrenciden sadece öğretilen bilgilerin hatırlanması istenir (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 106). Bu soruların başlıca iki türü bulunmaktadır. Bunlardan biri görünce tanımaya, diğeri de sorunca söylemeye yöneliktir (Turgut, 1984: 128).

Hatırlama seviyesindeki soruların göstergesi olarak aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Büyükalan, 2007: 43; Aydemir ve Çiftçi, 2008: 106; Tekindal, 2009: 49; Durukan, 2009: 87).

Ne	Hangisi	Yaz	Adlandır
Ne zaman	Listele	Anlat	İfade et
Nerede	Tanımla	Göster	Hatırla
Kim	İsmi belirt	Söyle	Ayr
Seç	Sırala	Yerini belirt	

İncelenen kitaplardan belirlenen hatırlama seviyesindeki soru örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Okumayan sanatçı hangi sorunlarla karşılaşır?
2. Metinde koyu olarak verilen kelimelerin eş anlamlılarını yazınız (MEB 6, 2012: 33).
3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlamdaş (eş anlamlı) kelimeler bir arada kullanılmıştır?
  - A) Beyaz kâğıda bir şeyler karaladı.
  - B) Ak ellerini beyaz masanın üzerine koydu.
  - C) Ancak kendisinin duyabileceği bir sesle fısıldadı.
  - D) Geçen yıl yaşadıklarını yazmaya karar vermişti (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 62).

### **2.1.6.2. Anlama Basamağında Yer Alan Sorular**

Orijinal taksonomide yer alan kavrama basamağı düzenlenerek yeni taksonomide anlama olarak adlandırılmıştır. Anlama, hatırlanan bilginin yorumlanması, açıklanması ve başka bir şekle dönüştürülmesidir (Akpınar, 2011: 84). Anlama basamağında, hatırlama basamağında kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, yorumlanması, özetlenmesi, örneklendirilmesi ve karşılaştırılması söz konusudur.

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin anlama basamağı aşağıdaki tablo gibidir.



**Tablo 3. Anlama Basamağının Alt Öğeleri**

<b>Bilişsel Süreç Sınıfları</b>	<b>Tanımlar ve Örnekler</b>
2. ANLAMA (Understand)	Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma.
2.1. Yorumlama (Interpreting)	İfade şeklini değiştirme (ör: sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözel olarak ifade etme)
2.2. Örnekleme (Exemplifying)	Belirli bir örnek bulma veya ilke ve kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnek verme)
2.3. Sınıflama (Classifying)	Bir şeyin bir kategoriye ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4. Özetleme (Summarizing)	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5. Sonuç Çıkarma (Inferring)	Verilen bilgilerden bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dil bilgisi kurallarını çıkarma)
2.6. Karşılaştırma (Comparing)	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (ör: Tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7. Açıklama (Explaining)	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18 yy. da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray (2012 : 22 ).

Tablo 3'ten anlama basamağının, öğrencilerin edindikleri bilgileri, yorumlama, sınıflama, özetleme, açıklama, karşılaştırma ve onlardan sonuç çıkarması ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu basamakta oluşturulacak sorular öğrencilerin yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama becerilerini ölçebilir. Anlama seviyesindeki soruların göstergesi olarak da aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 106; Tekindal, 2009: 50; Durukan, 2009: 87).

Açıkla	Çevir	Önemini açıkla	Benzerlikleri açıkla
Göster	Karşılaştır	Ana fikrini bul	Yardımcı fikirleri bul
Yorumla	Nedenini açıkla	Farklılıkları açıkla	Hesapla
Kendi sözcükleriyle ifade et		Örneklendir	Düzenle

İncelenen kitaplardan belirlenen anlama seviyesindeki soru örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Yukarıdaki metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini aşağıya yazınız.
2. Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?
  - A. Dostlukta güvensizlik duygusu
  - B. Günümüzde Dostluk İlişkileri
  - C. Gerçek ve Kalıcı Dostluk
  - D. Dostluğu Bitirmenin Gerekçeleri
 (Altan ve diğerleri, 2012: 177)
3. Aşağıdaki cümlelerde ünlemlerin kattığı anlamları yazınız.  
 Öf, öf, öf, elmalar da elma ha!  
 Vay vay vay, siz de buraya gelir miydiniz?
4. Balcı niçin ballarını satamıyordu?
  - A. Ballarını müşteriler beğenmediği için
  - B. Balları pahalı olduğu için
  - C. Müşterilere güler yüz göstermediği için
  - D. Müşteriler, komşu balcıları tanıdığı için (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 174-175).

### 2.1.6.3. Uygulama Basamağında Yer Alan Sorular

Uygulama basamağı, öğrenilen bilgilerin bir problem çözümünde veya yeni bir durumda kullanılmasını gerektirir. “Uygulama deyimiyle ifade edilen şey bilginin veya bilgilerle uğraşma yollarının yeni durumlara uygulanmasıdır.” (Turgut, 1984: 140). Bu basamaktaki sorular, önceden öğrenilen bilgilerin yeni bir durumda kullanma imkânı sunması gerekir, aksi takdirde uygulama basamağından söz edilemez. “Daha önce derste, ya da öğrencinin ulaşabileceği kaynaklarda çözülmüş sorun ve problemler aynen ya da içerik biraz değiştirilerek sorulursa, davranış uygulama basamağından bilgi basamağına iner.” (Sönmez, 1985: 363).

Verilen kavram, genelleme, ilke, sınıflama, ölçüt, yöntem, model, kuram ve benzerini, kendisine sunulan yeni durumları anlama ve problemi çözmede kullanma sırasında yararlanılan bilişsel işlemler bu basamaktadır (Ensar, 2002: 54).

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin uygulama basamağı aşağıdaki tablo gibidir.

**Tablo 4. Uygulama Basamağının Alt Ögeleri**

Bilişsel Süreç Sınıfları	Tanımlar ve Örnekler
3. UYGULAMA (Apply)	Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama
3.1. Yapma (Executing)	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2. Yararlanma (Implementing)	Uygun olduğu yeni bir durumda işlem den yararlanma (ör: Uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray (2012 : 23 ).

Tablo 4'ten uygulama basamağının, öğrencilerin bilgilerden yararlanması ve onları kullanmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu basamakta oluşturulacak sorular, öğrencilerin öğrendiği bilgileri uygulayabilme ve onları yeni durumlarda kullanabilme becerilerini ölçer. Uygulama seviyesindeki soruların göstergesi olarak da aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Büyükalan, 2007: 53; Aydemir ve Çiftçi, 2008: 107; Tekindal, 2009: 51; Durukan, 2009: 87).

Uygula	Kullan	Çöz	Göster
Tasvir et	Tertip et	Tamamla	Sorgula
Hazırla	Değiştir	Çözüm üret	

İncelenen kitaplardan belirlenen uygulama basamağı soru örneklerinden bazıları şunlardır:

- Aşağıdaki paragrafta yay ayrıçla gösterilen yerlerde uygun noktalama işaretlerini kullanınız.
- Selma Konya ( ) daki Selçuklu Üniversitesi ( ) ni kazanmıştı... (Komisyon b, 2012: 161)
- Aşağıdaki paragrafta yay ayrıçla gösterilen yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.  
Ünlü şairin ölüm haberini radyodan işiten kişiler ( ) bir an sustular ( ) Ne kadardır bu an ( ) Bir saniye mi ( ) O kadar işte ( ) ... (Kaplan ve Şen, 2012: 187)
- Aşağıdaki cümleleri edilgen çatılı hale getirerek altlarındaki boşluklara yazınız.  
Türkiye'de noktalama işaretlerini ilk defa Şinasi kullanmıştır (Kurt, Altay ve Kara, 2012: 131).

### 2.1.6.4. Analiz (Çözümleme) Basamağında Yer Alan Sorular

Analiz basamağı, bir bütünü alt parçalarına ayırma ve parça bütün ilişkisinin kavranması ile ilgilidir. Analiz işlemi genellikle, bir sistemin ne gibi öğelerden meydana geldiğini, bu öğeler arasında ne gibi ilişkiler olduğunu, sistemin hangi ilkelere göre kurulduğunu ve işlediğini meydana çıkarmak amaçlarıyla yapılır (Turgut, 1984: 142). Analiz soruları, öğrencilerin daha derin ve üst düzey düşünmesini gerektirir. Bu düzeyde soru sorulabilmesi için öğrencinin hatırlama, anlama ve uygulama düzeyindeki hedeflere çıkarılmış olması gerekmektedir (Büyükalın, 2007: 56).

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin analiz basamağı aşağıdaki tablo gibidir.

**Tablo 5. Analiz Basamağının Alt Öğeleri**

Bilişsel Süreç Sınıfları	Tanımlar ve Örnekler
4. ANALİZ (ANALYZE)	Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme.
4.1. Ayırıştırma (Differentiating)	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkisiz kısımlardan ilişkileri ayırma (ör: Bir matematik probleminde ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)
4.2. Organize etme (Organizing)	Bir yapıdaki elemanları ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir açıklamaya uygun olanlar veya olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3. İrdeleme (Attributing)	Verilen materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değeri ve niyeti belirleme (ör: Politik bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray (2012: 23 ).

Tablo 5'ten analiz basamağının, öğrencilerin bilgileri ayırıştırmasına, tahlil etmesine ve organize etmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu basamakta

oluşturulacak sorular öğrencilerin bir materyalin önemli parçalarını belirleme, bakış açısını fark etme ve parçaların bütünüle olan ilişkisini tahlil etme yeteneklerini ölçer. Analiz seviyesindeki soruların göstergesi olarak da aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Büyükalın, 2007: 59; Aydemir ve Çiftçi, 2008: 107; Tekindal, 2009: 52; Durukan, 2009: 87).

Analiz et	Karşılaştır	İncele	Sınıflandır
Kıyasla	Ögelerine ayır	Açıkla	İlişkilendir
Farklılığı bul	Sonuç çıkar	Niçin	Sonucu açıkla

İncelenen kitaplardan belirlenen analiz basamağı soru örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Yukarıdaki paragrafa nasıl bir başlık koyardınız? Niçin?
2. Yukarıdaki parçanın türü nedir? Niçin? (Komisyon b, 2012: 64-65)  
(I) Bakırcılar çarşısından çekiç sesleri geliyordu. (II) Yağmur yağıyor; yollardan yağlı, siyah çamurlu sular akıyordu. (III) Ben ise pırıl pırıl güneşli günleri severim. (IV) Yorgun güvercinler uyukluyor.
3. Yukarıdaki hangi cümle paragraf bütünlüğünü bozmaktadır?  
A) I                      B) II                      C) III                      D) IV
4. Şiirdeki dize sonlarında hangi kelimelerde ses tekrarı vardır? Bu ses akışının şiir diline etkisi nedir? (Kaplan ve Şen, 2012: 130, 162).

### 2.1.6.5. Değerlendirme Basamağında Yer Alan Sorular

Bloom'un hazırlamış olduğu orijinal taksonomide değerlendirme basamağı en üstte yer alırken yeniden düzenlenmiş taksonomide ise yaratma (sentez) basamağı en üstte yer almıştır. Değerlendirme, öğrencinin bir konuyla ilgili herhangi bir ölçüt kullanarak karara varmasıdır. "Değerlendirme basamağında verilen veya geliştirilen ölçütlerle ürünler, düşünceler, kuramlar, yöntemler, teknikler vs. hem niteliksel hem de niceliksel özellikleri bakımından karşılaştırılır ve bunlar hakkında bir yargıya varılır." (Doğan, 2007: 96).

Değerlendirme basamağında yapılan yargılama bilinçli olmalı, ölçütlere ve kurallara dayandırılmalıdır. Yoksa kişinin kendi beğenisine, zevkine ve duygusal normlarına dayanarak yaptığı övgü, yergi, ya da sövgü değerlendirme değildir (Sönmez, 1985: 54). Değerlendirmenin amacına ulaşması için değerlendirmede ölçütlerin kullanılması ve kararın sebepleriyle açıklanabilmesi gerekir.

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin değerlendirme basamağı aşağıdaki tablo gibidir.

**Tablo 6. Değerlendirme Basamağının Alt Öğeleri**

Bilişsel Süreç Sınıfları	Tanımlar ve Örnekler
5.DEĞERLENDİRME (Evaluate)	Ölçütlere ve standartlara dayanarak hüküm verme
5.1. Denetleme (Checking)	Bir süreç veya üründeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: Gözlemlendiği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
5.2. Eleştirme (Critiquing)	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (ör: Verilen bir problemi çözmeye iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verme)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray (2012: 23 ).

Tablo 6'dan değerlendirme basamağının, öğrencilerin sunulan bilgileri denetlemesine ve eleştirmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme seviyesindeki soruların göstergesi olarak da aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Büyükalın, 2007: 68; Aydemir ve Çiftçi, 2008: 108; Tekinal, 2009: 54; Durukan, 2009: 87).

Değerlendirir	İncele	Yargıla	Göster
Eleştirir	Karşılaştır	İspatla	Size göre...
Hangisi en iyisi	Bu görüşe katılıyor musun		Savun

Değerlendirme basamağındaki sorularla öğrenciler savunurken önemini belirtir, değer biçer, sahiplenir, doğrular ve reddederken de sorgular, eleştirir, çelişkileri belirler, yanlışları bulur (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 108).

İncelenen kitaplardan belirlenen değerlendirme basamağı soru örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Müşteri bu haksızlıklar karşısında ne yapıyor? Yaptığını doğru buluyor musunuz? Hakkını arayış dükkâncı ve yazar üzerinde nasıl bir etki bırakıyor? (Komisyon b, 2012: 189)
2. Metnin konusu nedir? Yazar konuyu nasıl açıklamıştır? (Altan ve diğerleri, 2012: 192).

#### **2.1.6.6. Yaratma (Sentez) Basamağında Yer Alan Sorular**

Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinde yaratma (sentez) basamağı en üst seviyede yer almaktadır. Bu basamakta öğrencilerin süreç içerisinde yeni ve özgün bir ürün meydana getirmesi beklenir. Yeni sözcüğü, sentez yapabilmenin kilit noktası olarak görülmektedir. “Çünkü ortaya çıkarılan ürün ya da bütün özgün, orijinal olmalı ve öncekilere benzememelidir.” (Çolak, 2008: 18). Bu konuda Sönmez (1985: 51) de şunları belirtir:

Her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Bir motorun parçalarını birleştirme, birkaç sözcüğü ya da önermeyi bir araya getirme her zaman sentez değildir. Sentezde yenilik, orijinallik, buluş, yaratıcılık, icat etme gibi özellikler söz konusudur. Bu niteliklerden dolayı sentez bir bakıma bilimsel, felsefi, sanatsal yöntemle yaratmadır.

Yaratma (sentez) basamağında, bilgiler birleştirilerek yeni şekil alır ve üretim yapılır (Küçük, 2008: 497). Yeniden düzenlenmiş Bloom taksonomisinin yaratma basamağı aşağıdaki tablo gibidir.

**Tablo 7. Yaratma Basamağının Alt Öğeleri**

Bilişsel Süreç Sınıfları	Tanımlar ve Örnekler
6. YARATMA (Create)	Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir yapı veya örüntü içerisinde yeniden düzenleme
6.1. Oluşturma (Generating)	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: Gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2. Planlama (Planning)	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihi bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
6.3. Üretme (Producing)	Bir ürün icat etme (ör: Belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl 2001'den akt. Yılmaz ve Keray (2012: 23).

Tablo 7'den yaratma basamağının, öğrencilerin oluşturma, planlama (tasarlama) ve üretme becerilerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu basamakta oluşturulacak sorular öğrencilerin tasarlama, üretme ve yeni bir şey oluşturma becerilerini ölçer. Yaratma seviyesindeki soruların göstergesi olarak da aşağıdaki sözcükler kullanılabilir (Büyükalın, 2007: 63; Aydemir ve Çiftçi, 2008: 107; Tekindal, 2009: 53; Durukan, 2009: 87).

Yap	Tasarla	Yaz	Düzenle
Kurgula	Formüle et	Yarat	Çözüm öner
Ne olabilir?	Planla	Geliştir	Bestele

İncelenen kitaplardan belirlenen yaratma basamağı soru örneklerinden bazıları şunlardır:

1. Şiirde bahsedilen iletişim davranışları hakkında bir paragraf yazınız (Komisyon b, 2012: 34).
2. Cumhuriyetin kuruluş yıl dönümünde kullanılmak üzere hazırlayacağınız döviz için Atatürk'e olan sevgi ve bağlılığınızı anlatan bir söz yazınız (Kaplan ve Yıldırım Şen, 2012: 71).



Örneklerde de görüleceği gibi incelenen kitaplarda değerlendirme ve yaratma düzeyindeki soruların sayısı sınırlıdır. Bu basamaktaki soruların genellikle açık uçlu olduğu da örneklerden anlaşılmaktadır.

Görüleceği üzere üst düzey sorularda açık uçlu soru özelliği daha fazladır... Özellikle sentez ve değerlendirme türü soruların cevaplandırılması soru piramidinin en üst kısmını oluşturduğundan büyük çoğunlukla öğrencinin güçlük çektiği sorulardır. Ancak, ileriki yıllarda yapılacak Üniversitelere giriş sınavlarında bu tür sorulara daha fazla yer verileceği de unutulmamalıdır (Arık, 2012: 4).

### **2.1.7. Türkçe Programında Yer Alan Amaç ve Kazanımlar**

Eğitim hedeflerinin belirlenmesi test geliştirmenin ilk ve en önemli adımıdır. Eğitim hedefleri basit olarak öğrencilerin ne öğreneceği ve ne kazanacağıdır (Reynolds, Livingston ve Willson, 2006: 164). “Hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programının elde edilmesinde zorunluluktur.” (Bümen, 2006: 3). Türkçe dersinde, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülebilmesi için öğretim programında yer alan hedef ve kazanımların doğru bir şekilde analiz edilmesi gerekir.

2005 Türkçe Öğretim Programı, öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve öğretmeni de yol gösterici olarak gören yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bu programla 1981 programında kullanılan davranışlar yerine kazanımlar kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Yaylı, 2011: 32). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu’na (2005: 4) göre kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

“Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır.” (MEB, 2006: 8). Özbay’a (2010: 40) göre kazanım, belirli bir süreç sonunda bireyin elde ettikleridir. Kazanımlar öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yapması gereken etkinlikleri belirleyerek öğrencilerin Türkçe dersinin hedeflerine ulaşmasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları kazanımların edinilmesine bağlıdır (MEB, 2006: 8).

Türkçe Öğretim Programında okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ve dil bilgisi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda öğrenme alanlarının amaç ve kazanım sayıları verilmiştir.

**Tablo 8. Öğrenme Alanlarının Amaç ve Kazanım Sayıları**

<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Amaç Sayısı</b>	<b>Kazanım Sayısı</b>	<b>Amaç Başına Düşen Kazanım Sayısı</b>
Okuma	5	51	10.2
Dinleme/izleme	5	42	8.4
Konuşma	5	42	8.4
Yazma	6	42	7
Dil bilgisi	10	53	5.3
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>230</b>	<b>7.41</b>

Tablo 8’de de görüldüğü gibi programda toplam olarak otuz bir amaç ve bunlarla ilgili iki yüz otuz kazanım bulunmaktadır. Programdaki amaç ve kazanım sayılarının çoğunlukta dil bilgisi alanında olduğu görülmektedir. Bu durum dil bilgisi kazanımlarının üç sınıf için ayrı ayrı incelenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Tablo da amaç başına düşen kazanım sayısının en çok okuma öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Bu durum programda okumanın önemsendiğini gösterir.

