

T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARIYLA, GENEL İZLENİMLE VE İKİLİ  
KARŞILAŞTIRMALAR YÖNTEMİYLE YAPILAN DEĞERLENDİRMELERİN  
KARŞILAŞTIRILMASI

Seçil ÖMÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARIYLA, GENEL İZLENİMLE VE İKİLİ  
KARŞILAŞTIRMALAR YÖNTEMİYLE YAPILAN DEĞERLENDİRMELERİN  
KARŞILAŞTIRILMASI

Seçil ÖMÜR

Danışman  
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2009

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Seçil ÖMÜR tarafından hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarıyla, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri / Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız



Başkan

Doç. Dr. Adnan KAN



Üye

Prof. Dr. Adnan ERKUŞ

(Danışman)



Üye

Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

... / ... / ....

Prof. Dr. Mustafa AKSAN

Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Tezimin bütün aşamalarında bana yol gösteren, benimle birlikte emek sarf eden, gerek bilgileriyle, gerekse eleştirileriyle beni her anlamda zenginleştiren ve hiçbir desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Adnan ERKUŞ'a çok teşekkür ediyorum.

Çalışma sürecinde bildiklerini benimle paylaşan, kaynak konusunda yardımcı olan ve verdiği fikirlerle beni yönlendiren oda arkadaşım Araştırma Görevlisi Önder Sünbül'e, Tez İzleme Komitesinde bulunan ve önerileriyle katkı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI ve Doç. Dr. Adnan KAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçme aracının uygulama sürecinde, bana yardımcı olan şuan isimlerini tek tek sayamayacağım arkadaşlarıma, değerlendirmelerini içtenlikle ve sabırla yapan tüm yargıcılara teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı, tüm yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan, bana güvenen, eğitimim için ellerinden geleni yapan, her anlamda ve her alanda destek olan ve güler yüzlerini eksik etmeyen anne ve babama ithaf ediyorum.

## ÖZET

Bu çalışmada, üç farklı şekilde (genel izlenimle, dereceli puanlama anahtarı ile ve Thurstone ikili karşılaştırmalar yöntemiyle) puanlanacak ve değerlendirilecek olan kompozisyonlardan elde edilecek verilere dayanarak, üç farklı değerlendirme biçiminin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Burada değerlendirme işleminin bir aracı olarak yazılı anlatım becerisi ve bunun özel bir uygulaması olan kompozisyon kullanılacağından ilk olarak “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir.

Yargıcıların kompozisyonları önce ikili karşılaştırmalarla, sonra genel izlenimle ve en son olarak dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirmeleri sonucunda, hangi değerlendirme yapılırsa yapılsın kompozisyonların sıralamalarında bir değişikliğin olmadığı gözlenmiştir.

Dereceli puanlama anahtarıyla yapılan dereceleme ölçeğinin davranış ölçütlerinin öbeklenmesi için yapılan faktör analizi sonuçlarında, hem tüm ölçeğin hem de üç ana bileşenin tek faktörlü olduğu gözlenmiştir. Ayrıca tüm kompozisyonlar için hesaplanan ana ölçütlerin ve tüm ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayılarının oldukça yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Kompozisyonlar dereceli puanlama anahtarıyla aynı yargıcılara 7-14 gün zaman aralığıyla iki kez puanlatılmış ve iki değerlendirme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Farklı yargıcıların beş ayrı kompozisyonu, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında puanlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesinde G katsayıları hesaplanmış ve bu katsayılar yüksek bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı, yazma becerisi, ikili karşılaştırmalar*

## COMPARISON OF THE EVALUATIONS WHICH WERE DONE WITH RUBRIC, OVERALL IMPRESSION AND PAIRED COMPARISONS

### ABSTRACT

This present study investigates psychometric features of three different evaluation types based on the data of the compositions which have been going to be rated and evaluated in three different types (overall impression, rubric and Thurstone paired comparison).

Firstly, “The Rubric For Writing Composition” was constructed which was going to be used as a tool for evaluating writing skill.

Then, judges evaluated compositions firstly with paired comparison, secondly with overall impression and at last with the rubric. At the end of these evaluations it is observed that there is no change in rank order of compositions.

It is observed that, one factor expletory solution which is done to group of behavior criteria of rating scale constructed as rubric is accurate for both scale and its three components. Additionally, Cronbach alpha coefficients calculated for major and minor criteria of all composition is observed to be high.

The relationship among rates of compositions which are evaluated with the rubric between 7-14 days period by the same judges found positive and significant.

For determining rating reliability, G coefficients were calculated for overall impression and rubric evaluation. These coefficients are found as high.

**Keywords:** *Rating scales, rubric, writing skill, paired comparison*

## İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar.....	viii
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
I.    Dereceleme Ölçekleri.....	5
I. 1. Dereceli Puanlama Anahtarı.....	7
I.1.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Türleri.....	11
I.1.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlanırken İzlenmesi Gereken Basamaklar.....	12
I.1.3. Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Yararları.....	14
II.   Yazma Becerisi.....	15
II.1. Kompozisyon.....	17
II.2. Kompozisyon Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi.....	22
III.  Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	28
IV.  Araştırma Soruları.....	29
V.   Sayıtlar.....	30
VI.  Sınırlılıklar.....	30
<b>I. BÖLÜM YÖNTEM.....</b>	<b>31</b>
I.1. Araştırmanın Türü.....	31
I.2. Çalışma Grubu.....	31

I.3. Ölçme Aracının Hazırlanması.....	31
I.4. İşlem.....	35
I.5. Verilerin Analizi.....	36
<b>II. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>39</b>
II. 1. İkili Karşılaştırmalarla, Genel İzlenimle ve Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular.....	39
II.1.1. İkili Karşılaştırmalarla Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular.....	39
II.1.2. Genel İzlenimle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular.....	42
II.1.3. Dereceli Puanlama Anahtarı İle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular.....	44
II.1.3.1. Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarı İle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular.....	44
II.1.3.2. Davranış Ölçütleri Uzman Kanılarına Dayalı Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlara Dayalı Kompozisyonların Sıralanmalarına İlişkin Bulgular.....	45
II.2. Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Dereceleme Ölçeğinin Davranış Ölçütlerinin Öbekleşmesine İlişkin Bulgular.....	48



II.3.1. Aynı Yargıcının Beş Ayrı Kompozisyon İçin, Genel İzlenim ile ve Dereceli Puanlama Anahtarı ile Verdikleri Puanlar Arasındaki (Puanlayıcı Güvenirliği) İlişkiye Ait Bulgular.....	52
II.3.2. Aynı Yargıcının Beş Ayrı Kompozisyon İçin, Genel İzlenim ile ve Dereceli Puanlama Anahtarı ile Verdikleri Puanların Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular.....	53
II.4. Beş Ayrı Kompozisyonun, Dereceli Puanlama Anahtarı İle Puanlanmasında, Her Bir Alt Ölçüt Puanları ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	55
II.5.1. Farklı Yargıcıların Beş Ayrı Kompozisyonu, Genel İzlenimle Puanlamasında Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	57
II.5.2. Farklı Yargıcıların Beş Ayrı Kompozisyonu, Dereceli Puanlama Anahtarı İle Puanlamasında Puanlayıcı Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	58
II.6. Yargıcıların Aynı Kompozisyonlar İçin, Belirli İki Zaman Aralığında Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkiye (Değerlendirmenin Kararlılığı) Ait Bulgular.....	59
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....</b>	<b>64</b>
I.Sonuçlar.....	64
II. Öneriler.....	67
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>68</b>

## **EKLER**

- EK 1.** Kompozisyon Yazmaya İlişkin Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarı
- EK 2.** Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarındaki Davranış Göstergelerinin Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar
- EK 3.** Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı
- EK 4.** Öğretmenlerin Kompozisyonları Değerlendirmelerine İlişkin Yönerge
- EK 5.** Kompozisyonların İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge ve Form
- EK 6.** Kompozisyonların Genel İzlenimle Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge ve Form
- EK 7.** Kompozisyonların Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge ve Form
- EK 8.** Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formu
- EK 9.** Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Birinci Kompozisyon
- EK 10.** Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen İkinci Kompozisyon
- EK 11.** Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Üçüncü Kompozisyon
- EK 12.** Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Dördüncü Kompozisyon
- EK 13.** Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Beşinci Kompozisyon
- EK 14.** Kompozisyonların Genel İzlenimle, Dereceli Puanlama Anahtarıyla ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Değerlendirilmelerine İlişkin İzin Belgesi

## TABLOLAR

<b>Tablo 1:</b> Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarında Yargıcı Uyumları.....	33
<b>Tablo 2:</b> Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Ana ve Alt Ölçütlerin Ortanca Değerleri.....	34
<b>Tablo 3:</b> Beş Kompozisyonla İlgili Ham Puanlar Matrisi $F [n(s_j > s_k)]$ .....	40
<b>Tablo 4:</b> Beş Kompozisyonla İlgili Oranlar Matrisi $P [n (s_j > s_k) / N ]$ .....	40
<b>Tablo 5:</b> Beş Kompozisyonla İlgili Birim Normal Sapmalar Matrisi (z).....	41
<b>Tablo 6:</b> Beş Kompozisyona Ait Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları.....	42
<b>Tablo 7:</b> Beş Kompozisyonun Genel İzlenime Dayalı Bütüncül Puanlanmalarına İlişkin İstatistikler.....	42
<b>Tablo 8:</b> Genel İzlenimle Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları...43	
<b>Tablo 9:</b> Beş Kompozisyonun Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılmış Dereceli Puanlama Anahtarı İle Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler.....	44
<b>Tablo 10:</b> Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo 11:</b> Beş Kompozisyonun Uzman Kanılarına Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı İle Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler.....	46
<b>Tablo 12:</b> Davranış Ölçütleri Uzman Kanılarına Dayalı Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo 13:</b> Tüm Değerlendirmeler Sonucu Kompozisyon Sıralamaları.....	48
<b>Tablo 14:</b> Barlett Küresellik ve KMO testi sonuçları.....	49
<b>Tablo 15:</b> Temel Bileşenler Faktör Analizi Sonuçları.....	50

<b>Tablo 16:</b> Ana Ölçütler ve Tüm Ölçek İçin Hesaplanan İç Tutarlık Katsayıları.....	51
<b>Tablo 17:</b> Genel İzlenim ve Dereceli Puanlama Anahtarı Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	52
<b>Tablo 18:</b> Genel İzlenim ve Dereceli Puanlama Anahtarıyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar Arası t Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 19:</b> Ağırlıklandırılmamış Alt Ölçütlerden Elde Edilen Puanların Birbirleri İle ve Toplam Ölçekten Elde Edilen Puanlarla Olan Korelasyonları.....	55
<b>Tablo 20:</b> Kompozisyonların Genel İzlenimle Değerlendirilmelerindeki Varyans Kestirimlerine İlişkin Sonuçlar.....	57
<b>Tablo 21:</b> Kompozisyonların Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmelerindeki Varyans Kestirimlerine İlişkin Sonuçlar.....	58
<b>Tablo 22:</b> Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan İki Uygulama Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları.....	59
<b>Tablo 23:</b> Dereceli Puanlama Anahtarıyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 24:</b> Dereceli Puanlama Anahtarı ve Kısa Form Değerlendirmeleri Arasındaki Korelasyon.....	61
<b>Tablo 25:</b> Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formuyla Yapılan İki Uygulama Arasındaki Spearman Sıra Fakları Korelasyon Katsayıları.....	62
<b>Tablo 26:</b> Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formuyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	62

## GİRİŞ

Günümüzde, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal, teknolojik vb. alanlarda hızlı değişimler olmaktadır. Bu değişim sürecinde eğitimin önemi de günden güne artmaktadır. Eğitim sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesi için, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında, bu değişime paralel olarak bazı yeni düzenlemeler gündeme gelmiştir. Bu nedenle, ülkemizde de bu değişmelerin dayatması sonucu; öğrencinin “yaparak öğrenmesini” sağlama temeline dayanan bir eğitim felsefesi ve yönteminin uygulanmasına geçilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminde 2005 - 2006 eğitim öğretim yılından itibaren, tüm ülke genelindeki ilköğretim okullarında yapılandırmacı yaklaşımı uygulama kararı almıştır.

Bilginin öğrencinin bizzat kendisi tarafından yapılandırılması temeline dayanan “yapılandırmacılığı” Serdar (2005), “öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi üretmesi, oluşturması, yorumlaması, ön bilgilerini kullanarak yeniden organize etmesi ile oluşan zihinsel dönüşüm” şeklinde tanımlamaktadır. MEB (2005), yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı için, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleri ile eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını vurgulamıştır. Buna göre, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi alan değil; araştıran, sorgulayan, merak eden kişiler olması beklenir.

Yapılandırmacı yaklaşımın kökleri aslında çok eskilere dayanmaktadır. Felsefeci Giambatista Vico 18. yüzyılda yapmış olduğu “bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir”

sekindeki açıklamaları ile aslında yapılandırmacılığı vurgulamaktadır. Daha sonraları Immanuel Kant bu fikri geliştirerek, insanın bilgiyi almada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yaptığını savunmuştur. John Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi bilim adamlarının çalışmaları yapılandırmacılığın şekillenmesinde önemli katkı sağlamıştır (Özden, 2003).

Felsefesi ve uygulaması bizde de eski tarihlere (örn., Köy Enstitüleri) dayanmasına rağmen, ülkemizde ve dünyanın çeşitli yerlerinde “yapılandırmacı eğitim”in yeni bir paradigma olarak sunulduğu ve öğrenci performansının diğer özelliklerinin ölçümünde önceden de kullanılmakta olan ölçme araçları ve yöntemlerinin de “alternatif ölçme” olarak adlandırıldığı görölmektedir (MEB, 2005, Bahar ve diğer., 2006, Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Bu konudaki tartışmalar ile birlikte, gerek eğitim sürecinin uygulamalarında, gerekse bu süreçte ve süreç sonunda öğrenci kazanımlarının ölçümünde hala bir karmaşa yaşanmaya devam etmektedir. Eğitim politikacısından uygulayıcı öğretmenine kadar, “yeni” yaklaşımın uygulamasında birçok kişi belirsizliklerle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim uygulamasında başvurulan yöntem ve tekniklerin anlaşılabilirliğini ve uygulamadaki sorunları bir yana bırakacak olursak, en çok sıkıntının ölçme ve değerlendirme alanında yaşandığı gözlenmektedir. Baki ve Birgin’e (2002) göre, değerlendirme etkinlikleri hakkında Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yasal zorunluluğunun dışında öğretmenlere sınıf içi değerlendirmelerin nasıl yapılacağı, hangi ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılacağı konusunda yeterli kaynak ve bilgi verilmemektedir. Bu yüzden uygulamada öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki eksiklikleri birçok olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Ayrıca öğretmenler kendilerini öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerde hiç yeterli görmemektedirler. Gelbal ve Kelecioğlu’na (2007) göre,

öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemlerin, eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılmaması ve bu araçların nasıl kullanılacağına ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin yeterince örneğin bulunmaması öğretmenlerin bu alanda güçlük çekmelerinin nedenleri arasında yer alabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, ölçme ve değerlendirme, sadece öğrenme sürecinin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her aşamada yer alır. Koç ve Demirel'e (2004) göre, yapılandırmacı değerlendirme anlayışında öğrencilerin performansları, düşünme süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme becerileri, öğrencilerin bilgileri nasıl kavradıkları (kavram haritaları), ne tür yeni düşünceleri oluşturup yapılandırmaya gittikleri; öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında gözlem, görüşme, günlük yazma, performans değerlendirme, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin yaptıkları tüm ürünlerin değerlendirilmesi şeklinde olmaktadır.

Öğrencinin öğrendiklerini gerçekleştirme sürecinin ve bu süreç sonunda ortaya çıkardığı ürünün (sunu, rapor, eliş vb.) ölçülüp değerlendirilmesinde ölçme işlemi *dolaylı* olarak; ya öğrencinin *kendisini üçüncü bir gözle değerlendirmesi* ya da öğrencinin bir *başkası (öğretmen, veli, akran) tarafından gözlenip ölçülmesi* söz konusu olduğundan, bu süreçlerde kullanılan ölçme araçları “değerlendirme ölçekleri” olarak adlandırılmaktadır (Aiken, 1995; Hafner ve Hafner, 2003; Erkuş, 2006).

Bu değerlendirmeler ise bir davranışın veya özelliğin varlığını ya da yokluğunu saptamaya yönelik (eskiden bu yana endüstride kullanılan) “kontrol listeleri” veya bir davranışın ya da özelliğin ne kadar sık, yoğun veya nitelikli olduğunu belirlemek için kullanılan “dereceleme ölçekleri” ile yapılmak durumundadır. Oysaki, bizim eğitim sistemimizde kullanılagelen çoktan seçmeli, doğru/yanlış türü gibi maddelerden oluşan başarı testleri ve duyuşsal özellikleri ölçmek amacıyla kullanılan standart ve bireyin kendi

gücüne ve özelliğine göre **doğrudan** kendini ortaya koyduğu (self-report) ölçme araçlarının yanında bu tür değerlendirme ölçeklerinin kullanılmasının bilgi ve beceri eksikliğinden dolayı, bir karmaşa yarattığı görülmektedir.