Programda okuma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar beş ana başlığa ayrılmıştır. Okuma amaçları ve bunlarla ilgili olan kazanımların sayısı aşağıdaki gibidir.

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Okuma alışkanlığı kazanma
5. Söz varlığını zenginleştirme

Okuma becerisi ile ilgili belirlenen elli bir kazanımın büyük çoğunluğunun (%60,78) okuduğu metni anlama ve çözümleme amacıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Programda okuma kurallarını uygulama amacıyla beş, okuduğu metni değerlendirmeyele

iki, söz varlığını zenginleştirmeye dört ve okuma alışkanlığı kazanmayla ilgili dokuz kazanım bulunmaktadır.

Programda dinleme/izleme becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar beş ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar:

1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama
2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme
3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma

Dinleme/izleme becerisi ile ilgili belirlenen kırk iki kazanımın büyük çoğunluğunun (%59,52) dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme amacıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Programda dinleme/izleme kurallarını uygulama amacıyla dört, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirmeye üç, söz varlığını zenginleştirmeye altı ve etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanmayla ilgili dört kazanım bulunmaktadır.

Programda konuşma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar beş ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar:

1. Konuşma kurallarını uygulama
2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma
3. Hazırlıklı konuşmalar yapma
4. Kendi konuşmasını değerlendirme
5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

Konuşma becerisi ile ilgili belirlenen kırk iki kazanımın büyük çoğunluğunun (%30,95) konuşma kurallarını uygulama amacıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Programda sesini ve beden dilini etkili kullanma amacıyla dokuz, hazırlıklı konuşmalar yapmayla on iki, kendi konuşmasını değerlendirmeye dört ve kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanmayla ilgili dört kazanım bulunmaktadır.

Programda yazma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar altı ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar:

1. Yazma kurallarını uygulama
2. Planlı yazma
3. Farklı türlerde metinler yazma
4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

Yazma becerisi ile ilgili belirlenen kırk iki kazanımın büyük çoğunluğunun (%28,57) planlı yazma amacıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Programda yazma kurallarını uygulama amacıyla on bir, planlı yazmayla on iki, farklı türlerde metinler yazmayla dört, kendi yazdıklarını değerlendirmeye üç, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanmayla on ve yazım ve noktalama kurallarını uygulamayla ilgili iki kazanım bulunmaktadır. Programdaki dil bilgisi ve noktalama işaretleriyle ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak dağılmaktadır.

Programda dil bilgisine yönelik olarak belirlenen amaçlar on ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar:

1. Kelimenin yapı özellikleriyle bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (6. sınıf)
3. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
4. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
5. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
7. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama (7. sınıf)
8. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
9. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama
10. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme (8. sınıf)

Dil bilgisi ile ilgili belirlenen elli üç kazanımın büyük çoğunluğunun (%37,73) yedinci sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Programdaki dil bilgisi kazanımlarının on altısının altıncı sınıf ve on yedisinin de sekizinci sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar çok ilgili olandan daha az ilgili olana ve yakın tarihte yapılan araştırmadan uzak tarihte yapılan araştırmaya doğru sıralanmıştır.

Eyüp (2012) “**Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi**” adlı makalesinde, Türkçe öğretmen adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlerle ilgili hazırladıkları soruları yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. Araştırma bulgusu olarak soruların %34,6’sının hatırlama, %45,9’unun anlama, %3,2’sinin uygulama, %1,3’ünün çözümlenme, %10,4’ünün değerlendirme ve %4,5’inin yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak da öğretmen adaylarının hazırladığı soruların, bilgi boyutunda olgusal ve kavramsal bilgiye ağırlık verdiği ancak üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmadığı ifade edilmiştir.

Çakıcı ve Girgin (2012) “**İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının İncelenmesi**” adlı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularını, Bloom taksonomisine göre incelemiş ve bu sorularla ilgili öğretmen ve öğrencilerin düşünceleri belirlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ünite değerlendirme sorularının çok büyük oranda bilgi basamağında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda bilgi basamağına ait soruların öğrencilerin en çok sevdiği sorular olduğu belirlenmiştir.

Özcan ve Açık (2011) “**SBS Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi**” adlı çalışmada SBS sorularıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve soruları Bloom’un bilişsel taksonomisine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarının öğrencileri SBS’ye hazırlama yönüyle yeterli olduğu, SBS ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel basamaklar dikkate alınarak hazırlanmış olduğu belirlenmiştir.

Ülper ve Yalınkılıç (2010) “**Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü**” adlı makalede, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sonu soruları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yürürlükte olan programa göre hazırlanan

kitaplardaki soru sayısının nicelik olarak arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, yürürlükteki programa göre hazırlanan kitaplardaki soruların kısmen de olsa daha çok üst düzey bilişsel işlem gerektirdiği belirlenmiştir.

Durukan (2008) **“Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8 Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi”** adlı yüksek lisans tezinde, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki hedef ve kazanımlara uygunluk derecelerini belirlemiştir. Çalışma sonunda, öğrenci çalışma kitaplarının uygulamalar vasıtasıyla öğrencileri ders içerisinde etkin duruma getirebileceği, fakat temel dil becerileri alanındaki birçok kazanıma yer verilmemesi nedeniyle öğrencilerin dil becerilerini, özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Etkinliklerin okuduğunu ve dinlediğini/ izlediğini anlama ve çözümleme sürecine etki etmekten çok anlaşılmanın aktarılmasına dayandığına ve uygulamaların büyük bölümünün öğrenciler üzerinde alıştırmaya dayalı olduğuna ulaşılmıştır.

Göçer (2008) **“İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi”** adlı makalede, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarını incelemiştir. Sözü edilen bölümlerde soruların çeşitliliği, bilişsel alanın alt basamaklarına yönelik soru içerip içermediği, anlama ve anlatma öğrenme alanlarına yönelik becerilere ait soruların dağılımının dengeli olup olmadığı araştırılmıştır.

Şengül (2005) **“İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme”** adlı yüksek lisans tezinde 13 Türkçe ders kitabındaki 486 metinde yer alan 5479 soruyu, bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine göre incelemiştir. İnceleme sonucunda bu soruların Türk Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeteri düzeyde katkı sağlayamadığı ortaya konmuştur.

Ensar (2002) **“İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorular Üzerine Bir İnceleme”** adlı yüksek lisans tezinde anlama soruları örneğinde ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmada, örnekleme giren kitaplarda yer alan soruların yarıdan fazlasının (%53,4) ezber ve hatırlamaya dayalı bilgi basamağı soruları olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programında ifadesini bulan, soruların öğrencileri daha üst öğrenmelere

götürmesi gerektiği ilkesine, örnekleme giren Türkçe ders kitaplarında yeterli derecede işlerlik kazandırılmadığı görülmüştür.

Akyol (2001), **“İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi”** adlı makalesinde Talim Terbiye Kurulunun 1999-2000 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda okutulmak üzere belirlediği Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları incelemiştir. Akyol soruları, soruların amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre analiz ettiği araştırmada, soruların büyük çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Aşıcı (1998) **“Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması”** adlı çalışmada, ilköğretim 1-5. sınıflardaki Türkçe ders kitaplarında, metin sonlarında yer alan soruların hangi seviyede olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgusu olarak Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının büyük bir kısmının (% 71,69) anlamı bulmayı hedefleyen sorular olduğu, kavrama (% 22,8) ve değerlendirme sorularının oranının (% 5,6) çok az olduğu; metinlerdeki bulma, kavrama ve değerlendirme sorularından, bulma sorularının sınıf seviyesinin yükselmesine bağlı bir artış veya azalma göstermezken, kavrama ve değerlendirme sorularında nispi de olsa 1. sınıftan 5. sınıfa doğru düzenli bir artış olduğu ortaya konmuştur.

Eren (1994) **“İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi”** adlı yüksek lisans tezinde, 1992-1993 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 4-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarının program amaçlarına ulaşabilirlik düzeyini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, anlamayı güçlendirmek amacıyla yanıtlanması hedeflenen metinlere dayalı soruların, anlamayı güçlendirir nitelikte olmadığı, öğrencilerin metnin özünü anlamalarına, yaratıcılıklarını sergilemelerine düşünce güçlerini geliştirmelerine istenilen düzeyde katkı sağlayamadığı belirlenmiştir.

Küçük (1993), **“Ortaokulların Birinci Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme”** adlı yüksek lisans tezinde ortaokul birinci sınıflar için yazılan Türkçe ders kitaplarını şekil ve muhteva yönünden incelemiştir. Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının daha çok bilgiye dayandıklarını ve metni kavratmaya yönelik olduklarını; öğrencilerin zihinsel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmadıkları, öğrencilerin duygularını fazla dikkate almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmamızda, tarama modeli kullanılmıştır. Var olan bir durumu var olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modelinde “Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (Karasar, 2011: 77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda beş yıl süreyle okutulmak üzere belirlediği Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, “tabakalı amaçsal” ve “seçkisiz örneklem” yöntemleri kullanılarak ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarından altısı örneklem olarak seçilmiştir.

Tabakalı amaçsal örneklem yöntemi “İlgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir.” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 90).

Araştırmanın örneklemini için altı Türkçe öğrenci çalışma kitabı seçilmiştir. Beşinci sınıf öğrenci çalışma kitapları 1-5 Türkçe Öğretim Programına göre hazırlandıklarından 6-8 Türkçe Öğretim Programıyla hazırlanan diğer kitaplarla karşılaştırılmasının anlamlı olmayacağı gerekçesiyle örnekleme dâhil edilmemiştir. Altıncı sınıf düzeyinde sadece iki yayınevi tarafından hazırlanmış kitap bulunduğundan diğer sınıf düzeylerinde de farklı iki yayınevinin hazırlanmış olduğu kitaplara yer verilmiştir. MEB yayınları, her üç



sınıf düzeyinde hazırlanmış kitapları bulunmasından ve bu kitapların kendi içerisinde de karşılaştırma imkânının olmasından dolayı seçilmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde ikinci kitaplar belirlenirken de seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu gerekçelere dayanarak örneklem olarak belirlenen çalışma kitapları şunlardır:

1. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
2. Milli Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
3. Koza Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
4. Milli Eğitim Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı
5. Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı
6. Milli Eğitim Yayınları 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Veri toplama aşamasında örneklem olarak seçilen kitapların tema değerlendirme soruları, soru türlerine, bilişsel alan basamaklarına, öğrenme alanlarına ve ölçtükleri kazanımlara göre taranarak fişlenmiştir. Tema değerlendirme soruları fişlenirken ilgili alan yazın taranarak daha önce yapılan çalışmalar ve yazılan makaleler gözden geçirilmiştir. Ayrıca ilköğretim okullarıyla ilgili yönetmelikler ve Türkçe Öğretim Programı da göz önünde bulundurulmuştur. Tüm bu incelemeler düzenli olarak not alınmış ve araştırma verilerinin sınıflandırılmasında ölçüt olarak kullanılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada, verilerin toplanması ve incelenmesi aşamasında belgesel tarama (doküman inceleme) yönteminden yararlanılmıştır. Belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanmasıdır (Karasar, 2011: 183). Belgesel tarama yöntemi iki farklı şekilde olabilmektedir. Bunların ilki olan genel taramadan araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili bilgi toplanırken faydalanılmıştır. Belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacıyla yapılan içerik

çözümlemesi yönteminden araştırmanın bulguları elde edilirken faydalanılmıştır (Karasar, 2011: 184). Bu tür çözümlenmeler elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış olarak sunmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Veriler analiz edilirken içerik çözümlemesi yöntemine uygun olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

İlk olarak örneklem olarak seçilen Türkçe çalışma kitaplarının tema değerlendirme sorularının sayıları belirlenmiştir. Soru sayıları belirlenirken her bir kitabın yapmış olduğu soru sıralaması esas alınmıştır. Yani iki bölümden oluşan sorular tek bir soru sayılmıştır.

İkinci olarak soruların türleri belirlenmiştir. Soru türleri belirlenirken literatür taramasında elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır. Kısa cevaplı soruların bir çeşidi olan boşluk doldurma soruları ayrı bir tür olarak değerlendirilmiştir.

Üçüncü olarak soruların yeniden yapılandırılmış Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutları belirlenmiştir. Bu işlem sürecinde ilgili alan yazında yapılan araştırmalar dışında uzmanlardan da yararlanılmıştır. İlk olarak soruların analizi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra bir öğretmen, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve ilgili alandan üç akademisyenden oluşan bilimsel heyetin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı çıkan konularda, çoğunluğun görüşü kabul edilmiştir.

Dördüncü olarak soruların öğrenme alanları ve ölçtükleri kazanımlar belirlenmiştir. Bazı sorular iki veya daha fazla bölümden oluştuğu için bu sorular, birden fazla alanla ve birden fazla kazanımla ilişkilendirilmiştir. Toplam soru sayısı ile ölçülen öğrenme alanındaki veya kazanımlarla ilgili soru sayılarının eşit olmaması bundan kaynaklanmaktadır.

Son olarak veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma işleminde yüzde ve frekans dağılımından yararlanılmıştır. Sayısal hesaplamalar yapılırken küsuratlar için yuvarlama yapılmıştır. Sayısallaştırma işlemi sonucunda Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme etkinlikleri için;

- her bir soru türünün tüm soru türlerine,
- Bloom taksonomisinin her bir basamağındaki soru sayısının tüm sorulara,
- her bir öğrenme alanındaki soru sayısının tüm sorulara,
- her bir öğrenme alanında ölçülen kazanımların sıklıklarının o öğrenme alanı kazanımlarına oranı hesaplanmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda da yayınevleri ve sınıf bazında kitaplar arasında karşılaştırmalar yapıp sonuca ulaşılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öncelikle örneklem olarak alınan ortaokul Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme değerlendirme soruları her bir kitap için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İncelemede soruların türü, yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisindeki yeri, öğrenme alanı ve Türkçe programında ölçtükleri kazanım belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla tablo ve grafikler halinde sunulmuş. Son olarak da sayısal verilerin kitaplar arasında bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için kitaplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

#### 4.1. Milli Eğitim Bakanlığı 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum

##### 4.1.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Açık uçlu	24	1	1	26	33
Çoktan seçmeli	22	6	16	44	55
Doğru yanlış	0	4	1	5	6
Eşleştirme	2	1	0	3	4
Kısa cevaplı	1	0	0	1	1
Boşluk doldurma	0	1	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da MEB Yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 80 soru kullanıldığı ve bu soruların soru türlerine göre dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. Tabloda en çok kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%55) ve en az kullanılan soru türünün de boşluk doldurma (%1) ve kısa cevaplı sorular (%1) olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde farklı türde soruların olabildiğince yer alması ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır (MEB, 2006: 227). Tablodaki soru türü dağılımının bahsedilen yararın sağlanması için yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Tabloda, tema değerlendirme sorularının çoğunu oluşturan çoktan seçmeli

soruların 22'sinin (%50) okuma, 16'sının (%36) dil bilgisi ve 6'sının (%14) yazma alanında olduğu görülmektedir. Tabloda açık uçlu soruların genellikle okuma, doğru yanlış sorularının ise yazma alanında kullanıldığı görülmektedir. Temizkan ve Sallabaş (2011: 217) tarafından yapılan bir “araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulardan daha başarılı olmuşlardır.” Buna dayanarak çoktan seçmeli soruların okuma becerisini daha iyi ölçtüğünü söylemek yanıltıcı olabilir. Açık uçlu sorular öğrencilerin düşüncelerini ifade etme imkânı verirken çoktan seçmeli sorularda böyle bir şey yoktur.

Tablo 9'da yazma becerisini ölçmede genellikle çoktan seçmeli testler ve doğru yanlış tipli sorular kullanıldığı görülmektedir. İncelenen kitapta çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipli soruların, yazma öğrenme alanında yazım ve noktalama kurallarının kavranması için kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Aşağıdaki cümlelerden yazımı doğru olanların başına “D” yanlış olanların başına “Y” yazınız.

- ( ) Bir haftada 7 gün vardır.
- ( ) Haftada üç gün egzersiz yapıyorum.
- ( ) Babam, pazardan üç kilo elma, 2 kilo üzüm satın aldı.
- ( ) Her sabah saat yedide kahvaltı yapıyoruz.
- ( ) Okuduğum kitabın birinci cildini kütüphaneye bıraktım.

Aşağıdaki cümleleri yazım kurallarına uygunluk yönünden inceleyiniz. Yazım kurallarına uygun olan cümlelerin başına “D”, olmayanların başına ise “Y” yazınız.

- ( ) Hüseyin beyin de geldiğini görmüş.
- ( ) İstanbul'dan Konya'ya trenle gitmek için Eskişehir'den geçmelisiniz.
- ( ) Beni gördüğüne o kadar sevindiki anlatamam.
- ( ) Ramazan Bayramı bizimkiler içinde bir sevinç kaynağı olmuştu.
- ( ) Ablam 23 Eylül 1973'te Ankara'da doğmuş (Komisyon a, 2012: 63).

Doğru yanlış soruları yukarıdaki örneklerde de olduğu gibi öğrencilerin ezber bilgilerini sınamaya yönelik olduklarından yazma becerisini ölçmede çok sık kullanılmamalıdır. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme yeterliklerini belirlemek ve onların bu becerilerini geliştirmek amacıyla yazılı anlatımda açık uçlu sorulara daha çok yer verilmelidir.

#### 4.1.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. MEB 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
<b>Hatırlama</b>	14	0	0	<b>14</b>	<b>18</b>
<b>Anlama</b>	24	9	16	<b>49</b>	<b>61</b>
<b>Uygulama</b>	2	3	2	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>Analiz</b>	7	0	0	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>Değerlendirme</b>	1	0	0	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Yaratma</b>	1	1	0	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tablo 10'da tema değerlendirme sorularının %18'inin hatırlama, %61'inin anlama, %9'unun uygulama, %9'unun analiz, %1'inin değerlendirme ve %2'sinin de yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Soruların çoğunun (%88) düşük düzeyli (hatırlama, anlama, uygulama) düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olması, öğrencilerin ezber yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar.

Tabloda, hatırlama basamağındaki sorularının tamamının okuma alanında olduğu görülmektedir. Kitapta hatırlama basamağında tespit edilen sorular genellikle okunan metindeki bilgileri hatırlama, kelime ve kelime gruplarının anlamını söyleme ve kelimeler ile verilmiş anlamları eşleştirme şeklindedir. Buna örnek olarak gösterilebilecek sorulardan bazıları şunlardır:

Metinde koyu olarak verilen kelimelerin eş anlamlılarını yazınız.  
Paragrafta sözü edilen köyün özellikleri nelerdir?

Yazara göre kimler tahmininden çok daha önce hedeflerine ulaşabilmişlerdir?

- A) Gözleri yüksekte olanlar
- B) Parmağını kımıldatanlar
- C) Yola güvenle çıkanlar
- D) Toplumdan bir şey isteyenler

Yazar kimleri yargılarında haksız bulmaktadır?

- A) Sebatsız kişileri
- B) Toplumdan istekte bulunmayanları
- C) Tembel kişileri
- D) Toplumun adaletsiz olduğunu söyleyenleri (Komisyon a, 2012: 33, 120, 147).

Tema değerlendirme sorularının yarısından fazlasını oluşturan anlama basamağındaki sorular, okunan metnin konusunu ve ana fikrini bulma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama, dil bilgisi ile ilgili terim ve kuralları kavrama vb. gibi kazanımları ölçmeye yöneliktir. Örnek olarak gösterilebilecek sorulardan bazıları şunlardır:

Şiirin ana duygusu nedir?

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cins isim özel isim olarak kullanılmıştır?

- A) Kiraz bahçelerinde yıllarca çalıştı.
- B) Kıraç bir bölgeden geçeceğiz.
- C) Lale soğanı almak için çiçekçiye gidiyor.
- D) Gül, bizimle sinemaya geldi.

Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime ve kelime gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek için ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır.

Açıklamanın karşılığı olan noktalama işareti aşağıdaki seçeneklerin hangisinde kullanılmıştır?

- A) Evet, son günlerde yağış oranında artış görüldü.
  - B) Bugünlerde hastalıktan zihnim çok dağınık, dedi.
  - C) İhtiyar, ağacın yanından geçerken anılarını hatırladı.
  - D) En sevdiğim meyveler çilek, karpuz ve portakaldır
- (Komisyon a, 2012: 119, 120, 148).

Tabloda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için oluşturulan soruların sayısının az olduğu (%12) ve tamamının da okuma becerisini ölçmede kullanıldığı görülmektedir. Bu sorulara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

Sizce bu metnin başlığı ne olabilir? Neden?

Şiirle ilgili bir soru hazırlayıp cevabını altına yazınız.

Bu metnin türü nedir? Metin bu türün hangi özelliklerini yansıtmaktadır?

(Komisyon a, 2012: 119, 63).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu kitapta soruların genelinin anlama basamağında (%61) yığılması ve analiz, değerlendirme, yaratma basamaklarındaki soru sayısının az olması bir eksiklik olarak görülmüştür.

#### 4.1.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	49	61
Dil bilgisi	18	23
Yazma	13	16
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tablo 11’de tema değerlendirme sorularının %61’inin okuma, %23’ünün dil bilgisi ve %16’sının da yazma alanında olduğu görülmektedir. Sorularının ağırlıklı olarak okuma alanında (%61) olması, okuma becerisinin daha çok önemsendiğini göstermektedir. Bu oranlar, MEB’in (2006) 6-8. sınıflar ders içi alan dağılımı; okuma %30, yazma %20 ve dil bilgisi %15 olarak belirlediği oranlara uygun düşmemektedir.

#### 4.1.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Tema değerlendirme sorularının ilgili oldukları öğrenme alanında ölçtükleri kazanımlar ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.



**Tablo 12. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<b>Sıra No</b>	<b>Kazanımlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1.	2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	8	17
2.	2. 3. Metnin konusunu belirler.	4	8
3.	2. 4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	5	10
4.	2. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1	2
5.	2. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	2	4
6.	2. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	2
7.	2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	13	27
8.	2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.	1	2
9.	2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	2	4
10.	2.16. Metnin planını kavrar.	1	2
11.	2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1	2
12.	2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	4	8
13.	2.19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini fark eder.	2	4
14.	2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	2
15.	2.29. Metnin içeriği ile başlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	1	2
16.	4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	2	4
<b>Toplam</b>		<b>49</b>	<b>100</b>

Tablo 12’de okuma becerisiyle ilgili kullanılan kırk dokuz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının sadece %31’ini oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak tema değerlendirme sorularının okuma kazanımlarının kapsamını orta düzeyde yansıttığı söylenebilir.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların büyük bir kısmının (%27) “metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu kazanımı ölçen sorulara örnek olarak şunlar verilebilir:

Okumayan sanatçı hangi sorunlarla karşılaşır?  
Metinde Atatürk’ün hangi yönü anlatılmaktadır?  
Şaire göre bugünü yarına bağlayan nedir? (Komisyon a, 2012: 33, 66, 119).

Örneklerde de görüldüğü gibi metne ilişkin sorulara cevap verir kazanımıyla ilgili olan sorular, öğrencinin okuduğunu hatırlama becerisini ölçmeye yöneliktir. Okuma becerisini ölçmek için öğrencilere (1) bilgi soruları, (2) çıkarım soruları, (3) eleştirel düşünme soruları sorulabilir (MEB, 2012: 10). Metinde anlatılanları herhangi bir yorum ya da açıklama gerektirmeden metinde yer aldığı şekliyle kontrol eden bilgi sorularının çok sık kullanılması yerine çıkarım ve eleştirel düşünce sorularına yer verilmelidir. Okuma alanında sıkça ölçülen diğer kazanımlar tabloda da görüldüğü gibi kelimelerin anlamını çıkarma (%17), söz sanatlarını bulma (%8), ana fikir (%10) ve konu (%8) belirlemedir.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 13. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1.5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.	1	8
2.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	7	54
3.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	5	38
<b>Toplam</b>		<b>13</b>	<b>100</b>

Tablo 13'te yazma becerisiyle ilgili kullanılan on dört sorunun üç farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 42 yazma kazanımının sadece %7'sini oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak tema değerlendirme sorularının yazma kazanımlarının kapsamını yeterli düzeyde yansıtmadığı söylenebilir.

Tabloda, yazma becerisiyle ilgili soruların uygun cümle kurma, yazım kurallarını kavrama ve noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanma kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Yazma becerisiyle ilgili olan soruların genelinde yazım kuralları ve noktalama işaretlerini anlamaya ve uygulamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 14. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1. 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.	1	6
2.	1. 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.	2	10
3.	1. 5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.	1	6
4.	1. 6. Birleşik kelimeyi kavrar.	1	6
5.	1. 7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	1	6
6.	2. 1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	3	17
7.	2. 2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	2	10
8.	2.3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.	3	17
9.	2.4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	1	6
10.	2. 5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	1	6
11.	2. 7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	2	10
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 14’te dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan on sekiz sorunun on bir farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan on altı dil bilgisi kazanımının %69’unu oluşturmaktadır. Bu veri programda yer alan dil bilgisi kazanımlarının büyük çoğunluğunun ölçüldüğünü göstermektedir. Tabloda en çok ölçülen kazanımların “isimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır (%17), hâl eklerinin işlevlerini kavrar (% 17)” olduğu görülmektedir.

İncelenen kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için oluşturulan soruların genellikle isim, yapım eki, hâl eki, sıfat tamlaması vb. gibi dil bilgisi terimlerinin kavranmasını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Dil bilgisi alanında kullanılan sorular genellikle anlama düzeyinde kalmış çok azının uygulama boyutunda olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 10). Bu duruma örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Aşağıdaki kelimelerden hangisi hem yapım hem çekim eki almıştır?

A) sevgilim B) olumsuz C) dostluk D) bereketli

“konmak” fiiline aşağıdaki eklerden hangisi getirilirse yeni bir fiil ortaya çıkar?

A) –ak B) –dur C) –an D) –uk

Aşağıdakilerin hangisinde birleşik kelimeyi oluşturan kelimelerin her ikisi de anlam kaybına uğramıştır?

A) kan bankası B) kargaburun C) kara borsa D) karadut

(Komisyon a, 2012: 90).

Dil bilgisi öğrenme alanının esas gayesi dilin işleyiş kurallarını kavratarak öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktır. Dil bilgisi öğrenme alanında öğrencilerin kavramlar bilgisi yerine, o kavramlardan yararlanma becerisinin ölçülmesi daha uygun olacaktır.

#### 4.2. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum

##### 4.2.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doku Yayıncılığın hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Açık uçlu	10	0	0	10	15
Çoktan seçmeli	14	2	17	33	50
Doğru yanlış	0	1	3	4	6
Eşleştirme	0	0	3	3	5
Kısa cevaplı	1	0	11	12	18
Boşluk doldurma	1	1	2	4	6
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>36</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

Tablo 15’te Doku Yayıncılığa ait 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında, tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 66 soruya yer verildiği ve bu soruların soru türlerine göre dağılımının eşit olmadığı görülmektedir.

Tabloda en çok kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%50) ve en az kullanılan soru türünün de eşleştirme soruları (%5) olduğu görülmektedir. Tema

değerlendirme sorularının çoğunu oluşturan çoktan seçmeli testlerin büyük çoğunluğunun (15 soru) dil bilgisi öğrenme alanında kullanıldığı tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca kısa cevaplı soruların büyük çoğunluğunun (%92) ve eşleştirme sorularının tamamının da dil bilgisi öğrenme alanında oldukları görülmektedir. Bu duruma örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Aşağıdaki isimlerden hangisi yapı bakımından farklıdır?

- A) Sevgi                      B) Atılğan                      C) Yurttaş                      D) Kapı

Aşağıdaki cümlelerde kullanılan tamlamalarla türlerini eşleştiriniz.

Her akşam kitap okuyorum.

Bu saatlerde yoldan arabalar geçer.

Yaz tatilinde ablam bize gelecek.

İsim tamlaması

Yeni kalemim kırıldı.

Baca temizleyicilerini çağırdı.

Sıfat tamlaması

Bu kitaptan bir tane daha olacak.

Neşeli insanları seviyordu.

(Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 94, 149).

Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye elverişli olmayan eşleştirmeli ve kısa cevaplı soruların dil bilgisi öğrenme alanında kullanılması, bu soruların ezber niteliğindeki becerileri ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Tema değerlendirme sorularının %15'ini oluşturan açık uçlu soruların tamamının okuma öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Klasik metin altı soruları olarak adlandırılan bu sorular, öğrencilerin verilen metindeki bilgileri okuyup anlamasına yöneliktir. Bu duruma örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Metne göre insan ömrü nelerin yapılmasına yetmeyebilir?

Ormanların güzelliği yazara ne düşündürüyor?

Yazar neyi hayal ediyor?

Paragrafa göre satıcı nasıl görünmektedir? (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 33, 93).

Verilen örnek soruların cevapları metin içerisinde açık bir şekilde yer almaktadır. Bu sorular için öğrencilerin yapması gereken sadece okuduklarını hatırlayıp cevap olarak yazmaktır. Üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için elverişli olan açık uçlu soruların, hatırlama düzeyindeki becerileri ölçmede sıkça kullanılması öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin belirlenmesini güçleştirir.

Tablodan açık uçlu soruların yazma becerisini ölçmede kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme

yeteneklerinin ölçülmediğini göstermektedir.

#### 4.2.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Doku Yayıncılığın hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16. Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Hatırlama	11	0	0	11	17
Anlama	9	1	25	35	53
Uygulama	1	3	10	14	21
Analiz	4	0	0	4	6
Değerlendirme	1	0	0	1	2
Yaratma	0	0	1	1	2
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>36</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

Tablo 16’da tema değerlendirme sorularının %17’sinin hatırlama, %53’ünün anlama, %21’inin uygulama, %6’sının analiz, %2’sinin değerlendirme ve %2’sinin de yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Hatırlama ve anlama basamağındaki soruların çoğunlukta olması ve analiz, değerlendirme, yaratma basamaklarındaki soru sayısının az olması öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin yeterince ölçülemediğini göstermektedir.

Tablodan hatırlama basamağındaki soruların çoğunun okuma becerisiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu hatırlamaya yönelik soruların çoğunlukta olması öğrencilerin sorgulama, eleştirme becerilerinin gelişmesini engeller. Hatırlama basamağındaki yer alan sorulardan bazıları şunlardır:

Yazar, kimlere acıyor?

- A) Kendisini görmeyenlere      B) Gazi'yi görmeyenlere  
C) Gözleri görmeyenlere      D) Soru soranlara

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlamdaş (eş anlamlı) kelimeler bir arada kullanılmıştır?

- A) Beyaz bir kâğıda bir şeyler karaladı.  
B) Ak ellerini beyaz masanın üzerine koydu.  
C) Ancak kendisinin duyabileceği bir sesle fısıldadı.  
D) Geçen yıl yaşadıklarını yazmaya karar vermişti (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 62).

Türkçe Öğretim Programı (2006: 4) öğrencilerin anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Hatırlama düzeyindeki soru sayısının çok olması (%30) üst düzey becerilerin gelişmesini zorlaştıran bir husus olarak görülmektedir.

Tabloya bakıldığında anlama basamağı sorularının büyük çoğunluğunun (%66) dil bilgisi öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Anlama basamağında yer alan dil bilgisi sorularının bazıları şunlardır:

Aşağıdakilerden hangisinde altı çizili kelimenin yapısı farklıdır?

- A) Heyecandan, sevinçten öleyazdım.  
B) Niçin onu arıyorsunuz?  
C) İnsanlar sıcaktan kavruldu.  
D) Cumartesiye de bize gelin.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç yoktur?

- A) Sıcak soğuk dinlemiyor ki...  
B) Şu paketleri de mutfağa götür.  
C) Babam ve ben iyi anlaşırız.  
D) Yıl sonu etkinliğiniz var mı? (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 94, 174).

Örneklerden dil bilgisi sorularının, öğrencilerin öğrendiği dil bilgisi kurallarını hatırlama ve anlama düzeyini belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda dikkat çeken önemli bir nokta da uygulama düzeyindeki soruların sıklık oranının (%21) yüksek olmasıdır. Uygulama düzeyinde yer alan sorular genellikle, öğrencilerin dil bilgisi terimleri ve yazım kurallarıyla ilgili bilgilerini kullanma seviyelerini belirlemeye yöneliktir. Bu duruma örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Aşağıdaki kelimelere listedeki eklerden uygun olanları getirip yeni kelimeler oluşturunuz. Oluşturduğunuz kelime isim midir, fiil midir? Yazınız.

Aşağıdaki cümlelerde yer alan zamirleri yuvarlak içine alınız.

Aşağıdaki cümleleri uygun noktalama işaretleri ile tamamlayınız.

Bugün nereye gideceksiniz ( )

Ben de sizinle geleceğim ( )

Eyvah, süt taşı ( )

Sen de bizimle gelecek misin ( )

Televizyondaki dizi çok heyecanlıydı ( )

Ah ah, nerde o günler ( )

(Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 63, 122).

Örneklerde de görüldüğü gibi dil bilgisi ve noktalama ile ilgili soruların, öğrencilerin bu alandaki bilgilerini kullanma imkânı vermesi, onlara büyük katkı sağlayacaktır.

Yazma alanındaki soruların yazım kuralları ve noktalama işaretlerini anlama ve uygulama becerileriyle ilgili oldukları tespit edilmiştir. Aşağıdaki sorular buna örnek olarak gösterilebilir:

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden yazım yanlışı olanları “Y”, olmayanları “D” ile gösteriniz.

İnsanların Dünyada yaşayabilmeleri için Güneşe ihtiyacı vardır. ( )

Astronotlar Dünya'dan Ay'a gitmenin heyecanı içindeler. ( )

(Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 94).

Doku Yayıncılık' a ait olan bu kitap, yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili sorularla öğrencilerin bu alanla ilgili bilgi düzeyini belirlemektedir. Kitapta Bloom taksonomisinin yaratma basamağında herhangi bir sorunun bulunmaması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülemediğini göstermektedir.

#### 4.2.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Doku Yayıncılığın hazırladığı 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	26	39
Dil bilgisi	36	55
Yazma	4	6
<b>Toplam</b>	<b>66</b>	<b>100</b>



Tablo 17'ye bakıldığında tema değerlendirme sorularının büyük bir kısmının (%55) dil bilgisi öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Bu oran MEB'in (2006: 10) 6-8. sınıflar için belirlediği ders içi temel dil becerileri alan dağılım oranları ile (dil bilgisi %15, okuma %30, konuşma %20, yazma %20, dinleme/izleme %15) paralel düşmemektedir. Bu kitaba göre Türkçe dersi için önemli olan dil bilgisi kurallarının kavranmasıdır.

Doku Yayıncılık 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında konuşma ve dinleme becerisiyle ilgili soru sorulmadığı ve yazma becerisiyle ilgili olanların ise düşük bir oranda olduğu (%6) tablodan anlaşılmaktadır. Sonuç olarak tema sonu değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımının eşit olmadığı ve soruların dil bilgisi öğrenme alanında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu durum Türkçe dersinin temel hedefi olan öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirme amacı için bir engel oluşturmaktadır.

#### 4.2.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 18. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	4	15
2.	2. 3. Metnin konusunu belirler.	1	4
3.	2. 4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	1	4
4.	2. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1	4
5.	2. 8. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.	2	8
6.	2. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	13	50
7.	3. 2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	1	4
8.	4. 1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkisini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	1	4
9.	4. 3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	2	8
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 18’de okuma becerisine ilişkin yirmi altı sorunun dokuz farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının sadece %18’ini oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak tema değerlendirme sorularının, okuma kazanımlarının kapsamını yeterli düzeyde yansıtmadığı söylenebilir.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların yarısının (%50) “metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Metne ilişkin sorulara cevap verir kazanımıyla ilgili olan sorular, okunanların hatırlanması ve kavranmasıyla ilgili yüzeysel metin sorularıdır. Buna örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Metne göre insan ömrü nelerin yapılmasına yetmeyebilir?  
 Yazar neyi hayal ediyor? Hayali gerçekleşirse neyin olabileceğini söylüyor?  
 Yazar, ninesinin köyüyle ilgili olarak neler anlatmaktadır?  
 (Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 33, 93, 148).

Bu örneklerdeki soruların cevapları metnin içerisinde doğrudan yer aldığı için öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirmez. Ölçme değerlendirme çalışmalarında aynı nitelikte ve aynı kazanımı ölçen düşük bilişsel seviyede çok fazla soru sormak gereksizdir. Bunun yerine farklı kazanımları ölçen üst düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların kullanılması gerekir.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 19. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	2	50
2.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	2	50
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>100</b>

Tablo 19’da yazma becerisiyle ilgili kullanılan dört sorunun iki farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 42 yazma kazanımının sadece %5’ini oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak tema

değerlendirme sorularının yazma kazanımlarının kapsamını yeterli düzeyde yansıtmadığı söylenebilir.

Tablodan yazma becerisiyle ilgili soruların sadece yazım kurallarını kavrama ve noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanma kazanımlarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yazma becerisiyle ilgili soruların imlâ ve noktalamayla sınırlandırılması öğrencilerin yazılı anlatım gelişimlerini doğru bir şekilde belirlemeyi engeller. Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için belirlediği hedeflerin kazanılma düzeyinin doğru bir şekilde belirlenebilmesi, soruların kazanımları kapsayıcı bir şekilde yansıtmaya bağlıdır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 20. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1. 1. Kök ve eki kavrar.	2	5
2.	1. 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.	2	5
3.	1. 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.	5	12
4.	1. 5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.	2	5
5.	1. 6. Birleşik kelimeyi kavrar.	3	7
6.	1. 7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	2	5
7.	2. 1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	1	2
8.	2. 2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	4	9
9.	2.3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.	3	7
10.	2.4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.	2	6
11.	2. 5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	6	15
12.	2. 6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.	2	5
13.	2. 7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	2	5
14.	2. 8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	5	12
<b>Toplam</b>		<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 20’de dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan otuz altı sorunun on dört farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında

(MEB: 2006) bulunan on altı dil bilgisi kazanımının %88'ini oluşturmaktadır. Bu veri programda yer alan dil bilgisi kazanımlarının büyük çoğunluğunun ölçüldüğünü göstermektedir.

Tabloda en çok ölçülen kazanımların “isim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar (%15), edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır (%12), yapım eki ile çekim ekini ayırt eder (%12)” olduğu anlaşılmaktadır.

Dil bilgisi becerilerini ölçmek için kullanılan beş sorunun birden fazla kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

Aşağıdaki cümlelerden doğru olana (D), yanlış olana (Y) koyunuz.

Huzur, kelimesi yalın hâldedir. ( )

Kalem kutusu belirtili isim tamlamasıdır. ( )

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zamir, hâl eki almıştır?

A) Ona bunu nasıl anlatacağın? C) Ben seninle geleyim.

B) Onlar evlerinden taşındılar. D) Onun kitabı var.

(Bıyıklı ve Öztaş, 2012: 121).