Bu değerlendirme ölçeklerinin de bir ölçme aracı olduğu, diğer ölçme araçlarının geliştirilme süreçlerindeki gibi aynı işlemlerle geliştirilmesi gerektiği ve bunların güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olması gerektiği unutulmamalıdır. Çünkü bu araçlarla yapılan ölçme sonuçlarına dayanarak öğrencinin ürünü veya kendisi hakkında ciddi kararlar verilmektedir.

Bu bakımdan ölçülecek performansın veya özelliğin;

- a) (varsa) aşamalarının, kritik davranışsal göstergelerinin, kısaca ölçütlerinin belirlenerek yazılması,
- b) puanlama türü ve düzeyleri ile bunlara uygun tepki kategorilerinin yazılması,
- c) performansı oluşturan parçaların ve kapsamlarının belirlenmesi,
- d) bu parçaların ağırlıklarının belirlenmesi,
- e) kapsam uygunluğunun irdelenmesi,
- f) değerlendiriciler arası uyumun (puanlama güvenilirliğinin) irdelenmesi,
- g) değerlendirme ölçeğinin işe yararlığı (geçerliği) hakkında kanıt toplanması,

gibi bir ölçme aracının geliştirilme aşamalarının görmezden gelinmesi veya basit bir süreç olarak algılanmasına pratikte çokça rastlanmaktadır. Bu anlayış, “yapılandırmacı yaklaşımın” doğasına da aykırı biçimde, özensiz hazırlandığı anlaşılan değerlendirme ölçeklerinde ve öğretmen uygulamalarında kendini göstermektedir (MEB İlköğretim ve ortaöğretim programları).



Değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri şeklindedir. Bunlardan hangisinin kullanılacağı, ölçülecek özelliğin doğasına ve amaca bağlı olarak değişir. Kontrol listeleri, bir davranışın veya özelliğin varlığı ya da yokluğunun belirlenmesinde; dereceleme ölçekleri ise, özellikle sürekli değişkenlerin ne sıklık ve yoğunlukta olduğunun belirlenmesinde kullanılmaya elverişlidir (Aiken, 1995; Erkuş, 2006). Bu bakımdan iki tür ölçek arasında ölçme düzeyi (sınıflama ve en azından sıralama) farklılığı bulunmaktadır. Diğer taraftan, performansın veya özelliğin kapsamı ve/veya göstergelerin belirlenmesi açısından bu iki ölçek türü arasında pek bir farklılık yoktur.

### **I. Dereceleme Ölçekleri**

Dereceleme ölçeklerine ilişkin olarak çok çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Moskal'a göre (2000) dereceleme ölçekleri, belirli kategoriler altında gruplandırılmış özel davranışların gösterilme miktarını tanımlamak ya da belirlemek için kullanılan araçlardır.

Dereceleme ölçeklerinde, değerlendiriciden, bireyde bir davranış ya da bir özelliğin ne kadar olduğunu sıfat, zarf ve bunlara karşılık gelen sayısal değerlere göre derecelemesi beklenir. Dereceleme ölçekleriyle öğretmen- öğrencinin, öğrenci- arkadaşının, öğrenci- öğretmenin, veli- öğrencinin vb. performansını betimleyeceği gibi duyuşsal özelliklerini de değerlendirebilir (Erkuş, 2006).

Dereceleme ölçekleri, bir özelliğin bulunma derecesini belirlemeye yönelik araçlardır; dolayısıyla bu tür ölçme araçları en az sıralama düzeyinde bir ölçme yapmaya uygundur. Dereceleme ölçeklerinde ölçülen özelliğin niteliğine bağlı olarak üç ya da daha

fazla kategori vardır. Kategori sayısı azaldıkça ölçmenin duyarlılığı azalır; bu nedenle, uygun kategorileri belirlemek çok önemlidir (Aiken, 1995).

Dereceleme ölçeklerinde, ölçülecek veya değerlendirilecek kapsam alanı çok iyi tanımlanmalı ve kapsamın iyi örneklenip örneklenmediği istatistiksel olarak irdelenmelidir. Ölçek maddelerindeki davranış veya özellikler ile tepki kategorilerinde kullanılan sıfat, zarf uyumlu olmalıdır. Tepki kategorilerinin kaç tane olacağına, ölçmenin duyarlılığı ile ölçülecek özelliğin doğasına dikkat ederek karar verilmelidir.

Bir ölçme aracı olarak kullanılan değerlendirme ölçekleriyle yapılan ölçme sonuçlarına dayanarak, öğrencinin ürünü ya da kendisi hakkında ciddi kararlar verilmektedir. Ancak bu ölçme araçlarının geliştirilme ve uygulama süreçlerinin bu ciddiyete uygun olmadığı sıkça rastlanan bir durumdur. Dereceleme ölçeklerinin ölçütlerinin belirlenerek yazılmasında, puanlama türü ve düzeyleri ile bunlara uygun tepki kategorilerinin yazılmasında, davranış ölçütlerinin ağırlıklandırılmasında, güvenilirlik ve geçerliklerinin irdelenmesinde görgül çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Değerlendirme ölçekleriyle yapılan ölçme sonuçlarına dayanarak, öğrencinin ürünü ya da kendisi hakkında ciddi kararlar verileceğinden, değerlendirmede iyi tanımlanmış, sınırları belirlenmiş bir anlayış içinde farklı derecelerde tanımlamalar yapmaya olanak tanıyacak bir yöntem gereksinim duyulur (Kan, 2006). Bu bağlamda, dereceli puanlama anahtarlarının, puanlama rehberi olarak kullanılması etkili bir yöntem olacaktır.

## I.1. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır (Mertler, 2001).

- 1) Performansın hangi ölçütlere bağlı olarak değerlendirilmesi daha uygun olur?
- 2) Performansı değerlendirmek için nereye bakmalı ve neyi aramalıyız?
- 3) Performansın niteliğinin sınıflandırılması nasıl olur?
- 4) İyi bir çalışma ile zayıf bir çalışma arasındaki fark nedir?
- 5) Değerlendirmemizin geçerli ve güvenilir olduğundan nasıl emin olabiliriz?
- 6) Ürünün niteliğinin ayırt edici özellikleri nasıl tanımlanmalı ve birbirinden nasıl ayırt edilmelidir?

Popham'a (1997) göre, dereceli puanlama anahtarı; *değerlendirme ölçütleri*, *ölçüt tanımlamaları* ve bir *puanlama stratejisi* olmak üzere üç bölümden oluşur.

### A. Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme ölçütlerinin, öğretime ya da değerlendirmeye konu olan performansın ya da ürüne özgü özelliklerini ve boyutlarını tanımlamaları gerekir (Tierney ve Simon, 2004). Bir başka ifadeyle, ölçüt grupları birbirleriyle binişik şekilde olmamalı, her ölçüt grubu kendi içinde homojen ve başka ölçüt gruplarından ayırt edilebilir durumda olmalıdır. Örneğin, öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar. Ancak bu ölçüt gruplarının ne denli uygun olduğunun görgül bir çalışmaya dayanarak belirlenmesi gerektiği göz ardı edilmektedir.

Airasian (1991), değerlendirme ölçütlerini belirlemek için aşağıdaki basamakların izlenmesini önermiştir:

1. Değerlendirilecek performans ya da görev tamamıyla tanımlanır ve öncelikle öğretmen tarafından yerine getirilecek işlem basamakları belirlenir.
2. Ortaya çıkan performans ya da ürünün önemli yönleri belirlenir.
3. Değerlendirme ölçütleri ekonomik bir şekilde sınıflandırılmaya çalışılır.
4. Eğer olanaklıysa, performans görevine ilişkin gözlenebilir önemli davranışlara karar vermek için bir grup (örn., zümre) öğretmenle çalışılır.
5. Değerlendirme ölçütleri, ürünün kendine özgü özellikleri veya gözlenebilir öğrenci davranışları şeklinde ifade edilir.
6. Değerlendirme ölçütlerinin anlamını gölgeleyecek belirsiz, açık olmayan ifade veya kelimeler kullanmamaya özen gösterilir.
7. Değerlendirme ölçütleri gözlenebilir olarak düzenlenir.

### *B. Ölçüt Tanımları*

Ölçüt tanımları, performansın kritik aşamalarına ve düzeylerine ilişkin gözlenebilir özellikleri içeren ifadelerdir ve her bir performans düzeyine ve ölçütüne bağlı olarak, ayrı ayrı düzenlenir. Bu tanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. “Biraz”, “az”, “çok” vb. niteleyiciler kısmi katılım veya doğruluk içereceğinden, bu tür belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır. Bu tür sakıncalı ifadelerden kaçınılması, öğrenciden ne beklendiğine ilişkin ayrıntılı bilgi verir ve performans düzeylerinin sınırlarını belirlerler.