Bu örneklerin ilkinde hem hâl eki (2.3) hem de isim tamlamasıyla (2.5.) ilgili olan kazanımlar ölçülmüştür. İkinci örnekte de zamir (2,2.) ve hâl eki (2.3.) ile ilgili kazanımların aynı soruyla ölçüldüğü görülmektedir.

#### **4.3. Milli Eğitim Bakanlığı 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum**

##### **4.3.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21. MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Açık uçlu	23	1	1	25	31
Çoktan seçmeli	19	4	24	47	58
Doğru yanlış	2	1	0	3	4
Eşleştirme	1	0	1	2	2
Kısa cevaplı	1	0	0	1	1
Boşluk doldurma	0	2	1	3	4
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Tablo 21’de Milli Eğitim Bakanlığına ait 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 81 soru kullanıldığı, en çok kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%58) ve en az kullanılan soru türünün de kısa cevaplı sorular (%1) olduğu görülmektedir. İncelenen kitapta doğru yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı ve boşluk doldurma türündeki sorulara yeterince yer verilmediği belirlenmiştir.

Tema değerlendirme sorularının çoğunu oluşturan çoktan seçmeli soruların 19’u okuma (%40), 4’ü yazma (%9) ve 24’ü (%51) de dil bilgisi alanındadır. Bu soruların genellikle anlama seviyesinde kaldığı tespit edilmiştir. Buna örnek olarak şu sorular verilebilir:

Aşağıdakilerden hangisinin fiili “Sabah erkenden komşusuna selam verdi.” cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır?

- A) Yurt dışından gelen turistler ülkemizi çok sevdi.
- B) Halasına haber vermek için telefon etti.
- C) Ne yapmak istediğimi bir türlü anlatamadım.
- D) Bebeğini her gece ona masal okuyarak uyutur.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir noktalama yanlışı yapılmıştır?

- A) Hızlı tren Ankara/Konya yolunu bir buçuk saatte katedecekmiş.
- B) Masasındaki dosyaları yarım saatte okuyacakmış (!)
- C) Türk mizahının dehası Nasreddin Hoca (1208-?)
- D) Bu konuyu <http://www.tubitak.gov.tr>’den araştırdım.

Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargıdır?

- A) Ağaçların kurumasının nedeni araştırılmalıdır.

- B) Bir insan kendi diktiği ağaçla ilgilenmelidir.  
 C) Bir ağacın kuruması engellenmelidir.  
 D) İnsanlar çevrelerindeki canlılara karşı sorumluluk duymalıdır.  
 (Komisyon b, 2012: 98, 128, 161)

Örneklerden de görüldüğü gibi çoktan seçmeli sorular okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarının üçünde de genel olarak anlama seviyesinde kullanılmıştır. Çoktan seçmeli soruların bu denli yoğun (%58) kullanılması, araştırmacıların birçoğu tarafından belirtildiği gibi Türkçe öğretiminin amaçlarına uygun düşmemektedir.

Çünkü test türü imtihanlarda kişi, sadece kendilerine verilen seçeneklerden birini işaretlemek mecburiyetindedir. Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alan “dinlediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını, okuduklarını, incelediklerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlama”sına fırsat verilmemektedir. Zira test türü imtihanlarda öğrenciye belli bir çerçeveye içerisinde kalma mecburiyeti getirilmektedir (Erdem, 2007: 50).

MEB Yayınlarının hazırladığı bu kitapta açık uçlu soruların analiz, değerlendirme ve yaratma seviyesindeki becerileri ölçmek için kullanılması olumlu bir özellik olarak belirlenmiştir. Bu sorulara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

Şair hangi sesleri duymaktadır? “gözlerim kapalı” ifadesini şair niçin kullanmıştır?  
 Şiirde bahsedilen iletişim davranışı hakkında bir paragraf yazınız.  
 Müşteri bu haksızlıklar karşısında ne yapıyor? Yaptığını doğru buluyor musunuz?  
 Hakkını arayış dükkâncı ve yazar üzerinde nasıl bir etki bırakıyor?  
 (Komisyon b, 2012: 34, 189).

Örneklerde açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede amacına uygun olarak kullanıldığı görülmektedir.

#### **4.3.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22. MEB 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Hatırlama	8	0	1	9	11
Anlama	18	5	25	48	59
Uygulama	4	2	1	7	9
Analiz	14	0	0	14	17
Değerlendirme	2	0	0	2	3
Yaratma	0	1	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Tablo 22’de tema değerlendirme sorularının %9’unun hatırlama, %59’unun anlama, %9’unun uygulama, %17’sinin analiz, %3’ünün değerlendirme ve %1’inin de yaratma basamağında olduğu görülmektedir.

Tablodan hatırlama, uygulama, analiz ve değerlendirme sorularının okuma ve anlama sorularının da dil bilgisi alanında yoğunlaştığı görülmektedir. İncelenen kitapta, analiz, değerlendirme ve yaratma seviyesindeki sorulara yer verilmesine rağmen alt düzey düşünme becerilerini ölçen soruların sayısı olarak daha çok (%79) olduğu görülmektedir.

#### 4.3.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	46	57
Dil bilgisi	27	33
Yazma	8	10
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Tablo 23'te tema değerlendirme sorularının %57'sinin okuma, %33'ünün dil bilgisi ve %10'unun da yazma alanında olduğu görülmektedir. Tema değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak okuma alanında (%57) olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen kitapta öğrencilerin, okuduklarını anlama ve analiz etme becerileri okuma alanındaki sorularla, fiil, zarf ve ek fiille ilgili bilgileri kavrama seviyeleri dil bilgisi alanındaki sorularla, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini anlama düzeyleri de yazma alanındaki sorularla belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.3.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 24. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	2	4
2.	2. 4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	8	17
3.	2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	2	4
4.	2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1	2
5.	2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	2	4
6.	2.8. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.	1	2
7.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	2	4
8.	2.12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	1	3
9.	2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	8	17
10.	2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	1	2
11.	2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	1	2
12.	2.19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	3	7
13.	2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	3	7
14.	2.25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	1	2
15.	2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	1	2
16.	2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	1	2



17.	2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	3	7
18.	3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	1	2
19.	4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	1	2
20.	4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	3	7
<b>Toplam</b>		<b>46</b>	<b>100</b>

Tablo 24’te okuma becerisiyle ilgili kullanılan kırk altı sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının %39’unu oluşturmaktadır. Okuma kurallarını uygulama ve okuma alışkanlığı kazanma amacıyla ilgili olan on dört kazanımdan soru sorulmadığı düşünüldüğünde, soruların geriye kalan kazanımların yarısından fazlasını başarılı bir şekilde ölçtüğü söylenebilir.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların çoğunluğunun (%34) “metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler” ve “metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu sorulara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

Yukarıdaki paragrafın ana fikri nedir?  
Hikâyenin ana düşüncesi nedir?

Paragrafta asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) Sanatçılar, anlaşılmadıkça kıymetleri bilinmez.
  - B) Estetik zevkten yoksun bir toplum, sanatçıları da etkiler.
  - C) Seyirci, sanat eseri ve sanatçı kadar değerlidir.
  - D) Bir eseri yalnız sahnede canlandırmak yeterli değildir.
- (Komisyon b, 2012: 65, 97, 160).

Örneklere de görüldüğü gibi sorular, öğrencilerin okuduğu “metnin ana fikrini belirleme” ye yöneliktir. Bu durum olumlu karşılanmakla birlikte aynı kazanımın birçok soruyla ölçülmesi gereksiz bulunmuştur. Bunun yerine sorular, farklı kazanımları ölçmek için kullanılırsa daha çok faydalı olur.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 25. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.	1	13
2.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	2	25
3.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	5	62
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>100</b>

Tablo 25’de yazma becerisiyle ilgili kullanılan sekiz sorunun üç farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 42 yazma kazanımın %7’sini oluşturmaktadır. Yazma becerisini ölçmek için kullanılan soruların genellikle anlama seviyesinde olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 22). Yazma becerisini ölçmek için kullanılan soruların bazıları şunlardır:

Aşağıdakilerden hangisinde bir yazım yanlışı yoktur?

- A) Bir grup yabancı üniversitede okumak için başvurdu.
- B) Onaltılık notayı çalmakta zorlanıyorum.
- C) Sergi, saat 17.00’ de açılacaktı.
- D) Karma karışık bir odada ders çalışmam.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışı yapılmıştır?

- A) Bu sunuyu on beş dakikada hazırlamış (!)
- B) Bir ok attım karlı dağın ardına/ Düştü m’ola sevdiğim yurduna.
- C) Osmanlıca, Türkçe sözlükte bile bu kelimeyi bulamadım.
- D) Dede Korkut Hikâyeleri 15. yüzyılda (?) yazıya geçirilmiştir.  
(Komisyon b, 2012: 36, 162).

Yazma alanında kullanılan soruların, yukarıdaki örneklerdeki gibi sadece yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kavranmasını belirlemede kullanılması bir eksikliktir. Bu alanda kullanılacak sorular, öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme gücünü ve yazım noktalama bilgisini aynı anda ölçmelidir.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 26. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1. 1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.	6	22
2.	1. 2. Kip ve çekimli fiili kavrar.	2	7
3.	1. 4. Bildirme kiplerinin anlam özelliklerini kavrar.	1	4
4.	1. 7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.	1	4
5.	1. 8. Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır.	1	4
6.	2. 1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	4	15
7.	3. 2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.	3	11
8.	4. 1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.	2	7
9.	4. 2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.	1	4
10.	4. 3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.	2	7
11.	4. 4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.	1	4
12.	5. 2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.	3	11
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 26’da dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan yirmi yedi sorunun on iki farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 20 dil bilgisi kazanımının %60’ını oluşturmaktadır. Bu oran kazanımların yeteri derecede ölçüldüğünü göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı bu kitapta en çok ölçülen dil bilgisi kazanımı (%22) “fiillerin anlam özelliklerini karar”dır. Bu kazanımı ölçmek için kullanılan soruların bazıları şunlardır:

Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi oluş fiilidir?

- A) Yaz tatili boyunca yirmi kitap okudum.
- B) Suçlarını bildiğinden sessizce bekledi.
- C) Evimizin bahçesi bu yıl çok güzelleşti.
- D) Ağaçların yapraklarını tek tek incelemiş.

Aşağıdaki cümlelerde geçen fiillerden hangisi “bir işi başkasına yaptırma” anlamı taşımaktadır?

- A) Bütün şehri bir haftada geziverdi.
  - B) Genç mimar, Selimiye’nin mimarisine bakakaldı.
  - C) Babam yaz gelmeden evin bütün odalarını boyattı.
  - D) Kardeşim iki haftada ancak kulaç atmayı öğrenebildi.
- (Komisyon b, 2012: 36, 98).

Birinci örnekte kullanılan soru doğrudan öğrencinin gramer bilgisini ölçmeye yönelikken ikinci soru ise öğrencinin gramer bilgisini okuduğunu anlamada kullanmaya yöneliktir. “Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir.” (Erdem ve Çelik, 2011: 1032). Dolayısıyla dil bilgisi alanında kullanılan sorularının ikinci örnekte olduğu gibi diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmesi daha çok fayda sağlar.

#### 4.4. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum

##### 4.4.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Gizem Yayıncılığın hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Açık uçlu	25	1	0	26	27
Çoktan seçmeli	19	6	9	34	35
Doğru yanlış	3	1	0	4	4
Eşleştirme	13	0	2	15	16
Kısa cevaplı	1	0	9	10	11
Boşluk doldurma	3	2	2	7	7
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Tablo 27’de Gizem Yayıncılığa ait 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında, tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 96 soru kullanıldığı ve bu soruların soru türlerine göre dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. Genel olarak bütün soru

türlerinin belli bir oranda kullanılması, soru türü dağılımının kısmen de olsa dengede olduğunu göstermektedir.

Tablodan en çok kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%35) ve en az kullanılan soru türünün de doğru yanlış soruları (%4) olduğu görülmektedir. Soru türlerinin hepsinin de okuma alanında kullanıldığı tablodan anlaşılmaktadır. Eşleştirme sorularının büyük çoğunluğunun okuma ve kısa cevaplı soruların da tamamına yakınının dil bilgisi alanında kullanılması dikkat çekici bir nokta olarak görüldüğü için bu sorularla ilgili bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Aşağıdaki 1. kelime grubunu eş anlamlarıyla, 2. kelime grubunu zıt anlamlılarıyla eşleştiriniz.

Aşağıdaki cümlelerde geçen fiillerin kiplerini ve kişilerini yazınız.

Kitabın sayfalarını yavaşça çevireceksin.

Fiilin kipi:..... Fiilin kişisi:.....

(Kaplan ve Yıldırım Şen, 2012: 39, 41).

Örneklerdeki kısa cevaplı sorular, öğrencilerin kelime bilgisini ölçmeye ve fiil, zarf gibi dil bilgisi kurallarını kavradıklarını belirlemeye yöneliktir. İncelenen kitapta kısa cevaplı soruların tamamına yakınının dil bilgisiyle ilgili terim ve kuralları kavranıp kavranmadığını belirlemek için kullanıldığı örneklerden de anlaşılmaktadır.

#### **4.4.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Gizem Yayıncılığın hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28. Gizem Yayıncılık 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
<b>Hatırlama</b>	14	3	2	<b>19</b>	<b>20</b>
<b>Anlama</b>	27	4	17	<b>48</b>	<b>50</b>
<b>Uygulama</b>	5	2	3	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>Analiz</b>	17	0	0	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>Değerlendirme</b>	1	0	0	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Yaratma</b>	0	1	0	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Tablo 28’de tema değerlendirme sorularının %20’sinin hatırlama, %50’sinin anlama, %10’unun uygulama, %18’nin analiz, %1’inin değerlendirme ve %1’inin de yaratma basamağında olduğu görülmektedir.

Tablodan üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların oranının yüksek olduğu (%20) ve bunların genel olarak da okuma öğrenme alanında kullanıldığı görülmektedir. Okuma alanındaki soruların bilişsel alan basamaklarının çoğuyla ilgili olduğu buna karşılık yazma ve dil bilgisi alanındaki soruların sadece alt düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanıldığı görülmektedir. Yazma ve dil bilgisi alanındaki soruların anlama basamağında yoğunlaşmış diğer bilişsel düzeylerin ihmal edilmesi bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu durum, özellikle yazma alanında analiz, değerlendirme ve yaratma seviyelerinde çokça soru kullanılarak düzeltilebilir.

#### **4.4.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	64	67
Dil bilgisi	22	23
Yazma	10	10
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>100</b>

Tablo 29’da tema değerlendirme sorularının %67’sinin okuma, %23’ünün dil bilgisi ve %10’unun da yazma alanında olduğu görülmektedir.

Tablodan tema değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak okuma alanında (%67) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, diğer öğrenme alanlarındaki soruların az olmasına neden olmaktadır. “Ne var ki, iletişimin bu denli yoğun olduğu bir dönemde öğrencilerin bir dildeki yeterliliklerinden bahsederken sadece okuma becerisini ölçmeye çalışmak ve diğer becerileri değerlendirmemek yeterli olmamaktadır.” (Razı, 2008: 112). Türkçe öğretimi, öğrencilerin anlama becerilerinin gelişmesini hedeflediği kadar anlatma becerilerinin de gelişmesini hedeflemektedir. Bunun için sadece okuma alanına yoğunlaşp bu alandaki hedefleri ölçmek bir eksikliklerdir. Yazma alanındaki soruların da en az dil bilgisi alanındaki sorular kadar olması gerekir.

#### 4.4.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 30. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	11	17
2.	2.3. Metnin konusunu belirler.	2	3
3.	2. 4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	4	5
4.	2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1	2
5.	2.8. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.	3	5
6.	2.9. Metindeki amaç sonuç ilişkilerini fark eder.	3	5
7.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	1	2

8.	2.11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	2
9.	2.12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	1	2
10.	2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	11	17
11.	2.16. Metnin planını kavrar.	3	5
12.	2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	1	2
13.	2.19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	4	5
14.	2.22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1	2
15.	2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	2
16.	2.25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	1	2
17.	2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	1	2
18.	2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1	2
19.	4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	4	5
20.	4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	9	14
<b>Toplam</b>		<b>64</b>	<b>100</b>

Tablo 30’da okuma becerisiyle ilgili kullanılan altmış dört sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının %39’unu oluşturmaktadır.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların büyük bir kısmının (%34) “metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır” ve “metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan sonra en çok (%14) “okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır” kazanımının ölçüldüğü görülmektedir. Bunlara örnek olarak şu sorular gösterilebilir:

“Derin” kelimesinin metindeki anlamıyla kullanıldığı cümleyi işaretleyiniz.

- A) Yüzme bilmeyenler, derin sulara açılmamalıdır.
- B) Bu konudaki derin görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
- C) Tamer gidince evi derin bir sessizlik kapladı.
- D) Sabah sporunda derin derin nefes aldık.

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “oturmak” kelimesi mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Patikler, bebeğin ayaklarına iyi oturdu.



- B) Ağabeyim kutu gibi bir evde oturuyor.  
 C) Murat'ın söylediği sözler Özlem'in içine oturmuş.  
 D) Koltuğa oturup saatlerce müzik dinledim.

Ahmet Ağa, ramazan gecelerinde eğlenmesi için yazarı nereye götürüyor?  
 Karagöz nerede oynatılıyor?

- Aşağıdakilerden hangisinde deyim, açıklamasıyla birlikte verilmemiştir?  
 A) Herkesin her dediğine inanıp el sözüne uyuyor.  
 B) Ödevlerini zamanında yapman için öyle çok konuştum ki dilimde tüy bitti.  
 C) Hiçbir şey umduğu gibi olmadı, eli böğründe kaldı.  
 D) Elde avuçta ne varsa tükettik, düştüğümüz duruma bak.

“İşe girişmek” deyimine anlamca en yakın seçeneği işaretleyiniz.

- A) İş düşmek                      B) Kendini işine vermek  
 C) Kolları sıvamak              D) İşi gücü başından aşmak  
 (Kaplan ve Yıldırım Şen, 2012: 39, 100, 101, 130, 164).

Örnek sorular, en çok ölçülen kazanımlarla ilgili olan soruları göstermektedir. Bu sorularda aynı kazanımın aynı bilişsel basamaktaki ve aynı tür birçok soruyla ölçüldüğü görülmektedir. Bunun yerine farklı kazanımların değişik soru çeşitleriyle ölçülmesi gerekirdi. “Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır” kazanımıyla ilgili olan soruların yukarıdaki örnekte de olduğu gibi atasözü ve deyim anlamını kavratmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu şekilde hazırlanan soruların, kazanımı ölçemediği görülmektedir.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 31. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanım	f	%
1.	2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.	1	10
2.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	5	50
3.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	4	40
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 31’de yazma becerisiyle ilgili kullanılan on sorunun üç farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 42 yazma kazanımının %7’sini oluşturmaktadır. Yazma becerisiyle ilgili olan

sorulardan sadece aşağıda verilen sorunun öğrencinin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade etmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluş yıl dönümünde kullanılmak üzere hazırlayacağınız döviz için Atatürk'e olan sevgi ve bağlılığınızı anlatan bir söz yazınız (Kaplan ve Yıldırım Şen, 2012: 71).

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 32. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1.2. Kip ve çekimli fiili kavrar.	3	14
2.	1.3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.	2	9
3.	1.4. Bildirme kiplerinin anlam özelliklerini kavrar.	2	9
4.	1.7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.	5	23
5.	1.8. Kelimeleri cümlede farklı görevde kullanır.	1	5
6.	2.1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.	3	14
7.	2.2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.	1	5
8.	3.2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.	1	5
9.	4.1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.	1	5
10.	4.3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.	1	5
11.	5.1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.	1	5
12.	İlişkisiz	1	5
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>104</b>

Tablo 32'de dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan yirmi iki sorunun on bir farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan yirmi dil bilgisi kazanımının %55'ini oluşturmaktadır. Bu oran dil bilgisi kazanımlarının yarısından çoğunun ölçüldüğünü göstermektedir.

İncelenen kitapta en çok ölçülen dil bilgisi kazanımı “zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır”dır. Aşağıda yer alan

anlatım bozukluğu sorusunun da yedinci sınıf dil bilgisi kazanımlarıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Burcu ile ilk tanışmam ılık bir bahar gününe rastlar.” cümlesindeki anlatım bozukluğuna neden olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

A) ilk                      B) tanışmam                      C) bir                      D) gününe

(Kaplan ve Yıldırım Şen, 2012: 187).

#### 4.5. Milli Eğitim Bakanlığı 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum

##### 4.5.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 33’te sunulmuştur.

**Tablo 33. MEB Yayınları 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Soru Türü Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
Açık uçlu	20	0	0	20	22
Çoktan seçmeli	26	6	28	60	65
Doğru yanlış	0	2	1	3	3
Eşleştirme	4	0	0	4	4
Kısa cevaplı	0	0	5	5	5
Boşluk doldurma	0	1	0	1	1
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>34</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 33’te Milli Eğitim Bakanlığına ait 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında, tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 93 soru kullanıldığı ve bu soruların soru türlerine göre dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. Tabloda en çok

kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%65) ve en az kullanılan soru türünün de boşluk doldurma soruları (%1) olduğu görülmektedir.

Tablodaki verilerden, doğru yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı ve boşluk doldurma sorularının az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli sorular ise, her bir öğrenme alanında en çok kullanılan soru türü olmuştur. “Çoktan seçmeli testlerle, öğrencilerin bildiklerini bir kalıba dökerek sunabilme ve soruların cevaplarını dil bilgisi kurallarına göre açık, anlaşılır bir şekilde ifade etme gücünü ölçmek mümkün değildir.” (Şengül ve Üstüner, 2004: 205). Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bu nedenle çoktan seçmeli sorulara çok sık yer verilmemelidir, bunların yerine açık uçlu sorular ve alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden yararlanılmalıdır.

#### 4.5.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 34’te sunulmuştur.

**Tablo 34. MEB 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Toplam	%
<b>Hatırlama</b>	15	0	2	<b>17</b>	<b>18</b>
<b>Anlama</b>	17	7	24	<b>48</b>	<b>52</b>
<b>Uygulama</b>	1	2	4	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Analiz</b>	15	0	4	<b>19</b>	<b>20</b>
<b>Değerlendirme</b>	2	0	0	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Yaratma</b>	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>34</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 34'te tema değerlendirme sorularının %18'inin hatırlama, %52'sinin anlama, %8'inin uygulama, %20'sinin analiz ve %2'sinin de değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir. Tablodan soruların çoğunun (%52) anlama düzeyinde olduğu ve yaratma basamağında hiçbir soruya yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablodan okuma alanındaki soruların, hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme seviyesinde olduğu, yazma alanındaki soruların ise sadece anlama ve uygulama seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır. Dil bilgisi alanındaki sorular anlama basamağında yoğunlaşsa da diğer basamaklarda da sorulara yer verilmiştir. Özellikle dil bilgisi alanında kullanılan analiz soruları dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birinci cümle ikinci cümledeki eylemin amacını bildirmektedir?

- A) Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.
- B) Bahçeyi sulamak için dereye su taşıyor.
- C) Evini satarak borcunu ödedi.
- D) Yağmurun çok yağması dereyi taşırdı.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birinci cümle ikinci cümledeki eylemin sebebinin bildirmektedir?

- A) Televizyonu açtığı anda haberler henüz başlamamıştı.
- B) Küçük kız bütün gün çalışmış çabaladığı ödevini bitirmişti.
- C) Projeyi zamanında yetiştirmek için geç saatlere kadar çalıştı.
- D) Yürürken ayağı kaydığı için düşüp elini kırdı.

(Altan ve diğerleri, 2012: 165)

Yukarıdaki örneklerde, dil bilgisi ve okuma alanları birbiriyle ilişkilendirilerek analiz seviyesinde sorular oluşturulmuştur. Dil bilgisi terimlerinin hatırlama ve anlama seviyesinde yoklanması yerine bu şekilde diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek üst düzey zihinsel becerileri ölçen sorularda kullanılması daha faydalıdır.

#### 4.5.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 35'te sunulmuştur.

**Tablo 35. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	50	54
Dil bilgisi	34	36
Yazma	9	10
<b>Toplam</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Tablo 35'te tema değerlendirme sorularının %54'ünün okuma, %36'sının dil bilgisi ve %10'unun yazma alanında olduğu görülmektedir. Bu oranlar, tema değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak okuma alanında (%54) olduğunu göstermektedir. Tablodan okuma ve dil bilgisi alanında çok fazla sorunun kullanıldığı ve yazma becerisiyle ilgili çok az (%10) soruya yer verildiği anlaşılmaktadır.

#### 4.5.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 36. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	5	10
2.	2.3. Metnin konusunu belirler.	6	12
3.	2.4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	6	12
4.	2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	7	14
5.	2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1	2
6.	2.8. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.	5	10
7.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	1	2
8.	2.11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	2
9.	2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	8	16
10.	2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	3	6
11.	2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	2
12.	2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1	2
13.	4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	4	8
14.	4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	1	2
<b>Toplam</b>		<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 36’da okuma becerisiyle ilgili kullanılan elli sorunun on dört farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar, Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının %27’sini oluşturmaktadır. Soru sayısı fazla olmasına rağmen ölçülen kazanım sayısının az olduğu görülmektedir.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların en çok (%14) “metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler” kazanımını ölçtüğü görülmektedir. Bu sorulardan bazıları şunlardır:

Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılamaz?

- A) Bir ülkeyi çağdaşlaştırmak ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir.
- B) Okul genç beyinlere ulus ve yurt sevgisini öğretir.
- C) Tarih bilincinin gelişmesi toplumun geleceği için önemlidir.
- D) Eğitimciler bir toplumu gerçek ulus durumuna getiren kişilerdir.

Paragrafta aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) İyilik yapmak için zengin olmak yetmez.
  - B) Muhtaç insanlara yardım etmeliyiz.
  - C) İnsanların ihtiyaçlarını anlamaya çalışmalıyız.
  - D) İyilik eden insanlar mutluluğa ulaşırlar.
- (Altan ve diğerleri, 2012: 68, 132).

Bu örnekteki sorular, okunan paragrafın analiz edilmesini sağlamaktadır. Okuma alanında bu çeşit sorulara yer verilmesi olumlu karşılanmaktadır. Bu soruları ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanırken soru sayısının çok fazla olmamasına dikkat edilmeli ve soruların güçlük derecesi ölçülen grubun özelliklerine göre ayarlanmalıdır.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 37. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	4	44
2.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	5	56
<b>Toplam</b>		<b>9</b>	<b>100</b>

Tablo 37’de yazma alanında kullanılan dokuz sorunun iki farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan kırk iki yazma kazanımının %5’ini oluşturmaktadır. Bu oran ölçülen kazanım sayısının az olduğunu göstermektedir.

Yazma alanında kullanılan soruların aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kavramaya yönelik olduğu görülmektedir.

Aşağıda virgülün doğru kullanıldığı cümlelere “D”, yanlış kullanıldığı cümlelere “Y” yazınız.

- ( ) Evden çarşıya yürüyerek, yürüyerek de gidilmez ama, gidelim.
  - ( ) Refik Halit KARAY, Bir İçim Su, İnkılâp Yayınevi, İstanbul, 2005.
  - ( ) Sevgili, Öğretmenim uzun zamandır size mektup yazamıyorum.
  - ( ) Milli kültürümüzü gelecek kuşaklara aktarmalıyız, dedi.
- (Altan ve diğerleri, 2012: 98).

Bu örnekte olduğu gibi noktalama işaretlerinin kullanımının öğrenciler tarafından kavrandığını belirlemek faydalıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanabildiklerini belirlemek için açık uçlu veya en az uygulama seviyesinde sorulara ihtiyaç vardır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 38. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1.2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.	5	15
2.	2.1. Cümlenin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.	3	9
3.	2.2. Cümlenin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.	4	11
4.	2.3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.	2	6
5.	2.4. Cümlede fiillerin çatı özelliklerini kavrar.	5	15
6.	2.5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.	3	9
7.	2.6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.	1	3
8.	2.7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.	1	3
9.	2.9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.	7	20
10.	2.10. Cümleler arasındaki anlam ilişkileri kavrar.	3	9
<b>Toplam</b>		<b>34</b>	<b>100</b>



Tablo 38’de dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan otuz dört sorunun on farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan on yedi dil bilgisi kazanımının %59’unu oluşturmaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan soru sayısı çok olmasına rağmen ölçülen kazanım sayısı düşüktür. Bu durum bazı kazanımların (1.2, 2.2, 2.9) çok fazla soruyla ölçülmesinden kaynaklanmaktadır.

İncelenen kitapta en çok ölçülen dil bilgisi kazanımı (%20), “cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.” olarak belirlenmiştir.

#### 4.6. Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabına Ait Bulgular ve Yorum

##### 4.6.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Enderun Matbaacılık Yayıncılığın hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 39’da sunulmuştur.

**Tablo 39. Enderun Matbaacılık 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Tür Dağılımı**

Soru Türü	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Konuşma	Toplam	%
Açık uçlu	12	1	1	0	14	20
Çoktan seçmeli	22	2	1	1	26	37
Eşleştirme	2	0	1	0	3	4
Kısa cevaplı	1	2	19	0	22	31
Boşluk doldurma	1	2	3	0	6	8
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Tablo 39’da Enderun Matbaacılık Yayıncılığa ait 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında 71 soru kullanıldığı ve bu

soruların soru türlerine göre dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. İncelenen kitapta doğru yanlış sorularına yer verilmemesine rağmen soruların belli bir türde ağırlıklı olarak yoğunlaşmadığı görülmüştür. Bu açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru oranlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

Tabloda en çok kullanılan soru türünün çoktan seçmeli testler (%37) ve en az kullanılan soru türünün de eşleştirme (%4) soruları olduğu görülmektedir. Tablodan açık uçlu, çoktan seçmeli ve eşleştirme sorularının daha çok okuma alanında ve kısa cevaplı soruların da dil bilgisi alanında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

#### 4.6.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Enderun Matbaacılığın hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 40'ta sunulmuştur.

**Tablo 40. Enderun Matbaacılık 8. Sınıf Türkçe Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Düzeyi	Okuma	Yazma	Dil Bilgisi	Konuşma	Toplam	%
Hatırlama	3	0	1	1	5	7
Anlama	19	1	6	0	26	36
Uygulama	2	6	18	0	24	34
Analiz	14	0	0	0	16	23
Değerlendirme	0	0	0	0	0	0
Yaratma	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Tablo 40'ta tema değerlendirme sorularının %7'sinin hatırlama, %36'sının anlama, %34'ünün uygulama ve %23'ünün de analiz basamağında olduğu

görülmektedir. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında sorulara yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmüştür.

Tablodaki veriler, uygulama alanındaki soruların çoğunun dil bilgisi ve yazma alanında olduğunu göstermektedir. Bu alanlarda kullanılan uygulama seviyesindeki soruların bazıları şunlardır:

Aşağıdaki cümleleri uygun sıfat-fiil ve zarf-fiil ekleriyle birleştirerek tek cümle olarak yazınız.

Dün biraz rahatsızlanmış. Bu yüzden okula gelmedi.

(...)

Aşağıdaki paragrafta yanlış yazılan kelimeleri bularak doğru biçimlerini boşluğa yazınız.

Dün pikniğe Ahmette geldi...

(Kurt, Altay ve Kara, 2012: 38, 70)

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili olan sorular, uygulama ve daha üst düzeydeki zihinsel becerileri ölçecek nitelikte olursa hem daha işlevsel hem de daha çok amaca hizmet etmiş olur. Çünkü dil bilgisi ve yazım kuralları, bilgidен ziyade uygulamayla alışkanlık hâline getirilir ve bunların alışkanlık hâline getirilip getirilmediği de en az uygulama düzeyindeki sorularla belirlenebilir.

#### 4.6.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Enderun Matbaacılığın hazırladığı 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 41’de sunulmuştur.

**Tablo 41. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanı	Soru sayısı	Yüzde
Okuma	38	54
Dil bilgisi	25	35
Yazma	7	10
Konuşma	1	1
<b>Toplam</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Tablo 41’de tema değerlendirme sorularının %54’ünün okuma, %35’inin dil bilgisi, %10’unun yazma ve %1’inin de konuşma alanında olduğu görülmektedir. Bu

oranlar soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının dengeli olmadığını göstermektedir.

Tablodan tema değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak okuma alanında (%54) olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda konuşma becerisini ölçmek için hatırlama düzeyinde bir sorunun kullanıldığı görülmektedir. Bu soru şu şekildedir:

Türk kültürü ile ilgili bir konuşma hazırlamak istiyorsunuz. Konuşmanızın hazırlık aşamasında aşağıda verilen çalışmalardan hangisi yer almaz.

- A) Konuyla ilgili araştırma yaparım.
  - B) Dinleyicilerin kimler olacağını belirlerim.
  - C) Konuşmamı bir ana fikir etrafında planlarım.
  - D) Konuşma metni hazırlarım.
- (Kurt, Altay ve Kara, 2012: 126)

Konuşma becerisiyle ilgili yukarıdaki örnekte olduğu gibi hatırlama seviyesinde dahi olsa bir soruya yer verilmesi olumlu bir durumdur.

#### 4.6.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 42. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	2. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	6	15
2.	2.2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	1	3
3.	2.3. Metnin konusunu belirler.	1	3
4.	2. 4. Metnin ana fikrini/duygusunu belirler.	3	8
5.	2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	4	10
6.	2.8. Metindeki sebep sonuç ilişkilerini fark eder.	1	3
7.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	1	3
8.	2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	2	5
9.	2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	4	10
10.	2.16. Metnin planını kavrar.	1	3
11.	2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	4	10
12.	2.19. Metinde yaralanılan düşüncüyü geliştirme yollarının	2	5

	işlevlerini açıklar.		
13.	2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	3
14.	2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	3	8
15.	4.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	3	8
16.	4.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.	1	3
<b>Toplam</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 42’de okuma becerisiyle ilgili kullanılan otuz sekiz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan 51 okuma kazanımının %31’ini oluşturmaktadır. Bu oran için soruların okuma alanındaki kazanımları orta düzeyde ölçtüğü söylenebilir.

Tabloda okuma becerisini ölçmek için kullanılan soruların kazanımlar arasında eşit bir şekilde dağılmadığı ve bu soruların en çok (%15) “metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır” kazanımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu kazanımı ölçmek için kullanılan sorulardan bazıları şunlardır:

“Sevmeyen, bunun için de sevmeyen seilmeyen insan, kendisiyle yapayalnız, anlamsız bir yaşamı sürdürür; eninde sonunda mutsuzluk kapısını çalar.” cümlesindeki altı çizili kelime grubunun yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Şöyle böyle                      B) Aşağı yukarı  
C) Az ya da çok                      D) Er ya da geç

“Sınır çizgileri zamanla aşınsa da mevsimler birbiri peşi sıra ya da el ele karşılayacak bizi.” cümlesindeki altı çizili kelime grubuyla ifade edilmek istenen anlamı yazınız (Kurt, Altay ve Kara, 2012: 98, 155).

Örneklerde olduğu gibi kelime sorularında hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu soruların kullanılması öğrencileri farklı açıdan değerlendirme imkânı sağlayacağı için olumlu bir özelliktir. Okuma alanında, “kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar” ve “metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir” vb. gibi üst düzey zihinsel beceriler gerektiren kazanımların da ölçülmesi gerekirdi.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 43. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	5.2. Yeni öğrendiği atasözü, kelime ve deyimleri kullanır.	1	14
2.	6. 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	2	29
3.	6. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	4	57
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 43'te yazma becerisiyle ilgili kullanılan yedi sorunun üç farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan kırk iki yazma kazanımının %7'sini oluşturmaktadır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 44. Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

Sıra No	Kazanımlar	f	%
1.	1.2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.	1	4
2.	1.3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.	4	16
3.	1.4. Cümlede, fiilimsiyle bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.	1	4
4.	2.1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.	2	8
5.	2.2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.	1	4
6.	2.3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.	1	4
7.	2.4. Cümlede fiillerin çatı özelliklerini kavrar.	2	8
8.	2.5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.	1	4
9.	2.6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.	1	4
10.	2.7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.	1	4
11.	2. 9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.	1	4
12.	2.10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.	2	8
13.	2.11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.	2	8
14.	3.1. Cümlede anlatım bozukluklarına neden olan kullanımları belirler.	1	4
15.	3.2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.	4	16
<b>Toplam</b>		<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 44'te dil bilgisi öğrenme alanında kullanılan yirmi beş sorunun on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında

(MEB: 2006) bulunan on yedi dil bilgisi kazanımının %88'ini oluşturmaktadır. Bu oran dil bilgisi kazanımlarının genelde ölçüldüğünü göstermektedir. Enderun Matbaacılığın hazırladığı bu kitapta en çok ölçülen dil bilgisi kazanımı (%16) “fillerin anlam özelliklerini kavrar”dır.

#### 4.7. Bütün Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarına Ait Bulgular ve Yorum

İncelenen bütün kitaplara ait soru sayıları, ölçülen farklı kazanım sayıları ve başarı yüzdeleri Tablo 45’te sunulmuştur.

**Tablo 45. Bütün Kitaplara Ait Bilgiler**

<b>Kitaplar</b>	<b>Soru Sayısı</b>	<b>Ölçülen Farklı Kazanım Sayısı</b>	<b>Başarı Yüzdesi</b>
MEB 6	80	30	38
Doku 6	66	25	38
MEB 7	81	35	43
Gizem 7	96	35	36
MEB 8	93	26	27
Enderun 8	71	34	48
<b>Toplam</b>	<b>487</b>	<b>185</b>	<b>38</b>

Tablo 45’te bütün kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu sorularla 185 kazanımın ölçüldüğü görülmektedir. Tabloda, soru sayısının en çok (96 soru) Gizem Yayıncılığa ait kitapta ve ölçülen kazanım sayısının da en çok (35 kazanım) MEB ve Gizem Yayıncılığa ait olan yedinci sınıf kitaplarında olduğu görülmektedir. Ölçülen farklı kazanım sayısının soru sayısına oranı olarak belirlenen başarı yüzdesinde (%48) ise “Enderun Matbaacılık 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı”nın önde olduğu görülmektedir. Bu durum soru sayısının azlığı ve ölçülen kazanım sayısının çok olmasından kaynaklanmaktadır.

Tabloda altıncı sınıf kitapları arasındaki başarı yüzdesinin eşit olduğu görülmektedir. Ancak MEB’in hazırladığı kitapta tema değerlendirme etkinliklerinde daha fazla soru kullanıldığı ve daha fazla kazanım ölçüldüğü için bu kitabın daha çok başarılı olduğunu söylemek gerekir.

Yedinci sınıf kitaplarından Gizem Yayıncılığa ait olan kitapta daha çok soru kullanılmıştır. Buna karşılık ölçülen kazanım sayısı MEB'in hazırladığı Türkçe öğrenci çalışma kitabı ile aynıdır. Sonuç olarak başarı yüzdesinin daha yüksek olmasından dolayı MEB'in hazırladığı kitap daha başarılı bulunmuştur.