### C.Puanlama Stratejisi

Dereceli puanlama anahtarlarıyla, sunulan ürün ve bu ürünün ortaya çıkma süreci de değerlendirilebilir. Popham'a (1997) göre, puanlama, bütünsel (holistic) ya da analitik (analytical) biçimde olabilir.

- a) *Bütüncül (holistik) puanlama:* değerlendirmenin genel olarak yapıldığı, performansın alt parçalara ayıramadığı durumlarda kullanılır.
- b) *Ayrıntılı (analitik) puanlama:* bir ürünü ortaya koyarken sergilenen performansın alt parçalarının ayrı ayrı puanlandığı durumlarda kullanılır.

Değerlendirmenin amacı ve ölçülen nitelik göz önüne alındığında, ölçmeye konu olan özelliğin parçalara, bağımsız öğelere ayrıştırılıp ayrıştırılmayacağına göre hangi tip puanlama yönergesinin kullanılacağına karar verilebilir. Bazı durumlarda gözlenen ya da ölçülen özellik öğelerine ayrıştırılabilmekte, bazı durumlarda ise ölçülen özelliği belirli bağımsız öğelere ayrıştırmak mümkün olmamaktadır (Atılğan, 2006).

Performans değerlendirme içinde yer alan bu iki tür puanlamadan hangisinin kullanılacağına karar verirken değerlendirmenin amacının, ölçülecek davranışın türünün (maksimum performans veya tipik davranış) ve ölçülecek psikolojik özelliğin doğasının göz önüne alınması yararlı olacaktır.

Puanlama sürecinde puanlama yapılırken çeşitli hatalar meydana gelebilir. Bu hataları Erkuş (2006) şu şekilde tanımlamıştır;

- a) *Halo etkisi:* Değerlendirici, olumlu veya olumsuz yönde değerlendirdiği bireyin bildiği bir özelliğini, bilmediği diğer özelliklerine veya bir ortamdaki davranışlarına ilişkin izlenimlerini diğer ortamlara da genelleme yargısına düşebilir.

- b) *Öznellik hatası*: Değerlendiricinin, değerlendirdiği bireyi tanıdığı için (olumlu veya olumsuz yönde) yanlı davranması değerlendirmeyi nesnellikten uzaklaştırır.
- c) *Tanınamama hatası*: Değerlendirici değerlendirdiği bireyi tam olarak tanımıyorsa, bilgi eksikliğinden dolayı hatalı değerlendirme yapabilir.
- d) *Zıtlık hatası*: Bir önceki maddenin düşük değerlendirildiğinde, bir sonrakinin yüksek (veya tam tersi) değerlendirme eğiliminde olunması da dereceleme ölçeklerine karışan hatalar arasındadır.
- e) *Karşılaştırma hatası*: Dereceleyicinin, derecelendirdiği bireyi kendisiyle veya zihninde varolan bir kişiyi ölçüt olarak değerlendirmesi, değerlendirmeyi gerçek durumundan uzaklaştırır.
- f) *Abartma veya yumuşatma hatası*: Derecelendirici, bazen uç kategorileri seçmekten kaçınabilir veya tam tersi, hemen her maddede uç kategorileri seçme eğiliminde olur.
- g) *Sabit tepki hatası*: Bazı değerlendirmeciler, tüm maddeleri aynı kategoriye işaretleyerek değerlendirme yapabilirler.
- h) *Bellek etkisi*: Bazı durumlarda, değerlendiriciler, bireyin en son yaptığı davranışın veya gösterdiği performansın etkisiyle değerlendirme yapabilirler.

Performans (veya ölçme) düzeyi, dereceli puanlama anahtarlarının performans görevini ya da performansı oluşturan ölçütlerin, değerlendirilenler tarafından ne derece karşılandığını gösteren ögesidir.

Performans düzeyleri genellikle sayılarla, kelime ya da sıfatlarla belirlenir. Her bir ölçütteki performansa ilişkin karar vermek için performans düzeyleri birbirinden ayırt edilebilecek düzeyde, artan veya azalan sırada, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade

edilebilmelidir. Düşük eğitim kademelerinde performans düzeylerinin daha kolay anlaşılması için ve öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında 3 düzey olarak, daha üst eğitim kademelerine çıkıldıkça düzey sayısının artırılması gerekir. Puanlamanın zaman ve emek açısından ekonomik olması için, 3-5 düzey uygun olabilmektedir (Kan, 2006).

Tierney ve Simon (2004), internet ortamında ve basılmış olarak kolayca ulaşılabilecek birçok dereceli puanlama anahtarının, ölçek düzeyleri ve onlara karşılık gelen performans kriterlerine ilişkin tanımların tutarsızlığından dolayı, yapısal olarak hatalı olduğunu belirtmiştir

Kullanım alanı ve amacına göre çeşitli şekillerde oluşturulabilen dereceli puanlama anahtarlarının temel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür (Popham, 1997):

- Nitelik, davranış ya da performansa bağlı olarak belirlenen hedefi ölçmeye odaklıdır.
- Performans ile ilgili ve ilgisiz durumları ayırt etmek için değerlendirme ölçütleri kullanılır.
- Performansı belirlemede öğrencilerin düzeylerini belirlemek için derecelendirme aralığı (kötü ... mükemmel) kullanılır.
- Her bir düzey, belirli bir performans standartının karşılanma durumunu gösteren bir dereceyi gösterir.
- Değerlendirme amacına bağlı olarak bir puanlama stratejisi kullanılır.

### **I.1.1. Dereceli Puanlama Anahtarı Türleri**

Herhangi bir performans görevi, tüm bireyler ve benzer-ortak görevler için aynı puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilebiliyorsa bu puanlama anahtarı geneldir.

Örneğin; yazılı anlatım gücü ya da sunum yapabilme gibi genel bir performans üzerine odaklanmış bir dereceli puanlama anahtarı, bu tür özellikleri ölçen farklı görevler için kullanılabilir. Bu yapıdaki puanlama anahtarlarına *genel dereceli puanlama anahtarı (generic rubric)* adı verilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Bazı durumlarda özel bir durumla ilgili görevler verilebilir. Böyle durumlarda o göreve ilişkin ölçüt ve tanımlamaları içeren özel bir puanlama anahtarı kullanılması gerekir. Bu yapıdaki puanlama anahtarına ise *göreve özel dereceli puanlama anahtarı (task specific)* adı verilir. Örneğin, her bir öğrenci projesine uygun bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek gibi. Göreve özel puanlama anahtarlarının hazırlanması daha karmaşık ve zaman alıcıdır, ancak bu puanlama anahtarı onlara eşlik edecek görevlerle birlikte bir kez geliştirildikten sonra o görevle tekrar tekrar kullanılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Analitik puanlama anahtarında, ürünü, süreci ya da performansı oluşturan parçalar ayrı ayrı belirlenen ölçütler doğrultusunda birbirinden bağımsız olarak puanlanır (Moskal, 2000). Bu tip puanlama anahtarı ile daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir (Gronlund, 1998) ve kişiye, yaptığı çalışmadaki performansı hakkında ayrıntılı geribildirim verme olanağı sağlanmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

### **I.1.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Hazırlanırken İzlenmesi Gereken**

#### **Basamaklar**

Popham'a (1997) göre dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken şu basamaklar izlenmelidir:

1. Değerlendirmeye temel sağlayacak performansa ilişkin ölçütler belirlenmelidir.



2. Performans ölçütlerinin tanımlamaları, performans düzeylerine uygun yapılmalıdır.

3. Puanlama stratejisi belirlenmelidir (analitik\holistik).

Goodrich (2001) 'e göre ise;

1. Performans değerlendirmeye temel teşkil edecek ölçüt takımlarının belirlenmesi,

2. Kullanılacak dereceli puanlama anahtarının türünün belirlenmesi,

3. Performans düzeylerinin belirlenmesi,

4. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarına ilişkin uzman görüşlerinin alınması, şeklinde bir yol izlenmelidir.