Tabloda, sekizinci sınıf kitaplarından MEB'in hazırladığı Türkçe öğrenci çalışma kitabında daha çok soru kullanıldığı görülmektedir. Buna karşılık Enderun Matbaacılık Yayıncılığa ait olan kitapta ise daha çok kazanım ölçülmüş ve başarı yüzdesi daha yüksek bulunmuştur. Bundan dolayı Enderun Yayıncılığa ait olan kitap daha çok başarılı bulunmuştur.

#### **4.7.1. Soru Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bütün Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının soru türlerine göre dağılımı Tablo 46'da sunulmuştur.



**Tablo 46. Bütün Türkçe Kitaplarına Ait Tema Değerlendirme Sorularının Tür Dağılımı**

<b>Soru Çeşitleri</b>	<b>Kitaplar</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Açık uçlu	MEB 6	26	33
	Doku 6	10	15
	Gizem 7	26	27
	MEB 7	25	31
	Enderun 8	14	20
	MEB 8	20	22
	<b>Toplam</b>	<b>121</b>	<b>25</b>
Çoktan seçmeli	MEB 6	44	55
	Doku 6	33	50
	Gizem 7	34	35
	MEB 7	47	58
	Enderun 8	26	37
	MEB 8	60	65
	<b>Toplam</b>	<b>244</b>	<b>50</b>
Doğru yanlış	MEB 6	5	6
	Doku 6	4	6
	Gizem 7	4	4
	MEB 7	3	4
	Enderun 8	0	0
	MEB 8	3	3
	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>4</b>
Eşleştirme	MEB 6	3	4
	Doku 6	3	5
	Gizem 7	15	16
	MEB 7	2	2
	Enderun 8	3	4
	MEB 8	4	4
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>6</b>
Kısa cevaplı	MEB 6	1	1
	Doku 6	12	18
	Gizem 7	10	11
	MEB 7	1	1
	Enderun 8	22	31
	MEB 8	5	5
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>11</b>
Boşluk doldurma	MEB 6	1	1
	Doku 6	4	4
	Gizem 7	7	7
	MEB 7	3	4
	Enderun 8	6	8
	MEB 8	1	1
	<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>4</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>487</b>	<b>100</b>

Tablo 46’da bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %25’nin açık uçlu, %50’sinin çoktan seçmeli, %4’ünün doğru yanlış, %6’sının eşleştirme, %11’nin kısa cevaplı ve %4’ünün de boşluk doldurma türünde olduğu

görülmektedir. Soruların yarısının çoktan seçmeli olması, Türkçe dersi için bir eksiklik olarak görülmüştür. Çünkü bu sorular öğrencilerin okuduklarını, düşündüklerini ve hayallerini Türkçenin dil bilgisi kuralları içerisinde ifade etme imkânı vermemektedir.

Tüm kitaplar içerisinde açık uçlu ve doğru yanlış türü sorular MEB Yayınları 6, çoktan seçmeli sorular MEB Yayınları 8, eşleştirme soruları Gizem Yayıncılık 7, kısa cevaplı sorular ve boşluk doldurma soruları Enderun Matbaacılık Yayıncılık 8. sınıf kitabında daha çok yer almaktadır. Burada şunu belirtmek gerekir: Soru türlerinin hangisinin ne kadar oranda yer alması gerektiğini söylemek zor olabilir; ama öğrencilere kendini anlatma fırsatı veren her tür sorunun da ölçme değerlendirme etkinliklerinde kullanılması faydalı olacaktır. Çünkü her bir soru türünün kendine göre üstünlükleri bulunmakta ve farklı bilişsel düzeydeki becerileri ölçebilmektedir. Önemli olan sadece bir soru türünün çoğunlukta kullanılması değil, birden fazla soru türünün dengeli oranlarda kullanılmasıdır.

Tablodaki altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB Yayınlarına ait olan çalışma kitabının açık uçlu (%33) ve çoktan seçmeli (%55) sorularda “Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı”ndan önde olduğu görülmektedir. MEB’in kitabında açık uçlu soruların çok kullanılması olumlu bulunurken çoktan seçmeli sorular için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Doku Yayıncılığın hazırladığı kitabın ise kısa cevaplı sorularda önde olduğu görülmektedir. Bu kitapta soruların diğer kitaba göre belli bir türde yoğunlaşmadığı görülmekte ve bu da olumlu bir özellik olarak değerlendirilmektedir.

Tablodaki yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB’e ait olan kitapta soru türü dağılımının dengeli olmadığı ve çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olduğu (%58) görülmektedir. Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitapta ise soruların ağırlıklı olarak bir türde olmadığı görülmektedir. Gizem Yayıncılığa ait olan kitabın eşleştirme (%16), kısa cevaplı (%11) ve boşluk doldurma (%7) sorularında önde olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Tablodaki sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB yayınlarına ait olan kitapta soru türü dağılımının dengeli olmadığı ve çoktan seçmeli soruların ağırlıkta olduğu (%65) görülmektedir. Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta ise doğru yanlış sorularının bulunmaması ve kısa cevaplı soruların oranının yüksek olması (%32) bir eksiklik olarak belirlenmiştir.

#### 4.7.2. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bütün Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı Tablo 47’de sunulmuştur.

**Tablo 47. Bütün Türkçe Kitaplarına Ait Tema Değerlendirme Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

Soru Basamakları	Kitaplar	Sıklık	%
Hatırlama	MEB 6	14	18
	Doku 6	11	17
	MEB 7	9	11
	Gizem 7	19	20
	MEB 8	17	18
	Enderun 8	5	7
	<b>Toplam</b>	<b>75</b>	<b>16</b>
Anlama	MEB 6	49	61
	Doku 6	35	53
	MEB 7	48	59
	Gizem 7	48	50
	MEB 8	48	52
	Enderun 8	26	36
	<b>Toplam</b>	<b>254</b>	<b>52</b>
Uygulama	MEB 6	7	9
	Doku 6	14	21
	MEB 7	7	9
	Gizem 7	10	10
	MEB 8	7	8
	Enderun 8	24	34
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>14</b>
Analiz	MEB 6	7	9
	Doku 6	4	6
	MEB 7	14	17
	Gizem 7	17	18
	MEB 8	19	20
	Enderun 8	16	23
	<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>16</b>
Değerlendirme	MEB 6	1	1
	Doku 6	1	2
	MEB 7	2	3
	Gizem7	1	1
	MEB 8	2	2
	Enderun 8	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
Yaratma	MEB 6	2	2
	Doku 6	1	2
	MEB 7	1	1
	Gizem 7	1	1
	MEB 8	0	0
	Enderun 8	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>487</b>	<b>100</b>

Tablo 47’de bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %16’sının hatırlama, %52’sinin anlama, %14’ünün uygulama, %16’sının analiz, %1’inin değerlendirme ve %1’inin de yaratma basamağında olduğu görülmektedir. Soruların yarısından çoğunun (%52) anlama basamağında olması, soruların genelinin öğrenilen bilgileri yoklar nitelikte olduğunu gösterir. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların analiz düzeyi dışındaki soruların yeterli seviyede olmadığı söylenebilir.

Tüm kitaplar içerisinde hatırlama seviyesindeki sorular Gizem Yayıncılık 7, anlama ve yaratma seviyesindeki sorular MEB Yayınları 6, uygulama ve analiz seviyesindeki sorular Enderun Matbaacılık Yayınları 8 ve değerlendirme seviyesindeki sorular MEB Yayınları 7. sınıf kitabında daha yüksek oranda yer almaktadır.

Tablodaki altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB’in hazırladığı kitap hatırlama (%18), anlama (%61) ve analiz (%9) seviyesindeki sorulara daha çok yer vermiştir. Buna karşılık Doku Yayıncılığın hazırladığı altıncı sınıf Türkçe çalışma kitabında uygulama düzeyindeki soruların daha yüksek oranda (%21) olduğu görülmüştür. MEB’in hazırladığı kitaptaki sorular anlama seviyesinde yoğunlaşırken Doku Yayıncılığa ait kitapta soruların bilişsel alan basamaklarına göre daha dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir. Her iki kitabın alt düzey zihinsel becerileri yeteri derecede ölçtüğü buna karşılık üst düzey zihinsel becerileri gereği kadar ölçemediği belirlenmiştir.

Tablodaki yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitap, hatırlama (%21), uygulama (%10) ve analiz (%18) basamağındaki sorulara daha çok yer vermiştir. Buna karşılık MEB’in kitabında ise anlama (%59) ve değerlendirme (%3) basamağındaki sorular daha yüksek bir orandadır. Her iki kitapta da anlama düzeyindeki soruların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Buna karşılık değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorulara ise çok az yer verildiği görülmüştür.

Tablodaki sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB’in hazırladığı kitapta, hatırlama (%18) ve anlama (%52) basamağındaki sorulara daha çok yer verildiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta, uygulama (%34) ve analiz (%23) seviyelerinde daha çok soru yer almış ve sorular herhangi bir basamakta yoğunlaşmamıştır. Ancak bu kitapta değerlendirme ve yaratma basamağında hiçbir soruya yer verilmediği de görülmüştür. Değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmemesi büyük bir eksiklik olarak belirlenmiştir.

#### 4.7.3. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Bütün Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 48’te sunulmuştur.

**Tablo 48. Tema Değerlendirme Sorularının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı**

Öğrenme Alanları	Kitaplar	Sıklık	%
Okuma	MEB 6	49	61
	Doku 6	26	39
	MEB 7	46	57
	Gizem 7	64	67
	MEB 8	50	54
	Enderun 8	38	54
	<b>Toplam</b>	<b>273</b>	<b>56</b>
Yazma	MEB 6	13	16
	Doku 6	4	6
	MEB 7	8	10
	Gizem 7	10	10
	MEB 8	9	10
	Enderun 8	7	10
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>11</b>
Dil bilgisi	MEB 6	18	23
	Doku 6	36	55
	MEB 7	27	33
	Gizem 7	22	23
	MEB 8	34	36
	Enderun 8	25	35
	<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>33</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>486</b>	<b>100</b>

Tablo 48’de bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %56’sının okuma, %11’inin yazma ve %33’ünün de dil bilgisi alanında olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda yer verilmeyen bir sorunun da konuşma (%0.25) alanında olduğu belirlenmiştir. Soruların öğrenme alanlarına dağılımının dengeli olmadığı ve elde edilen verilerin Milli Eğitimin (2006) 6-8. sınıflar ders içi alan dağılımı; okuma %30, yazma %20 ve dil bilgisi %15 olarak belirlediği oranlara uygun düşmediği söylenebilir.

Tüm kitapların tema değerlendirme soruları içerisinde, okuma alanında Gizem Yayıncılık 7, yazma alanında MEB Yayınları 6 ve dil bilgisi alanında da Doku Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı’nda daha yüksek oranda yer almaktadır.

Tablodaki altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB'in hazırladığı kitapta soruların okuma alanında yoğunlaştığı (%61) ve Doku Yayıncılığa ait kitapta ise soruların dil bilgisi alanında yoğunlaştığı (%55) görülmektedir. Bu durum, soruların ağırlıklı olarak sadece bir öğrenme alanında oluşacağı gerekçesiyle olumsuz görülmektedir. Özellikle de Türkçe dersinin dil bilgisi sorularıyla değerlendirilmesi sakıncalı bir durum oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının büyük oranda dil bilgisi etkinliklerine dayanması eski programa ve onun kuramsal temellerini oluşturan davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır. Doku Yayıncılığa ait olan kitapta soruların büyük bir kısmının dil bilgisi alanında olması yeni programa ve onun dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma ters düşmektedir. Yazma alanında da MEB'in kitabının üstünlük sağladığı tabloda görülmektedir.

Tablodaki yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitabın, okuma alanındaki sorulara daha çok (%61) yer verdiği, MEB'e ait kitapta ise dil bilgisi sorularının daha çok olduğu (%33) görülmektedir. Bu durum MEB Yayınları kitabının aleyhinde görünse de soruların öğrenme alanlarına dağılımı açısından MEB'in kitabı daha dengeli bulunmuştur.

Tablodaki sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, her iki yayın evinin hazırladığı kitapta soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının bir birine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.7.4. Tema Değerlendirme Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı**

Bütün kitaplara ait tema değerlendirme sorularının ölçtükleri kazanımlarla ilgili bilgiler verilirken dil bilgisi alanı kazanımları sınıf düzeyine göre değiştiği için bu alan sınıflar arası karşılaştırma yapılmamıştır. Diğer alanlarda ise hem bütün kitaplar karşılaştırılmış hem de aynı sınıf düzeyindeki kitaplar ayrı olarak ele alınmıştır.

İncelenen kitaplarda okuma alanındaki soruların “okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme ve söz varlığını zenginleştirme” amaçlarında yer alan kazanımları ölçtüğü görülmüştür. Buna karşılık “okuma kurallarını uygulama ve okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarıyla ilgili hiçbir sorunun kullanılmadığı belirlenmiştir.

Okuma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 49. Okuma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<i>Kazanım</i>	<b>MEB 6</b>		<b>Doku 6</b>		<b>MEB 7</b>		<b>Gizem7</b>		<b>MEB 8</b>		<b>Enderun 8</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2.1	8	17	4	15	2	4	11	17	5	10	6	15	36	13
2.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0.3
2.3	4	8	1	4	0	0	2	3	6	12	1	3	14	5
2.4	5	10	1	4	8	17	4	5	6	12	3	8	27	10
2.5	1	2	1	4	2	4	0	0	7	14	4	10	15	6
2.6	0	0	0	0	1	2	1	2	1	2	0	0	3	1
2.7	0	0	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	2	1
2.8	0	0	2	8	1	2	3	5	5	10	1	3	12	4
2.9	0	0	0	0	0	0	3	5	0	0	0	0	3	1
2.10	2	4	0	0	2	4	1	2	1	2	1	3	7	3
2.11	1	2	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	3	1
2.12	0	0	0	0	1	3	1	2	0	0	0	0	2	1
2.13	13	27	0	0	8	17	11	17	8	16	2	5	42	15
2.14	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.15	2	4	0	0	1	2	0	0	0	0	4	10	7	3
2.16	1	2	0	0	0	0	3	5	0	0	1	3	5	1
2.17	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.18	4	8	0	0	1	2	1	2	3	6	4	10	13	5
2.19	2	4	0	0	3	7	4	5	0	0	2	5	11	4
2.20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.22	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0.3
2.23	1	2	0	0	3	7	1	2	1	2	0	0	6	2
2.24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0.3
2.25	0	0	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	2	1
2.26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.27	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0.3
2.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.29	1	2	0	0	1	2	1	2	0	0	0	0	3	1
2.30	0	0	0	0	3	7	1	2	1	2	3	8	8	3
2.31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.2	0	0	1	4	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1
4.1	2	4	1	4	1	2	4	5	4	8	3	8	15	6
4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.3	0	0	2	8	3	7	9	14	1	2	1	3	16	6
4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>273</b>	<b>100</b>

Tablo 49’da bütün kitaplarda yer alan soruların otuz farklı okuma kazanımını ölçtüğü; buna karşılık, 2.20, 2.21, 2.26, 2.28, 2.31, 3.1 ve 4.2 nolu yedi kazanımı ölçemediği görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB:

2006) bulunan 51 okuma kazanımının %59'unu oluşturmaktadır. Bu oran, “okuma kurallarını uygulama ve okuma alışkanlığı kazanma” hedefleriyle ilgili hiçbir kazanımın (14 kazanım) ölçülmediği düşünüldüğünde yüksek bir orandır.

Kitaplardaki soruların, %15'inin metne ilişkin sorulara cevap verir (2.13), %13'nün metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır (2.1) ve %10'unun metnin ana fikrini/duygusunu belirler (2.4) kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Soruların yaklaşık olarak %38'inin bu üç kazanımla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablodaki altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan kırk dokuz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü ve Doku Yayıncılığın kitabında ise yirmi altı sorunun dokuz farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. MEB'in kitabı, daha çok soruya yer verdiği ve daha çok kazanım ölçtüğü için daha başarılı bulunmuştur. MEB'in kitabında soruların genellikle metne ilişkin sorulara cevap verir (%17) kazanımıyla, Doku Yayıncılığın kitabında ise soruların metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır (%15) kazanımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Her iki kitapta da soruların bu şekilde bazı kazanımlarda yoğunlaşması ise olumsuz bir durum olarak belirlenmiştir.

Tablodaki yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan kırk altı sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü ve Gizem Yayıncılığın kitabında ise kullanılan altmış dört sorunun yirmi farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Gizem Yayıncılığın kitabında daha fazla soru kullanılmasına rağmen ölçülen kazanım sayısının MEB'in hazırladığı kitapla eşit olduğu görülmektedir. MEB'in kitabı bundan dolayı daha başarılı bulunmuştur. Gizem Yayıncılığın kitabında sorular yoğun olarak metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır (%17) ve metne ilişkin sorulara cevap verir (%17) kazanımlarını ölçmektedir. Buna karşılık MEB'in kitabındaki sorular metne ilişkin sorulara cevap verir (%17) ve metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler (%17) kazanımlarını yoğun olarak ölçmektedir.

Tablodaki sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, okuma becerisiyle ilgili MEB'in hazırladığı kitapta kullanılan elli sorunun on dört farklı kazanımı ölçtüğü ve Enderun Matbaacılığın kitabında ise kullanılan otuz sekiz sorunun on altı farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. MEB'in hazırladığı kitapta okuma becerisiyle ilgili daha fazla soruya yer verilmesine rağmen ölçülen kazanım sayısının Enderun Matbaacılığın kitabına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum sorular



hazırlanırken kazanımların yeterince dikkate alınmamasıyla açıklanabilir. Bu yönüyle Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitap daha başarılı bulunmuştur. MEB'in kitabında soruların genellikle metne ilişkin sorulara cevap verir (%16) ve metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler (%16) kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Enderun Matbaacılığın kitabında ise soruların genel olarak metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır (%15), metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler (%10), metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar (%10) ve metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder (%10) kazanımlarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Yazma becerisiyle ilgili tema değerlendirme sorularının karşıladığı kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 50. Yazma Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<i>Kazanım</i>	<b>MEB 6</b>		Doku 6		<b>MEB 7</b>		Gizem7		<b>MEB 8</b>		Enderun 8		<b>Toplam</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	f	%	<b>f</b>	<b>%</b>	f	%	<b>f</b>	<b>%</b>	f	%	<b>f</b>	<b>%</b>
1.5	<b>1</b>	<b>8</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>1</b>	<b>2</b>
2.3	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>1</b>	<b>13</b>	1	10	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>2</b>	<b>4</b>
5.2	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	1	14	<b>1</b>	<b>2</b>
6.1	<b>7</b>	<b>54</b>	2	50	<b>2</b>	<b>25</b>	5	50	<b>4</b>	<b>44</b>	2	29	<b>22</b>	<b>43</b>
6.2	<b>5</b>	<b>38</b>	2	50	<b>5</b>	<b>62</b>	4	40	<b>5</b>	<b>56</b>	4	57	<b>25</b>	<b>49</b>
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	4	100	<b>8</b>	<b>100</b>	10	100	<b>9</b>	<b>100</b>	7	100	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 50'de bütün kitaplarda yer alan yazma becerisiyle ilgili olan elli bir sorunun beş farklı yazma kazanımını ölçtüğü görülmektedir. Ölçülen kazanımlar Türkçe Öğretim Programında (MEB: 2006) bulunan kırk iki yazma kazanımının %12'sini oluşturmaktadır. Bu oran, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin belirlenmesi için düşüktür.