Kan (2006), dereceli puanlama anahtarları hazırlamada izlenmesi gereken basamakları şu şekilde sıralamıştır:

1. Ölçülecek değişkenin ya da performansın doğasını göz önünde tutarak performansın ya da ürünün analitik mi yoksa holistik bir yaklaşımla mı puanlayacağına karar verilmesi;

2. Performans ölçütleri ve her bir ölçüte ilişkin performansın gözlenebilir özelliklerinin uygun ve açık bir dille tanımlanması;

3. Performans düzeylerinin belirlenmesi ve her bir performans düzeyine ilişkin özelliklerin belirlenmesi;

4. Her bir performans ölçütüne karşılık gelen performans düzeylerine ilişkin tanımların yapılması ve

5. Dereceli puanlama anahtarının gözden geçirilmesi ve uzman görüşlerinin alınmasıdır.

Bir performansın sergilenmesinde gerekli olan ölçüt davranışların o performansa katkısı çoğunlukla aynı oranda olmayacaktır. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarında yer alan ana ölçütler ve bunları oluşturan alt ölçütlerin ağırlıklı puanlanması toplam puanı ve dolayısıyla buna bağlı olarak yapılan değerlendirmeyi etkileyecektir. Dereceleme ölçeğinden alınan toplam puan bir bileşke (composite) puan olması, dereceleme ölçeğinin psikometrik niteliklerini de etkileyeceği unutulmamalıdır. Bu bakımdan, puanlama anahtarı, çoğunlukla ağırlıklı puanlama anahtarı şeklinde olmak durumundadır.

Ağırlık, ölçme sonuçlarına, ölçme sonuçlarının odaklanılan ölçüte olan katkısı göz önüne alınarak çarpan olarak atfedilen sayısal değerler olarak tanımlanabilir (Sünbül, 2006). Burada tek bir davranış ölçütünün ağırlıklandırılması yapılabileceği gibi, ölçüt davranış gruplarının ağırlıklandırılması da yapılabilir.

### **I.1.3. Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Yararları**

Goodrich (2005), dereceli puanlama anahtarı kullanmanın yararlarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Öğretmen, öğrenci, veli ve başka değerlendiriciler için ölçütlerin açık olmasını sağlar.
2. Öğrencilerden neler beklendiğini açıkça gösterir.
3. Durum belirlemede nesnellik sağlar.
4. Öğrenciye verilen notların doğru biçimde açıklanmasını sağlar.
5. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri konusunda bilgilendirici geribildirim verir.
6. Öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlar.

Günümüzde hızla güncellenen ve herkes tarafından kabul edilen, öğrencilerin performans sergilemesi ve bu performansa göre değerlendirilmesi anlayışı, yazılı anlatım becerileri için de uygulanmaya başlanmıştır. Yazılı anlatım bir beceri olduğu için, bu konuda bilginin değil, becerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu becerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi ise, öğrencilerin bu konudaki çalışmalarının (kompozisyonları) değerlendirilmesidir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun, etkili bir anlatım kullanarak düzenlemeleri istenen kompozisyonların puanlanması ve değerlendirilmesi, değerlendirmeyi yapan kişiye göre değişir. Bu durum kompozisyonların objektif bir biçimde değerlendirilmemesine neden olacak, geçerlik ve güvenilirlik problemleri yaratacaktır. Bu nedenle, yazma becerisinin doğası göz önünde bulundurularak, bu becerinin hangi yaklaşımla nasıl puanlanacağına karar verilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının irdelenmesi için görgül çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada, değerlendirme işleminin bir aracı olarak yazılı anlatım becerisi ve bunun özel bir uygulaması olan kompozisyon kullanılacağı için, aşağıdaki kısımlarda bunlar üzerinde kısaca durulacaktır.

## **II. Yazma Becerisi**

İnsan toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır ve bu yaşantısını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi diğer insanlarla iyi iletişim kurmasına bağlıdır. Dilin insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemler bütünü olmasından dolayı, eğitim açısından da pek çok önemli işlevi vardır.

Bilindiği gibi, dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört ana bölüme ayrılır. Bu becerilerin her biri, dilin iyi bir şekilde kullanımı açısından birbiriyle ilişkilidir. Eğitim ve öğretimin doğru ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi için, bu dil becerilerini birbirinden ayrı düşünmeden, bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda, gelişen her bir beceri diğerlerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır.

Etkili ve daha kalıcı bir iletişim yolu olan yazma, bireyin dil becerileri arasında önemli bir yere sahiptir. Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır (Köksal, 1999).

Akyol'a (2000) göre yazma ise, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri, kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir.

Aktaş ve Gündüz (2001) ise yazılı anlatımı, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlamaktadır.

Özdemir'e (1991) göre, yazma becerisi, dil ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilmedir.

Temel becerilerin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesinin amaçlandığı İlköğretim Türkçe Dersi Programında (2005) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır;

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.” (s:22).

Yazma, ilköğretimden yükseköğretime eğitim yaşamında, iş yaşamında, sosyal yaşamda ve insan yaşamının diğer birçok bölümünde yer almaktadır. Bu nedenle bu becerinin özellikle ilköğretimde özenle kazandırılması gerekmektedir.

Yazma becerilerinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkanları artmaktadır (Ungan, 2007).

Yazma becerisinin özel bir biçimi kompozisyon yazmadır. Bu çalışmada öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

## **II.1. Kompozisyon**

Kompozisyon, bir konu üzerinde gözlem, bilgi, duygu ve düşüncelerden yararlanarak, planlı, etkileyici bir yazı yazmak, ya da konuşma yapmak demektir (Duymaz, 1986, s.75). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, kompozisyon yazma becerisi, belirli bir konu üzerinde bireyin duygu, düşünce ve görüşlerini, belirli bir düzen içerisinde aktarma becerisi olarak tanımlanabilir.

“Düzenleme yapmak” olarak da tanımlanan kompozisyonun temelinde parçaları uyum oluşturacak şekilde bir araya getirme anlayışı bulunmaktadır. Başarılı ve etkili bir yazılı anlatımın gerçekleşmesinde, düşüncenin var olması gerekmektedir. Düşüncenin iletilmesi için ise, dilin temel taşları olan kelimelerin belli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların ise kompozisyona dönüşebilmesi gerekir.

Duygu ve düşünceler kelimelerle ifade edilir. İyi bir yazı elde edebilmek için her şeyden önce kelimelerin doğru ve yerinde kullanılması gerekmektedir. Çünkü bir kelime

cümlenin değişik yerlerinde değişik anlamlara gelebilmektedir. Coşkun'a (2006) göre, düşünceleri tam anlatan kelimeleri seçerken hitap ettiğimiz kişiyi, içinde bulunulan çevreyi ve üzerinde durulan konuyu göz önünde bulundurmalı ve anlatımın bunlarla uyum içinde olmasına dikkat edilmelidir.

Kavramların zihindeki karşılığı olan kelimeler, tek başlarına düşünceleri anlatmakta yetersiz kalırlar. Duygu ve düşünceler cümleler ile eksiksiz anlatılabilir ve bir yargıya ulaşılabilir. Duymaz'a (1986) göre, cümle bir düşünceyi, duyguyu, dileği veya haberi tam olarak anlatan kelime dizisidir. Coşkun'a (2006) göre, "duygu ve düşüncelerin istenilen bir biçimde aktarılması için, cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından doğru olması gerekmektedir. Cümleler metinde yüklendikleri mesaja göre önem kazanırlar. Kimi cümlelerin özet niteliğinde olmasına karşılık, kimi cümleler paragrafta anahtar görevi üslenir ve öteki cümleleri kendilerine çekerler."

Cümleler konunun gerektiği plana göre sıralanarak paragrafları oluştururlar. Yazıda bir fikirden başka bir fikrin açıklanmasına geçildiği bölümler birer paragraftır. Deniz'e (2000) göre, her paragraf kendi içinde bir bütündür. Bu bütünlüğü sağlayan, paragrafı oluşturan cümlelerin iyi bir şekilde bağlanmasıdır. Yazının bütünü düşünüldüğünde, paragraflar; başlangıç (giriş), geçiş (gelişme) ve sonuç paragrafı diye adlandırılır. Bunlar buldukları yere ve göreve göre değişik özellikler gösterirler.

Giriş bölümünde; savunulan ya da bildirilen konu, düşünce ve görüşler ayrıntılara girilmeden ortaya konulur (Doğan, 2000). Giriş bölümündeki cümlelerin kısa, açık, net ve dikkat çekici olması gerekir. Gelişme bölümünde; giriş bölümünde ortaya atılan konu, düşünce ve görüşler tüm detaylarıyla ele alınır. İşlenen konu çeşitli yönlerden incelenir. Konunun her yönü ayrı bir paragraf halinde verilir ve okuyucunun ilgisini çekecek ve merak uyandıracak tüm açıklamalar ve örneklendirmeler bu bölümde yapılır. Sonuç

bölümü, konu hakkında bir yargıya varılan bölümdür. Doğan'a (2000) göre, "sonuç bölümünde konunun giriş ve gelişme bölümünde ortaya konulan düşünce ve görüşler ışığı altında yazı bir ana düşünceye bağlanır. Yazar sonuç bölümünde ana fikri okuyucusuna sunar. Bundan dolayı bu bölümün açık ve kesin bir anlatımla kısa bir biçimde yazılması gerekmektedir."