Tablodan bütün kitaplardaki soruların genel olarak, yazım kurallarını kavrayarak uygular (%43) ve noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır (%49) kazanımlarını ölçtüğü görülmektedir.

Tablodaki altıncı sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, MEB'in hazırladığı kitapta yazma becerisiyle ilgili daha fazla soruya yer verildiği görülmektedir. Yazma alanında MEB'in hazırladığı kitaptaki soruların, diğer altıncı sınıf kitabına göre daha çok

kazanım ölçtüğü tablodan anlaşılmaktadır.

Tablodaki yedinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. MEB'e ait kitapta sekiz soruyla üç kazanım ölçülmüşken diğer kitapta ise on soruyla üç kazanım ölçülmüştür.

Tablodaki sekizinci sınıf kitaplarıyla ilgili verilere göre, Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta yedi soruyla üç kazanım, MEB'e ait kitapta ise dokuz soruyla iki kazanım ölçülmüştür.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar sınıf sınıf ele alınıp tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 51. Altıncı Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<i>Kazanım</i>	<b>Doku 6</b>		<b>MEB 6</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1.1	2	5	1	6	3	5
1.2	2	5	0	0	2	4
1.3	5	12	2	10	7	12
1.4	0	0	0	0	0	0
1.5	2	5	1	6	3	5
1.6	3	7	1	6	4	7
1.7	2	5	1	6	3	5
2.1	1	2	3	17	4	7
2.2	4	9	2	10	6	10
2.3	3	7	3	17	6	10
2.4	2	6	1	6	3	5
2.5	6	15	1	6	7	12
2.6	2	5	0	0	2	4
2.7	2	5	2	10	4	7
2.8	5	12	0	0	5	7
2.9	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 51'de altıncı sınıf kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının ölçtüğü dil bilgisi kazanımlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tabloda, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli dokuz soru kullanıldığı ve bu soruların on dört farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanının “gövdeyi kavrar” ve “kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır”

kazanımlarıyla ilgili herhangi bir soruya yer verilmediği görülmüştür. Tablodan bunun dışındaki bütün dil bilgisi kazanımlarının ölçüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB yayınlarının hazırladığı kitapta on sekiz sorunun on bir farklı kazanımı ve Doku Yayıncılığın hazırladığı kitapta da otuz altı sorunun on dört farklı kazanımı ölçtüğü anlaşılmaktadır. Doku Yayıncılığın hazırlanmış olduğu kitabın dil bilgisiyle ilgili daha çok soruya yer verdiği ve daha çok sayıda kazanım ölçtüğü görülmektedir. Bu durum bir başarı olarak görülse de soruların birçok kazanımı tekrar tekrar ölçtüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca Doku Yayıncılığın kitabında beş soru birden fazla kazanımı ölçtüğü için tabloda sıklık sayısı ile soru sayısından farklı -kırk bir- bulunmuştur. MEB ait olan kitapta “isimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır (%17) ve hâl eklerinin işlevlerini kavrar (17)” kazanımları en çok ölçülen kazanımlar olmuştur. Doku Yayıncılığın kitabında ise “isim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar (%12)” kazanımı en çok ölçülen kazanımdır.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili 7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 52. Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<i>Kazanım</i>	<i>Gizem 7</i>		<i>MEB 7</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1.1	3	14	6	22	9	19
1.2	0	0	2	7	2	4
1.3	2	9	0	0	2	4
1.4	2	9	1	4	3	6
1.5	0	0	0	0	0	0
1.6	0	0	0	0	0	0
1.7	5	23	1	4	6	13
1.8	1	5	1	4	2	4
2.1	3	14	4	15	7	15
2.2	1	5	0	0	1	2
3.1	0	0	0	0	0	0
3.2	1	5	3	11	4	9
3.3	0	0	0	0	0	0
4.1	1	5	2	7	3	6
4.2	0	0	1	4	1	2
4.3	1	5	2	7	3	6
4.4	0	0	1	4	1	2
5.1	1	5	0	0	1	2
5.2	0	0	3	11	3	6
5.3	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Tablo 52’de, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için kırk sekiz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Her iki kitapta da “dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar, fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar, cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder, fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır, zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır” kazanımlarını ölçen hiçbir sorunun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB’in hazırladığı kitapta yirmi yedi sorunun on iki farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Buna karşılık Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitapta yirmi bir sorunun on bir farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Gizem Yayıncılığın hazırladığı kitap daha az sayıda soruyla eşit kazanımı ölçtüğü için bu kitap daha başarılı bulunmuştur.

MEB Yayınlarına ait olan kitapta “fiillerin anlam özelliklerini kavrar (%22)” kazanımı en çok ölçülen kazanım olmuştur. Gizem Yayıncılığın kitabında ise “zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır (%22)” kazanımı en çok ölçülen kazanımdır. Bu kitapta yer alan bir soru ise hiçbir dil bilgisi kazanımıyla ilişkilendirilememiş.

Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının ölçtüğü kazanımlar aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 53. Sekizinci Sınıf Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Bilgiler**

<i>Kazanım</i>	<b>Enderun 8</b>		<b>MEB 8</b>		<b>Toplam</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1.1	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
1.2	<b>1</b>	<b>4</b>	5	15	<b>6</b>	<b>10</b>
1.3	<b>4</b>	<b>16</b>	0	0	<b>4</b>	<b>7</b>
1.4	<b>1</b>	<b>4</b>	0	0	<b>1</b>	<b>2</b>
2.1	<b>2</b>	<b>8</b>	3	9	<b>5</b>	<b>8</b>
2.2	<b>1</b>	<b>4</b>	4	11	<b>5</b>	<b>8</b>
2.3	<b>1</b>	<b>4</b>	2	6	<b>3</b>	<b>5</b>
2.4	<b>2</b>	<b>8</b>	5	15	<b>7</b>	<b>12</b>
2.5	<b>1</b>	<b>4</b>	3	9	<b>4</b>	<b>7</b>
2.6	<b>1</b>	<b>4</b>	1	3	<b>2</b>	<b>3</b>
2.7	<b>1</b>	<b>4</b>	1	3	<b>2</b>	<b>3</b>
2.8	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
2.9	<b>1</b>	<b>4</b>	7	20	<b>8</b>	<b>14</b>
2.10	<b>2</b>	<b>8</b>	3	9	<b>5</b>	<b>8</b>
2.11	<b>2</b>	<b>8</b>	0	0	<b>2</b>	<b>3</b>
3.1	<b>1</b>	<b>4</b>	0	0	<b>1</b>	<b>2</b>
3.2	<b>4</b>	<b>16</b>	0	0	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	34	100	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 53'te, her iki kitapta dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli dokuz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. “Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar ve kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar” kazanımlarıyla ilgili hiçbir soruya yer verilememiştir.

Tablodaki verilerden, dil bilgisi öğrenme alanında MEB'in hazırladığı kitapta otuz dört sorunun on farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir. Buna karşılık Enderun Matbaacılığın hazırladığı kitapta yirmi beş sorunun on beş farklı kazanımı ölçtüğü görülmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Araştırmada Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunan tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Tema değerlendirme sorularının niteliği; soru türü, bilişsel alan basamağı, öğrenme alanı ve ölçtüğü kazanıma göre belirlenmiştir. Her kitaptan elde edilen verilerle kitaplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bütün kitapların tema sonu ölçme değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 79 farklı kazanımı (%35) ölçtüğü belirlenmiştir. Soru sayısının en çok (96 soru) Gizem Yayıncılığa ve en az da Doku Yayıncılığa (66 soru) ait olan kitapta olduğu belirlenmiş. Ölçülen kazanım sayısının da en çok (35 kazanım) MEB ve Gizem Yayıncılığa ait yedinci sınıf kitaplarında ve en az (25 kazanım) da Doku Yayıncılığa ait olan altıncı sınıf kitabında olduğu tespit edilmiştir.

Bazı kitaplarda soru ve ölçülen kazanım sayısının az olduğu için kapsam geçerliliğinin yeterince sağlanamadığı belirlenmiştir (Doku 6, 66 soruyla 25 kazanım ölçülmüştür.). Bazı kitaplarda da soru sayısı çok olmasına rağmen ölçülen kazanım sayısı düşük olduğu için kapsam geçerliliği yeterince sağlanamamıştır (MEB 8, 93 soruyla 26 kazanım ölçülmüştür.).

2. Bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %25'nin açık uçlu, %50'sinin çoktan seçmeli, %4'ünün doğru yanlış, %6'sının eşleştirme, %11'nin kısa cevaplı ve %4'ünün de boşluk doldurma türünde olduğu tespit edilmiştir. Göçer'in (2008: 207) "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında ulaştığı "etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerinde açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, 5n 1k vb. farklı soru türüne yer verildiği görülmüştür" bulgusu bunu destekler

niteliktedir. Ancak araştırmamızda elde edilen bu veriler Doğan'ın (2009, 122) öğretim elemanlarından edindiği öğrencinin dersin hedeflerine ulaşma düzeyinin ve üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde en çok yazılı sınavlar, araştırma kâğıtları ve proje çalışmalarını en az çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve doğru yanlış testlerinin uygun olduğu sonucuna paralel düşmemektedir.

3. Türkçe Öğretim Programında (2006: 227) öğrenci başarısının ölçülmesinde farklı türde soruların olabildiğince yer almasının ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacağı bildirilir. İncelenen kitaplarda farklı türde sorular kullanıldığı belirlenmiştir; ancak kitapların tamamında çoktan seçmeli soruların en çok kullanılan soru türü olduğu görülmüştür (MEB 6 %55, Doku 6 %50, MEB 7 %58, Gizem 7 %35, MEB 8 %65, Enderun 8 %37). Özbay (2007: 163) çoktan seçmeli soruların Türkçe dersinde bazı bilgileri ölçebileceğini fakat bu dersin bütün amaçlarının bu sorularla ölçülemeyeceğini belirtir. Buna dayanarak Türkçe kitaplarında tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli soruların yoğun olarak kullanılmasının uygun olmayacağını söyleyebiliriz.

4. Bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %16'sının hatırlama, %52'sinin anlama, %14'ünün uygulama, %16'sının analiz, %1'nin değerlendirme ve %1'inin de yaratma basamağında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar aşağıda verilen araştırmalara bazı yönleriyle benzemektedir.

Şengül (2005: 177) metne dayalı sorular üzerine yaptığı araştırmada, alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe, sorulan soruların büyük bir oranda düştüğü ve soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımında kitaplar arasında da önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2008: 502) incelediği kitaplardaki 84 tema değerlendirme sorusunun, %26'sının bilgi, %57'sinin kavrama, %11'nin uygulama, %3,5'nin analiz ve %2,3'nün sentez düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Bizim araştırmamız gibi bu çalışmada da sorular kavrama basamağında yoğunlaşmaktadır.

Durukan (2009) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama soruları üzerine yaptığı inceleme sonunda; üst düzey düşünme gerektirecek soru oranında artış olduğunu ancak metni anlama sorularının bilgi ve kavrama alt basamaklarında yoğunlaştığı ve uygulama basamağında hemen hemen hiç soruya rastlanmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bizim araştırmamızda sorular bu araştırmalara benzer olarak alt düzeyde (anlama) yoğunlaşmaktadır. İncelediğimiz kitaplarda Durukan'ın (2009) ve diğerlerinin

araştırmalarından farklı olarak uygulama ve analiz düzeyindeki soruların yüksek oranda bulunduğunu söyleyebiliriz. Bunu, araştırmamızın sadece metni anlama sorularını konu edinmemiş olmasıyla açıklanabilir.

Düşük bilişsel seviyedeki sorular, öğrencilerin önceden sunulan bilgileri geri getirmesine dayanırken; yüksek düzeydeki bilişsel sorular öğrencilerin bağımsız düşünmesini gerektirir. Her ikisi de faydalıdır. (Gall, 1984: 40). İncelenen kitaplarda soruların yarısından çoğunun (%52) anlama basamağında olmasından da anlaşıldığı gibi, soruların geneli öğrenilen bilgileri yoklar niteliktedir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşıma dayanan programın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme hedefine uygun düşmemektedir.

5. Bütün Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının %56'sının okuma, %11'inin yazma ve %33'ünün de dil bilgisi alanında olduğu belirlenmiştir. Bütün kitapların ortalaması bu şekilde olsa da bazı kitaplar da okuma alanındaki sorular (MEB 6 %61, Gizem 7 %67) bazılarında da dil bilgisi alanındaki sorular (Doku 6 %55) yoğun olarak yer almıştır. Bu oranlar, MEB'in 2005 Türkçe Öğretim Programında temel dil becerileri için belirlediği (dinleme/izleme %15, konuşma %20, okuma %30, yazma %20 ve dil bilgisi %15) oranlara paralel düşmemektedir. Araştırma sonuçları, Durukan'ın (2008: 104) yedinci sınıf Türkçe ders kitapları için ulaştığı "kitapların temel dil becerileri hedeflerine dağılımında belirli bir dengenin olmadığı ve bu orantısız dağılımın hedeflerin içerdiği kazanım sayılarına bağlanamayacağı ortaya çıkmıştır" sonucunu yansıtır niteliktedir.

6. Dil bilgisi alanındaki soruların büyük bir çoğunluğunun anlama basamağında olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 10, 16, 22, 28, 34). 2005 Türkçe Öğretim Programına göre dil bilgisi, kuramsal bilgiye değil uygulamaya dayanmalıdır. İncelenen kitaplarda dil bilgisi alanındaki soruların genel olarak dil bilgisi kurallarının kavranıp kavranmadığını belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Dil bilgisi sorularının anlama basamağında yoğunlaşmış diğer seviyelerde yeterince sorunun bulunmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Aynı konuda Göğüş'ün (1978: 358) yapmış olduğu şu değerlendirme bizi doğrular niteliktedir:

Dil bilgisi konuları, ana dilinin genel değerlendirilmesi için düzenlenen sınavlarda, birkaç soru ile yer alabilir... Dil bilgisi sınavlarının sorularını, yalnız kurallar üzerine olmaktan kurtarmalı, öğrencinin Türkçe anlatımının olanaklarına girip girmediğini de araştırmalıyız.



7. Bütün kitaplarda yer alan okuma alanındaki soruların “okuduğu metni anlama ve çözümlenme, okuduğu metni değerlendirme ve söz varlığını zenginleştirme” amaçlarını ölçtüğü görülmüştür. “Okuma kurallarını uygulama ve okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarıyla ilgili hiçbir sorunun kullanılmadığı belirlenmiştir.

Bütün kitaplarda yer alan soruların otuz farklı okuma kazanımını (%59) ölçtüğü; buna karşılık, 2.20, 2.21, 2.26, 2.28, 2.31, 3.1 ve 4.2 nolu yedi kazanımı ölçemediği belirlenmiştir. Kitaplardaki soruların genel olarak “metne ilişkin sorulara cevap verir (%15), metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır (%13) ve metnin ana fikrini/duygusunu belirler (%10)” kazanımlarını ölçtüğü belirlenmiştir.

8. Bütün kitaplarda yer alan yazma becerisiyle ilgili elli bir sorunun beş farklı yazma kazanımını (%10) ölçtüğü belirlenmiştir. Kitaplardaki soruların genel olarak “yazım kurallarını kavrayarak uygular (%43) ve noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır (%49)” kazanımlarını ölçtüğü belirlenmiştir. Yazma alanında bu iki kazanım dışında hemen hemen hiçbir kazanım ölçülmemiştir.

9. Altıncı sınıf kitaplarında dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli bir soru kullanıldığı ve bu soruların on dört farklı kazanımı (%88) ölçtüğü görülmüştür. “Gövdeyi kavrar” ve “kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır” kazanımlarıyla ilgili kitaplarda herhangi bir soruya yer verilemediği belirlenmiştir.

10. Yedinci sınıf kitaplarında dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için kırk sekiz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı (%75) ölçtüğü belirlenmiştir. Her iki kitapta da “dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar, fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamaları yapar, cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder, fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır, zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır” kazanımlarını ölçen hiçbir sorunun bulunmadığı anlaşılmaktadır.

11. Sekizinci sınıf kitaplarında dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için elli dokuz soru kullanıldığı ve bu soruların on beş farklı kazanımı (%88) ölçtüğü görülmüştür. Kitaplarda “fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar” ve “kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar” kazanımlarını ölçen hiçbir soruya yer verilmediği belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacı tarafından şu önerilere getirilmiştir:

1. Tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılacak sorular temanın kapsamını yansıtacak sayıda ve nitelikte olmalıdır. Soru sayısı arttırılmalı ve aynı kazanımın çok fazla soruyla ölçülmesi yerine daha fazla kazanım ölçülmelidir.

2. Tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarında farklı tür sorular kullanılmalıdır. Soruların belli bir türde yoğunlaşmamasına dikkat edilmelidir. Özellikle çoktan seçmeli soruların gereğinden fazla kullanılmaması gerekir. Bunun yerine öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçen açık uçlu sorular ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmelidir.

3. Her soru çeşidinin avantajları ve dezavantajları iyi bilinmelidir. Örneğin üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye daha çok elverişli olan açık uçlu sorular alt düzey zihinsel becerilerin ölçümünde çok kullanılmamalıdır, bunun yerine farklı soru çeşitleri tercih edilmelidir.

4. “Tema değerlendirme soruları, metni kavramaya yönelik sorular yerine, işlenen temanın kilit noktalarını hedef alan ve temanın genel bir değerlendirmesini yaptırabilecek nitelikte açık uçlu yorum gerektiren nitelikte olmalıdır.” (Küçük, 2008: 503).

5. Tema değerlendirme soruları bilişsel alanın bütün basamaklarını ölçecek nitelikte olmalıdır. Sorular sadece bilişsel alanın bir basamağında yoğunlaşmamalı, özellikle değerlendirme ve yaratma basamaklarında da yeterli sayıda soru bulundurulmalıdır.

6. Tema değerlendirme etkinliklerindeki sorular sadece okuma ve dil bilgisi alanında olmamalıdır. Bir tema boyunca öğrenciye kazandırılan becerileri ölçmeyi hedefleyen tema değerlendirme soruları, bütün öğrenme alanlarını yansıtacak nitelikte olmalıdır.

7. “Metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımını ölçmek için aynı bilişsel düzeyde çok fazla soru kullanılmamalıdır. Bunun yerine başka kazanımları ölçecek nitelikte soru hazırlanmalıdır.

8. “Metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımı programı hazırlayanlar tarafından değiştirilmelidir. Çünkü bu kazanımla ölçülmek istenen beceri sınırlandırılmamıştır.

Örneğin okuduğu metinle ilgili 5n 1k sorularını cevaplamakla okuduğu metindeki düşünceleri değerlendirmeye yönelik bir soru aynı nitelikte değildir.

9. Yazma alanında yapılacak değerlendirme sadece noktalama ve imlâ bilgisiyle sınırlı olmamalıdır. Öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyindeki yazılı anlatım becerileri ölçülmelidir.

10. Dil bilgisi soruları diğer öğrenme alanlarındaki sorulardan fazla olmamalıdır. Dil bilgisi soruları sadece öğrenilen kuralların hatırlanmasını yoklamamalıdır. Dil bilgisi soruları, öğrencilerin kuralları anlama ve anlatma becerilerinde kullanma becerilerini ölçmelidir.

11. Tema değerlendirmede çok sayıda alt beceriyi ölçmek yerine önemli ve birbirine bağlı temel becerileri ölçmek gerekir. Özellikle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçen sorular kullanılmalıdır.

12. Tema değerlendirme soruları hem öğrencilerin temayla ilgili öğrenme eksikliklerini belirlediği ve hem de öğretmenler için örnek bir ölçme değerlendirme etkinliği olduğu için önemlidir. Bundan dolayı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, ilköğretim okullarında okutulmak üzere tavsiye edilecek Türkçe ders kitaplarını seçerken tema değerlendirme sorularının niteliğini göz önünde bulundurmalıdır.

13. Araştırmacılar tarafından örnek tema değerlendirme soruları hazırlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acar, Ö. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcı, Devrim (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 127-170.
- Altan, A.; Arhan, S.; Başar, S., Öztürker; G. ve Yılmaz, D. (2012). *İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*. (5. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları Baskısı.
- Arıcı, H. (1972). *İstatistik: Yöntem ve Uygulama*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Arık, H. (2012). Soru Hazırlama Teknikleri. Web: [http://kayseri.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_09/27124124\\_soru\\_hazirlama\\_teknikleri.pdf](http://kayseri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/27124124_soru_hazirlama_teknikleri.pdf) adresinden 17 Mayıs 2013'te alınmıştır.
- Atılğan, H. (2007a). Doğru-Yanlış Testleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 349-396.
- Atılğan, H. (2007b). Değerlendirme ve Not Verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 203-396.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V ( II), 103-115.
- Bahar, M.; Nartgün, Z.; Durmuş, Ş. ve Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klâsik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı Klasik Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2012). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Doku Yayıncılık Ticaret Anonim Şirketi.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Binbaşıoğlu Yayın ve Dağıtım.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), s.3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükoztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgin, Ö. E.; Karadeniz, Ç. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E.; Gelen, İ. ve Kan, M. A. (2009). Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 22-55.
- Çakan, M. (2008). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 91-126.
- Çakıcı, Y. ve Girgin, E. (2012). İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 87-110.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çeçen, M.A. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 201-211.
- Çepni, S. (2012). Performansların Değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s. 233-292.
- Çermik, F. (2011). Yeni İlköğretim Programlarının Öngördüğü Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Çolak, K. (2008). Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demircioğlu, G. (2012). Geçerlik ve Güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 90-121.
- Doğan, N. (2007a). Davranışların Ölçülmesi. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 81-118.
- Doğan, N. (2007b). Çoktan Seçmeli Testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 223-268.
- Durukan, E. (2008). Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (81), 84-93.
- Ensar, F. (2002). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri Üzerine Değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kuramları ve Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Gall, M. (1984). Synthesis of Research On Teachers' Questioning. *Educational Leadership*, 42(3), 40-47.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 431-465.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. (4. Baskı). İstanbul: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2005). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kan, A. (2007). Ödev ve Projeler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 269-292.
- Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen, G. *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (81), 189-210.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Komasyon a (2012). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları Baskısı.
- Komasyon b (2012). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*. (1. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları Baskısı.

- Korkmaz, Y. (2009). Fen Öğretiminde Rubrik Kullanma Eğitiminin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-264.
- Kurt, M.; Altay, J. ve Kara, M. (2012). *İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 8*. Ankara: Enderun Matbaacılık.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi, Nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö.; Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Soruların Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. *e-Journal of New World Scines Academy Social Scienes*, 3 (3), 492-504.
- Küçük, S. (2002). Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 125-137.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom Assessment Prenciples and Practice For Effective Instruction*. Boston: Pearson Education.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2007). Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar İle İlgili Genelge. Web: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 16 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mertler, Craig A. (2001). Design Scoring Rubrics For Your Classroom . *Practical Assessment, Research&Evaluation*, 7(25). Web: [https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager\\_Public\\_Files/EFL\\_Assessment/Unit\\_3](https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/EFL_Assessment/Unit_3)



- /Metler\_Designing\_scoring\_rubrics\_for\_your\_classroom.pdf adresinden 24 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Nuhoğlu, M. M.; Başoğlu ve N.; Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oktaýlar, H. C. (2013). *KPSS Eğitim Bilimleri Ölçme ve Deđerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Overton, T. (2006). *Assessing Learners With Special Needs An Applied Approach*. (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Merill Prentice Hall.
- Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 103-130.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbek, Y. (2008). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 49-90.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özcan, S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 355-370.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Reynolds, C. R.; Livingston, R. B.; Wilson, V. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Boston: Pearson Education.
- Şengül, M. ve Üstüner, A. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçeye Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.

- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude Change International Encyclopedia of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Sönmez, V. (1985). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Sözbilir, M.(2010). Ölçme ve Değerlendirme. Web: <http://olcmevedegerlendirme.files.wordpress.com/2010/09/56-subjektif-ve-objektif-testler.pdf> adresinden 24 Nisan 2013'te alınmıştır.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan A. (2003). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdelen Teker, G. (2012). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. Web: <http://www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/e18140d9-6047-4915-a7b2-88cf7690d197/4.bolum.pdf> adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Tekin, H.(1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 207-220.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (3. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. baskı). Ankara: TDK.
- Türktan, R. (2011). Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.

- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 9-42.
- Yaylı, D. (2011). Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları, H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeni Öğretim Programlarını Değerlendirme ve İnceleme Raporu (2005). Web: [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat\\_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden 14 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 20-31.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Hacettepe Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi.
- Yılmaz, A. (2012). Ölçme-Değerlendirmede Testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s. 153-232.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (1. Baskı). Konya: Öz Eğitim Basım Yayım Dağıtım.

## EKLER

### **EK 1: Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar**

#### **1. Dinleme**

##### **1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama**

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

##### **2. Dinlenen/izlenenin anlam ve çözümleme**

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
25. Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir.

##### **3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme**

1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

##### **4. Söz varlığını zenginleştirme**

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanılmacaları ezberler/kullanır.

4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
6. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

### **5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma**

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

## **2. Konuşma**

### **1. Konuşma kurallarını uygulama**

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

### **2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma**

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

### **3. Hazırlıklı konuşmalar yapma**

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

#### 4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

#### 5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

### 3. Okuma

#### 1. Okuma kurallarını uygulama

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

#### 2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

### 3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

### 4.Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

### 5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

## 4. Yazma

### 1. Yazma kurallarını uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

### 2. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

### 3. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.

3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

#### **4. Kendi yazdıklarını değerlendirme**

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

#### **5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma**

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

#### **6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama**

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

#### **5. Dilbilgisi (6. Sınıf)**

##### **1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Kök ve eki kavrar.
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.
4. Gövdeyi kavrar.
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.
6. Birleşik kelimeyi kavrar.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

##### **2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.
7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
9. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

#### **5. Dilbilgisi (7. Sınıf)**

##### **1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.



6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

## **2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
2. Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.

## **3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.
2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.
3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.

## **4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.
2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.
3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.
4. Ek fiili işlevine uygun olarak kullanır.

## **5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.
2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıları özelliklerine uygun biçimde kullanır.

## **5. Dilbilgisi (8. Sınıf)**

### **1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.
3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

### **2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama**

1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.
2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.
3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.
8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.
10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.
11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.

### **3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme**

1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.
2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.

## EK 2: Tema Değerlendirme Soru Örnekleri

## MEB Yayınları Türkçe 6 Tema Değerlendirme Soruları Örneği

## OKUMA KÜLTÜRÜ TEMASI

## - Tema Değerlendirme Soruları -

"Gerek bilim gerekse sanat alanında yaratıcı **düşüncenin** sürekliliği ancak okumakla sağlanabilir. Okumakla kendini yenilemekten uzak bilim adamı, dönüp dönüp aynı şeyleri söylemek zorunda kalır. Saplantılardan, hoşgörüsüzlükten kurtulamaz. Okumayan sanatçı; bildiği, tanıdığı birkaç büyük ustaya **öykünmenin** ötesine geçemez. Yalnız bilim adamlarıyla sanatçılara değil toplumda değişik alanlardaki kişilere de bilginin sınırsızlığını, insanın baş **erdemini** hoşgörüyü ancak okumak öğretir. Kişi, okurken kendi dışındaki inançlara, bakış biçimlerine, duygulara, düşüncelere saygılı davranmanın önemini gitgide daha çok kavrar. Kişinin düşüncesi, **duyguları** yeni bilgilerle **sürekli** değişir, panahi kazanır. Evet, okumak değiştirir bizi. Değişmek ise yaratıcı kılar."

Akşit GÖKTÜRK

A.1, 2 ve 3. soruları yukarıdaki paragrafta göre cevaplayınız.

1. Okumayan sanatçı hangi sorunlarla karşılaşır?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

2. "Okumak değiştirir bizi." sözünden ne anlıyorsunuz? Yazınız.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

3. Metnin ana fikrini yazınız.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

4. Metinde koyu olarak verilen kelimelerin eş anlamlılarını yazınız.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

B. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına ise "Y" yazınız.

- (.....) "Olaylar aniden gelişti." cümlesinde ünsüz benzeşmesine uğrayan bir kelime vardır.
- (.....) "Bu konudaki fikrim hâlâ değişmedi." cümlesinde ünlü düşmesi vardır.
- (.....) "Toplantıda yalnız senin görüşün beğenildi." cümlesinde yazım yanlışı yapılmıştır.
- (.....) "Dünyada hiç bir dost, insana kitaptan daha yakın değildir." cümlesinde "hiç bir" doğru yazılmıştır.

C. Aşağıda bazı ses olayları ve bunları örnekleyen kelimeler verilmiştir. Ses olayının başlarındaki numaraları o ses olayının görüldüğü kelimenin başına yazınız.

Ses olayları

1. Ünlü düşmesi  
 2. Benzeşme

Kelimeler

- (.....) atlı  
 (.....) omzu  
 (.....) düştü

## Doku Yayıncılık 6 Tema Değerlendirme Soruları Örneği

8. "Bütün hazırlıklar tamam olunca yola çıkıldı." cümlesindeki "tamam" kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tüm                      B) Eksiksiz                      C) Az olmayan                      D) Kesin

9. Aşağıdaki kelimelere listedeki eklerden uygun olanları getirip yeni kelimeler oluşturunuz. Oluşturduğunuz kelime isim midir, fiil midir? Yazınız.

a.

Kelimeler	Ekler	Oluşturduğum kelime	Kelimenin türü
acı	- cil	_____	_____
siyah	- sel	_____	_____
diş	- ci	_____	_____
et	- li	_____	_____
şeker	- siz	_____	_____
sır	- deş	_____	_____
insan	- ce	_____	_____
kum		_____	_____

b.

Kelimeler	Ekler	Oluşturduğum kelime	Kelimenin türü
geç -	- gi	_____	_____
gör -	- ici	_____	_____
bil -	- gin	_____	_____
ez -	- im	_____	_____
kork -	- iş	_____	_____
say -	- giç	_____	_____
sürün -	- gen	_____	_____
sor -	- ek	_____	_____

10. Aşağıdaki kelimelerden hangisi farklı bir kökten türemiştir?

- A) Kitapçı                      B) Kalemlik                      C) Uzmanlık                      D) Soygun

11. Aşağıdaki cümlede altı çizili kelimenin aldığı yapım ekinin çeşidini karşısına yazınız.

Turşuluk biber aldık. \_\_\_\_\_

İsteklerin oldu. \_\_\_\_\_

Koyuca iki bardak çay içti. \_\_\_\_\_

Yine sıcaklar başladı. \_\_\_\_\_

Resim dersinde çizim yaptık. \_\_\_\_\_

## MEB Yayınları Türkçe 7 Tema Değerlendirme Soruları Örneği



3. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?
 

A) başlayacak - türemiş fiil	B) beğendi - basit fiil
C) selam verdi - birleşik fiil	D) artırdı - basit fiil
4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isimden türetilmiş bir fiil vardır?
  - A. Defterimdeki şiiileri çiçek motifleriyle süsledim.
  - B. Hat, ebru, tezhip, minyatür geleneksel sanatlardır.
  - C. Oyun, uçurtma, topaç denilince çocukluğum aklıma gelir.
  - D. Bütün yaşadıklarım herhâlde bir rüyaydı.
5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde diğerlerinden farklı yapıda bir fiil kullanılmıştır?
  - A. Bütün gömleklerini yarım saatte yıkayverdi.
  - B. Hakem voleybol maçını beş dakika geç başlattı.
  - C. Arkadaşımı hatalarına rağmen affettim.
  - D. O günden sonra öğretmeninmin sözleri kulağıma küpe oldu.
6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde türemiş bir fiil yoktur?
  - A. Beden eğitimi dersinde bütün öğrencileri koşturdu.
  - B. Kafesteki keklik gün boyu ötüyordu.
  - C. Yüksek tepeleri de aşınca ova bir deniz gibi görünürdü.
  - D. Şehrin üzerine çöken bulutlar bir anda her yeri kararttı.
7. Aşağıdaki cümlelerde geçen fiillerden hangisi "bir işi başkasına yaptırma" anlamını taşımaktadır?
  - A. Bütün şehri bir haftada geziverdi.
  - B. Genç mimar, Selimiye'nin mimarisine bakakaldı.
  - C. Babam yaz gelmeden evimizin bütün odalarını boyattı.
  - D. Kardeşim iki haftada ancak kulaç atmaya öğrenebildi.
8. Aşağıdakilerden hangisinin fiili "Sabah erkenden komşusuna selam verdi." cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır?
  - A. Yurt dışından gelen turistler ülkemizi çok sevdi.
  - B. Halasına haber vermek için telefon etti.
  - C. Ne yapmak istediğimi bir türlü anlatamadım.
  - D. Bebeğini her gece ona masal okuyarak uyutur.
9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil kullanılmamıştır?
  - A. Mektubu kapının altından atıver.
  - B. Bu çuvalı kaldırabilir misin?
  - C. Hemencecik teklifimi kabul etti.
  - D. Onu biraz sonra içeri alır mısın?
10. "Bana kalırsa onun dediklerine ....." cümlesi aşağıdaki deyimlerden hangisiyle tamamlanamaz?
  - A. kulak vermek
  - B. kulak kabartmak
  - C. kulak asmamak
  - D. kulak tıkamak

## Gizem Yayıncılık Türkçe 7 Tema Değerlendirme Soruları Örneği

# ÖĞRENDİKLERİMİZİ DEĞERLENDİRELİM

1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sorular metne göre cevaplayınız.

### KİTAPLAR

W. Whiple (Vipıl)'a göre "Kitaplar zaman okyanusu üzerine kurulmuş deniz fenerleri"ne benzer. Deniz fenerleri nasıl gemiler için enginlerin yol göstericileri ise kitaplar da akıp giden zaman içinde insanlara bilgi yolunu gösterirler.

Karanlık gecelerde, ucu bucağı görünmeyen fırtınalı denizlerde yüzlerce gemi, bir burunda deniz fenerini görünce kıyıya bindirmediğini ya da kayaya çarpmadığını, güven içinde yolculuğunu sürdürdüğünü anlar ve çok sevinir çünkü deniz fenerleri onlara ışık tutmuş, gideceği doğru yolu göstermiştir. Kitaplar da insanlar için aynen deniz fenerleri gibidir. Şu ayrımla ki onlar akıl ve bilim yolunu gösterirler. Bilgisiz karanlığa ışık tutarlar çünkü kitaplar görebilen, anlayabilen akıllı insanlar tarafından bütün insanlar için yazılmıştır. Deniz fenerleri gibi birer aydınlatıcı, yol göstericidirler.

Onun için değil midir ki en gerçek, en büyük yardımcılarımız, yol göstericilerimiz hep kitaplar olmuştur. Söyleyen ne güzel söylemiş: "Kitaplar, zaman okyanusu üzerine kurulmuş deniz fenerleridir!"

**Salih Sarıca**  
**Mustafa Gündüz**  
Kompozisyon  
Güzel Konuşma ve Yazma

1. Okuduğunuz bu metnin konusu nedir?

.....

2. "Bilgisiz karanlığa ışık tutmak" sözünden ne anlıyorsunuz?

.....

3. Kitaplar, hayatımızı nasıl etkiler?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Metinde aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangilerine başvurulmuştur? Bunları işaretleyiniz.

- Benzetme yapılmıştır.
- Sayısal verilerden yararlanılmıştır.
- Karşılaştırma yapılmıştır.
- Örnekleme yapılmıştır.
- Tanık gösterilmiştir.

## MEB Yayınları Türkçe 8 Tema Değerlendirme Soruları Örneği

4. Metne göre çağların doğması neye bağlıdır?

.....

.....

.....

5. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sağdaki sütundan bulunuz. Kelimenin başındaki harfi bulduğunuz anlamın başına yazınız.

Kelimeler	Anlamlar
a. keşif	( ) Yenme işi, utku, zafer, galibiyet.
b. hokka	( ) Kendine özgü bir özellik taşıyan zaman parçası, dönem, devir.
c. yengi	( ) Bir alet veya taşıtın hareket etmesini sağlayan mekanizması.
ç. çağ	( ) Metal, cam veya topraktan yapılmış, içine mürekkep konulan küçük kap. ( ) Tekniğin, bilimin yeniliklerinden yararlanan, modem. ( ) Var olduğu bilinmeyen bir şeyin ortaya çıkarılması.

B. Aşağıdaki cümlelerin bazılarında noktalama hataları yapılmıştır. Noktalama hatası yapılan cümlelere "Y", yapılmayan cümlelere "D" yazınız. Noktalama hatası yapılan cümlelerin doğru hallerini altlarına yazınız.

( ) İki şey çok önemliydi; sağlık ve eğitim.

.....

( ) Bu gece tiyatroya gidecektik; Mehmet gelmedi.

.....

( ) Öğretmeniniz geldi mi, diye sordu.

.....

( ) "Yıkıl karşımdan" diye bağırdı.

.....

( ) İçimde öyle bir sıkıntı var ki?

.....

## Enderun Matbaacılık Türkçe 8 Tema Değerlendirme Soruları Örneği

Önlü bir yazar şöyle der: "İnsan bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır." Bu görüşe katılmamak mümkün mü? Söz sanatçısı dediğin, herkesin söylemek isteyip de söyleyemediği sözleri, kendine özgü biçimler arasında seçerek söyleyivermeli ve okuyucuya, "Benim söylemek istediğimden daha güzel!" dedirtmeli.

**J. P. Sartre**  
(Sartır)

9. Yukarıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A. Örnekleme
- B. Karşılaştırma
- C. Tanık gösterme
- D. Tanımlama

"Büyük yazarlar her eleştiriye kulak asmamanın gerekliliğine inanırlar çünkü bazı eleştiriler onları o yapan özelliklerden uzaklaştırır."

10. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleye yakın anlamlıdır?

- A. Yazarlar bütün eleştirilere kulak asarlarsa iyi eserler veremezler.
- B. Büyük yazarlar eleştirmekten hoşlanmazlar.
- C. Kimi eleştiriler yazarları özgünlüklerinden uzaklaştırır.
- D. Yazarların eleştirileri ciddiye alması onların eserlerini olgunlaştırır.

11. Aşağıda verilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarını düzelterek cümleleri yeniden yazınız.

a. Sorunlarını dinledik ama içinden çalkır gibi değildi.

b. Bu yıl sonunda kardeşimle birlikte birçok sınava gireceğiz.

c. Onun her sözlerine güvenilmez.

ç. Bu iki sınıf arasındaki ayrıcalık tespit edilemedi.

12. Aşağıda verilen cümlelerdeki anlatım bozukluğuna sebep olan kelime veya kelime gruplarının altlarını çiziniz.

- a. Diktiğim ağaçlar gün geçtikçe giderek büyüyor.
- b. Yolda yürürken karşıma aniden bir araba çıkıverdi.
- c. Çalışkan öğrenciler zor soruları çabucak hemen çözüverdi.
- ç. Sanıyorum bu yıl tatil için Bodrum'a gitme ihtimalimiz var.
- d. Onun bugün mutlu ve neşeli olmasından sınavı geçtiğini anladım.