Yukarıdaki anlatılanlara bakarak iyi bir yazı, iyi düzenlenmiş paragraflardan, paragraflar yapı, anlam ve kuruluş bakımından doğru cümlelerden, cümleler ise, doğru ve yerinde kullanılmış kelimelerden meydana gelir.

İyi bir anlatım mutlaka açık, düzgün olmalı; görülen, düşünülen ve bilinenler eksiksiz, fazlasız anlatılmalı; anlatışta açıklık, akıcılık, duruluk, yalınlık ve kişisellik bulunmalıdır (Karaalioğlu, 1987).

Hairston (1986), iyi bir yazının özelliklerini, yazının okuyucu için önemli olması ve okuyucuya bilmek istediği veya bilmesi gereken bir şeyi anlatması, yazının anlaşılır olması, konu bütünlüğünün sağlanması ve iyi planlanması, gereksiz ayrıntılardan kaçınılması ve son olarak da imla kurallarına uygun bir şekilde yazılması; Arslan (2000) ise, bu özellikleri anlaşılabilirlik, akıcılık, yalınlık ve duruluk şeklinde sıralamıştır.

Yukarıda belirtilenlere göre, yazılı anlatımda, belli bir konunun doğru bir şekilde anlaşılmasından sonra, bu konu ile ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerin bir plan doğrultusunda sıraya konulup, dil kurallarına uygun, düzgün bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere yazılı anlatımda ilk önce duygu ve düşünceler mantıklı bir sıraya göre düzenlenmeli diğer bir ifade ile anlatımın planı yapılmalıdır.

Göksen'e (1980) göre "yazımızın ya da konuşmamızın içeriğini oluşturacak düşünceler, duygular, gözlem ve yaşantılar kalemimizin, dilimizin ucuna geldiği gibi

anlatılamaz; gelişigüzel söylenip yazılamaz, bunlar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre ayrılıp sıralanmalıdır. Bu sıralama işine de anlatımın planı denir.”

Özkan ve diğerlerine (2001) göre bir plan yapılırken şöyle bir yol takip edilebilir: seçilen konuşma ve yazma konusu, bir müddet zihinde tasarlanır. Ayrıntılar, bilgiler, duygu ve düşünceler belirlenir. Bunların içinden gereksiz olanlar ayıklanır, asıl maksada uyanlar, ana fikri destekleyenler ise gruplandırılarak bir düzene, bir sıraya konur. Konuya nasıl başlanacağı, neler yazılacağı ve yazının nasıl bitirileceği hesaplanır. Bütün bu çalışmalar yapıldıktan sonra da yazma aşamasına geçilir.

Verilen bir konu hakkındaki duygu ve düşünceler bir plan doğrultusunda sıralanıp yazılmaya başlanırsa, konu dışı veya birbiriyle ilgisiz bilgi ve düşüncelerin yazılması önlenerek, yazının düzenli bir şekilde anlatılması, daha kolay anlaşılması sağlanmış olacaktır.

Plan sadece iç yapıda uygulanmaz. Dış yapı olarak adlandırılan ve yazının şekil ve görünüşüyle ilgili bazı özelliklerin de belirli bir plan doğrultusunda yapılması gerekir. Dış yapı; kâğıt düzeni, imla ve noktalama kurallarını içine alır (Bağcı, 2007).

Bağcı'ya (2007) göre, bir yazının içerik planlaması yazıyı dağınıklıktan kurtardığı gibi, düşüncelerin organizasyonunu sağlaması yönüyle ne kadar önemliyse; dış yapıyı oluşturan kâğıt düzeni, imla, noktalama ve dil bilgisi kuralları da o kadar önemlidir. Çünkü yazılı bir metin için dış yapısı, mağazanın vitrini gibidir. Bunun için her şeyden önce kâğıdın dış görünüşü düzgün olmalıdır.

Duygu ve düşünceler mantıklı bir sıraya göre düzenlenmiş olsa da, kâğıdın düzensiz, yazının okunaksız, imla kurallarına uyulmamış olması gibi nedenlerle, okuyucuya verilmek istenen mesaj etkili bir şekilde aktarılmayabilir.



Kantemir (1981), yazılı anlatımda iç yapıyı oluşturan öğeler ve bunların doğru kullanımlarını şu şekilde belirtmiştir:

- a. Konuyu kavrama ve iyi anlatabilme,
- b. Konuya uygun ana fikir tespit edebilme,
- c. Ana fikir ve destekleyici yardımcı fikirlerle planlı bir yapı oluşturabilme ve paragraflar halinde sunabilme,
- d. Ana fikre ve konuya uygun başlık belirleyebilme,
- e. Düşünce, duygu ve olaylar arasında bir bütünlük sağlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini etkili bir şekilde oluşturabilme,
- f. Çelişkili ifadelerden, sözcük ve fikir tekrarıdan kaçınabilme,
- g. Konu dışı gereksiz fikirlerden uzak kalabilme,
- h. Anlatım düzgünlüğü.

İyi bir metnin iç yapısında sağlanması gereken anlamsal ve mantıksal bütünlük yapısını bozan birbiriyle çelişen ifadeler metin içi tutarsızlıklardır. Coşkun (2005), *tutarlılık* kavramını, metinlerdeki konu bütünlüğü ve anlam akışını sağlayan mantıksal yapı olarak tanımlamıştır. Metindeki tutarlılığın sağlanması için konunun çok iyi kavranması ve benimsenmesi gerekmektedir.

Yazılan yazının hangi amaçla yazıldığı ve okuyucunun yani hedef kitlenin kimlerden oluştuğu anlatımda dikkat edilmesi gereken başka bir unsurdur. Daha sonra, sözcükler doğru olarak kullanılmalı, cümle yapıları özgün bir tarz yaratabilecek şekilde düzenlenmelidir.

Yukarıda ele alınanlar bir kompozisyonda bulunması gereken niteliklere ve kompozisyonun biçimsel yapısına ilişkin önemli ipucu vermektedir.

### I.2.2 Kompozisyon Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma becerisinin özel bir uygulaması olan kompozisyonlar değerlendirilirken genellikle hangi niteliklere dayalı yargıda bulunulacağı değerlendirmeyi yapan kişilere ve bu kişilerin kullandıkları yöntemlere göre değişmektedir. Bu durum ise, değerlendiricilerin kompozisyonlara öznel puan vermelerine neden olacak ve bu puanlara dayalı verilen kararları etkileyebilecektir. Puanlama yönteminin objektif olmayışı güvenilirliği bununla beraber geçerliği düşüren bir faktördür.

Enginarlar (1991), kompozisyonların puanlanmasında temel olarak üç yöntemin olduğunu, diğer yöntemlerin bu temel yöntemlerin farklı birer uygulaması olduğunu belirtmektedir. Bu üç yöntem *hata sayma*, *bütünsel (holistic) anahtar kullanarak puanlama* ve *analitik anahtar ile puanlama* yöntemleridir.

Blasingame'e (2000) göre, öğretmenlerin çoğu, yazıları değerlendirirken şu üç yoldan birini kullanmaktadır. *Bütüncül puanlama*, *en önemli özellik açısından puanlama* ve *analitik puanlama*.

Bu çalışmada ise, kompozisyonlar iki farklı şekilde (genel izlenimle, dereceli puanlanma anahtarıyla (analitik)) puanlandığından burada sadece bu iki tür puanlama yönteminden bahsedilmiştir.

Bütüncül puanlama, kâğıtların genel izlenime göre puanlanmasıdır. Bütüncül puanlama, yazılan kompozisyonu bütün olarak ele aldığından, verilen puan yazılan kompozisyona bakarak edinilen genel izlenime bağlıdır. Bütüncül puanlamayı kullanan öğretmenler, öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirirken hangi ölçütleri göz önünde bulundurarak onları puanlanacağını vermeyebilir. Bu genel izlenimin zihinsel

dayanaklarını, içerik, yazıda fikirlerin düzenlenişi, dilin kullanımı, uygun cümle yapıları, doğru yazım, noktalama gibi özellikler oluşturabilir.

Bütüncül puanlama, doğruluğu ve netliği açısından bazı sınırlılıklar içerebilir. Örneğin; öğrencinin yazmış olduğu kompozisyon, anlatım ve fikirler açısından iyi olabilir fakat öğrenci düzen ve yazım yönünden zayıf kalabilir ve kâğıdın eksik olan bir yönü öğretmenin kâğıt üzerindeki değerlendirmesini olması gerekenden daha fazla olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum ise, değerlendirmeye hata karışmasına neden olacaktır.

Ayrıca, bütüncül puanlamada, değerlendiriciler kendi zihinsel ölçütlerine göre değerlendirme yaptıkları için, kompozisyonlara verilen puanlar bir değerlendiriciden diğerine değişiklik gösterebilecektir. Örneğin; bir değerlendirici yazım, dilbilgisi ve imla, anlatım düzeni vb. önem verip değerlendirme yaparken, başka bir değerlendirici özgünlük, akıcı bir dil kullanma, ilgi çekici ifadelerle önem vererek değerlendirme yapabilir.

Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonları birden fazla değerlendiricinin puanlaması durumunda, her bir değerlendiricinin o kompozisyon hakkındaki görüşleri, yorumları kısacası değerlendirmesi farklı olabilir. Bunun nedeni, değerlendiricilerin bir kompozisyonda bulunması gereken niteliklerin neler olduğunda, her bir özelliğin yeterlilik derecesine nasıl karar verileceğinde ya da her bir özelliğe ne derece önem verileceğinde anlaşamamaları ve puanlamanın sübjektif ölçütlerle yapılmasıdır. Bu nedenle, bir kompozisyonda bulunması gereken ölçütlerin belirlenmesi ve bunların standart hale getirilmesi önem kazanmaktadır. Bu da analitik puanlama anahtarının kullanılmasının önemini gündeme getirir.

Analitik puanlamada, ana ölçütler varsa alt ölçütler altında ayrıntılı olarak kompozisyonda bulunması gereken özellikleri gösteren ölçüt göstergeleri hazırlanmakta ve buna bakılarak özelliklerin bulunma derecelerine göre bir puanlama yapılmaktadır. Bu

puanlamayla, daha zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapılabilmektedir. Örneğin; öğrencilerin yazmış oldukları bir kompozisyonun değerlendirilmesinde, anlatım düzeni, yazım ve dilbilgisi, ifade zenginliği gibi ölçütler ayrı ayrı ölçülebilmekte ve bu ölçütlerin toplam katkısı hesaplanabilmektedir.

Analitik puanlamada, ölçülecek her bir özellik ayrı ayrı puanlandığından ve her bir özelliğe kaç puan verileceği belli olduğundan, değerlendiriciden değerlendiriciye fazla değişmeyen daha standart ve nesnel bir değerlendirme yapmaya ve bunun sonucunda daha açık ve anlaşılır puan vermeye katkı sağlar. Bu nedenle, analitik puanlama çoğu zaman, değerlendiriciler arasındaki uyumu ve puanların güvenilirliğini artırır.

Ancak, hem ülkemizde hem de yabancı ülkelerde kompozisyonların ayrıntılı olarak puanlanmasında farklı farklı puanlama anahtarının kullanıldığı, standart bir ölçme aracının geliştirilemediği görülmektedir.

Diederich ve diğerleri (1961), okuyucuların kompozisyonları değerlendirilirken yöneldikleri değerlere ilişkin dört temel özellik belirlemişlerdir. Bunlar; *fikirler, formlar, mekanik, tat ve kelimedir*. Buna rağmen Diederich ve diğerleri, her bir okuyucunun bu beş ölçüte farklı önem verdiklerini bulmuşlardır. Bu ölçek üzerinde ilk iki özellik 10'lu derecelendirme ile diğer üç özellik ise 5'li derecelendirme ile belirtilmiştir.

Yazma alanındaki bir başka deneme ise, Eğitimsel Başarının Değerlendirilmesi için Uluslararası Dernek (IEA) tarafından yapılmıştır (Gorman ve diğerleri, 1988). Burada 14 farklı görev için 14 farklı ülkedeki lise öğrencisinin yazdıkları kompozisyonları karşılaştırmak amacıyla ilişkili bir ölçek ve ortak puanlama planı geliştirmişlerdir. Uzun süren araştırmalarda, ilgili literatürler taranmış, birkaç pilot uygulama yapılmış ve dereceli plana son şekli verilmiştir. IEA'nın genel puanlama planı yedi ana bileşenden oluşmaktadır.

Bunlar;

1. İçeriğin kapsamı ve kalitesi
2. İçeriğin organizasyonu ve sunumu
3. Stil ve ton
4. Sözcük ve gramer kurallarına ait özellikler
5. Yazım ve imla düzeni
6. El yazısı ve güzelliği
7. Değerlendiricilerin tepkisi

şeklindedir.

Jacobs ve diğerleri (1961), kompozisyonları değerlendirmek için dört bileşenli analitik ölçek geliştirmişlerdir. Bunlar; *içerik, organizasyon, kelime kullanımı ve mekaniktir*. Jacobs ve diğerleri öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirirken her bir ölçüte ,en çok önem verilenler doğrultusunda ağırlık vermişlerdir.

Michigan Yazılı Anlatım Değerlendirme Puanlama Rehberi'nde üç bileşen bulunup, bunlar ayrıntılı olarak tanımlanmış ve her biri altı seviyede puanlanmıştır (Sasaki ve Hirose, 1999). Bu üç bileşen;

- 1) Fikirler ve tartışma
- 2) Retorik özellikler
- 3) Dil kontrolü

olarak belirlenmiştir

Sasaki ve Hirose (1999), Japonların yazma becerilerini değerlendirmek için, analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirmişlerdir. Bu puanlama anahtarı altı ölçütten oluşmaktadır. Bunlar; *temanın açıklığı, okuyucuyu çekicilik, açıklama, organizasyon, dil*

*formlarının bilgisi ve sosyal arzuedilebilirliktir.* Her bir ölçüt onlu derecelerle değerlendirilmiştir.

Vaughan ve Farr (2004) da bir kompozisyon değerlendirilirken verilen puanların öğretmenin yanlılığı ve kompozisyonun uzunluğu, konusu ve el yazısının niteliği gibi dış etkenlere bağlı olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte, Vaughan ve Farr değerlendirme ölçütlerini organizasyon, düşünce bütünlüğü, biçim, destekleme, dilbilgisinin doğruluğu, yazım kuralları ve dil kullanımı olarak ortaya koyarlar.

Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar, Beaverton, Oregon'daki öğretmenlerle birlikte çalışarak nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler için güvenilir bir kılavuz meydana getirmişlerdir (Grundy, 1986). 6 + 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli olarak adlandırılan bu değerlendirme modeli, *fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum* olmak üzere yedi özellik üzerinde odaklanarak analitik bir yaklaşım aracılığı ile öğretmenlerin yazı yazma tekniğini öğretme ve değerlendirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Brown (2001) ise değerlendirme ölçütlerini içerik, organizasyon, söylem, sözdizimi, kelime bilgisi ve dil kullanımını şeklinde belirtmiştir. Ayrıca, bu ölçütler için bir ağırlıklandırma önermekte ve öğretmenlerin bu ağırlıkları istedikleri gibi değiştirebileceklerini belirtmektedir. Söz konusu ağırlıklar aşağıdaki gibidir:

- İçerik : 0-24
- Organizasyon : 0-20
- Söylem : 0-20
- Sözdizimi : 0-12
- Kelime Bilgisi : 0-12
- Dil Kullanımı : 0-12

Brown'ın bu ağırlıklandırmayı neye göre yaptığını açıklamaması ve öğretmenlerin bu ağırlıkları istedikleri gibi değiştirebileceklerini belirtmesi bu ağırlıkların görgül bir ölçek geliştirme çalışması sonucu ortaya çıkmadığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Hayes, Hatch ve Silk (2000), holistik değerlendirmenin yazma performansını kestirip kestirmemesi üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonların holistik olarak değerlendirilmesi sonucunda, test tekrar test güvenilirliğini çok düşük bulmuşlardır.

Çetin ve Kelecioğlu (2004), kompozisyon sınavlarında, kompozisyonun biçimsel özelliklerinin anahtarla puanlamayı ve genel izlenimle puanlamayı ne derece yordadığı ve en iyi yordayıcıların hangi biçimsel özellikler olduğunu incelemiştir. Ayrıca anahtar ile ve genel izlenimle puanlamanın güvenilirliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Kompozisyonlar iki puanlayıcıya hem anahtarla hem de genel izlenimle puanlatılmıştır. Araştırmanın sonunda, biçimsel özelliklerin anahtarla yapılan puanlamanın 0.52'sini, genel izlenimle yapılan puanlamanın 0.60'ını açıkladığı görülmüştür. Anahtarla puanlamanın güvenilirliği 0.45, genel izlenimle puanlamanın güvenilirliği de 0.53 bulunmuştur.

Schoonen (2005), yazma puanlarının genellenebilirliği ile ilgili çalışmasında, yazma puanlarının varyans bileşenlerinin kestiriminde yapısal eşitlik modeli yaklaşımını kullanmıştır. Öğrencilere yazdırılan dört kompozisyonu iki özellik için (İçerik ve Organizasyon ve Dil Kullanımı) beş puanlayıcıya hem bütüncül olarak hem de analitik olarak puanlattırılmıştır. Araştırmanın sonunda, görevler ve puanlayıcılardan oluşan yüzeylerin varyans puanlarını büyük oranda etkilediği görülmüştür. Bütüncül puanlamada İçerik ve Organizasyon puanlarının genellenebilirliği 0.732 iken analitik puanlamada bu değer 0.585 olarak bulunmuştur. Ayrıca bütüncül puanlamada Dil Kullanımı puanlarının genellenebilirliği 0.847 iken analitik puanlamada bu değer 0.744 olarak bulunmuştur.

Puanlama anahtarı ile elde edilen analitik puanların genellenebilirliği bütüncül puanlama ile elde edilenlerden daha düşük bulunmuştur. Ayrıca Schoonen, görev ve puanlayıcı yüzeyleri dikkate alınarak elde edilen genellenebilirlik puanlarının yanı sıra hangi özeliğin puanlatıldığına ve hangi tür puanlama yapıldığına dikkat edilmesi gerektiği sonucunu çıkarmıştır.

### **III. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, üç farklı şekilde (genel izlenimle, dereceli puanlama anahtarı ile ve Thurstone ikili karşılaştırmalar yöntemiyle) puanlanacak ve değerlendirilecek olan kompozisyonlardan elde edilecek verilere dayanarak, üç farklı değerlendirme biçiminin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Ülkemizde yeni eğitim programının yaşama geçirilmesiyle birlikte, öğrenci kazanımlarının ölçülmesi konusunda bir karmaşa yaşanmaktadır. Bu süreçte performansın ölçülmesinde bir araç olarak başvuru olan dereceleme ölçeklerinin de diğer test ve ölçekler gibi ciddi bir şekilde geliştirilmesinin öğrenci ve eğitimin diğer bileşenleri hakkında doğru ve tutarlı kararlar verilmesinde son derece yararlı olacaktır. Davranış ölçütlerinin objektif bir biçimde belirlenmesi ve performansın kritik aşamalarına ve önemine uygun olarak puanlanması, eğitim sürecinin en önemli halkasını oluşturan ölçmenin ve buna dayanarak verilecek kararların da geçerli ve tutarlı olmasını beraberinde getirecektir. Bunun gösterilmesinin, ülke çapında özellikle genel değerlendirmeye uygun dereceleme ölçeklerinin gerek profesyonel ölçmeciler, gerekse ilçe-il-ülke çapında zümre öğretmenleri tarafından daha objektif ve standart değerlendirme ölçekleri geliştirilmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir.



#### IV. Araştırma Soruları

Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İkili karşılaştırmalarla, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmelere dayalı kompozisyonların sıralanmaları değişmekte midir?
2. Dereceli puanlama anahtarıyla yapılan dereceleme ölçeğinin davranış ölçütlerinin öbekleşmesi nasıldır?
3. Aynı yargıcının beş ayrı kompozisyon için, genel izlenim ile ve dereceli puanlama anahtarı ile
  - a. Verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b. Verdikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Beş ayrı kompozisyonun, dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında, her bir alt ölçütün diğer alt ölçüt puanları ile ve toplam puan ile arasındaki ilişki nasıldır?
5. Farklı yargıcıların beş ayrı kompozisyonu,
  - a. genel izlenimle puanlanmasında puanlayıcı güvenilirliği nasıldır?
  - b. dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında puanlayıcı güvenilirliği nasıldır?
6. Yargıcıların aynı kompozisyonlar için, belirli iki zaman aralığında dereceli puanlama anahtarını kullanarak verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **V. Sayıtlar**

Araştırmanın dayalı olduğu sayıtlar aşağıda verilmiştir:

1. Yargıcılar değerlendirmelerini içtenlikle ve ciddiyetle yapmışlardır.
2. Yargıcılar değerlendirmelerini birbirlerinden bağımsız şekilde yapmışlardır.
3. Yargıcıların aynı kompozisyon için ikili karşılaştırmalar ile, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarı ile yaptıkları değerlendirmeler birbirini etkilememiştir.
4. Yargıcıların aynı kompozisyonları iki farklı zamandaki değerlendirmeleri arasında taşıma etkisi yoktur.

## **VI. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2008- 2009 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde bulunan okullarda görev yapan 194 Türkçe ve Edebiyat öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Yazılı anlatım konusunda uzman 36 öğretim elemanın uzman görüşleri ile sınırlıdır.
3. Beş kompozisyonun ve Kompozisyon Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'nın değerlendirme aracı olarak kullanılması ile sınırlıdır.

## **I. BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

#### **I.1. Araştırma Türü**

Bu araştırma, dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle puanlanan ve değerlendirilen kompozisyonların psikometrik nitelikleri ele alındığından betimsel bir çalışmadır.

#### **I.2. Çalışma Grubu**

Araştırmada kullanılan beş kompozisyonun seçilmesinde iki İlköğretim Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Dereceli puanlama anahtarının davranışsal ölçütlerinin geliştirilmesi aşamasında çeşitli üniversitelerden Türkçe kompozisyon yazma konusunda uzman 36 öğretim görevlisi yargıcı olarak kullanılmıştır. Kompozisyonların dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle değerlendirilmesi Mersin ilindeki çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan gönüllü 194 Türkçe (Edebiyat) öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirlik çalışması ise, 21 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

#### **I.3. Ölçme Aracının Hazırlanması**

İlk aşamada, hem yurt dışında hem de yurt içinde yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için hazırlanan çeşitli dereceli puanlama anahtarları araştırmacı tarafından

incelenerek, öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirmek amacıyla kullanılması planlanan denemelik bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Bunun sonucunda, denemelik dereceli puanlama anahtarında bulunması gereken ana ölçütler, alt ölçütler ve ölçüt göstergeleri belirlenerek, bunlara ilişkin ağırlıklandırma önsel olarak yapılmıştır (Ek 1). Ana ölçütlerin ve bunları oluşturan alt ölçütlerin gruplanması ve ağırlıklandırılmasına verilecek tepkiler için tepki kategorileri “Uygun ya da Uygun Değil” olarak belirlenmiştir. Alt ölçüt göstergelerinin her birinin alt ölçütlere uygunluğu ve kendi içindeki uyumuna verilecek tepkiler için ise, tepki kategorileri “Tamamen Uygun, Uygun, Kararsızım, Uygun Değil, Hiç Uygun Değil” olarak belirlenmiştir. Puanlama anahtarının amacına uygun olarak bir yönerge hazırlanmıştır. Hazırlanan denemelik dereceli puanlama anahtarı çeşitli üniversitelerden Türkçe kompozisyon yazma konusunda uzman 36 öğretim görevlisi tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri arasındaki uyuşma oranı (P) hesaplanmıştır (Erkuş, 2003).

Türkçe kompozisyon yazma konusunda uzman olduğu bilinen 36 öğretim elemanının, “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı” deneme formunun ana ölçüt ve bunlara ait alt ölçütlerinin gruplanmasına ve ağırlıklandırılmasına ilişkin görüşleri sonucu elde edilen veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo1.** Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarında Yargıcı Uyumları

	Gruplamaya İlişkin Uyuşma Oranı (P)	Ağırlıklandırmaya İlişkin Uyuşma Oranı (P)
Ana Ölçütler	0.71	0.26
1. Alt Ölçüt (Biçim)	0.74	0.32
2. Alt Ölçüt (İçerik)	0.82	0.32
3. Alt Ölçüt (Hedef Kitleye Uygunluk)	0.71	0.38

(P= ifadenin uygun olduğunu belirten uzman sayısı / toplam uzman sayısı)

Tablo 1'e göre ana ölçütlerin ve bunlara ait alt ölçütlerin ayrılmasına ilişkin uzmanların uyuşma oranı (P) değerlerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak ana ölçütler ve bunlara ait alt ölçütlerin ağırlıklandırılmasına ilişkin uzmanların uyuşma oranı (P) değerleri ise düşük çıkmıştır.

Dereceli puanlama anahtarında yer alan ana ölçütler ve bunlara ait alt ölçütlerin önsel olarak belirlenen ağırlıklandırmadaki uzmanların uyuşma oranının düşük çıkması nedeniyle, uzmanların her bir ana ölçüte ve alt ölçütlere ilişkin yüzde olarak bildirdikleri ağırlıkların ortanca değerleri hesaplanmış ve ilgili ana ölçüt ve alt ölçüte ağırlık olarak atanmıştır. Ana ölçüt ve alt ölçütlerin ortanca değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Dereceli Puanlama Anahtarında Yer Alan Ana ve Alt Ölçütlerin Ortanca Değerleri

Ana Ölçütler	Ortanca Değerleri	Alt Ölçütler	Ortanca Değerleri
Biçim	40	Metin Düzeni	15
		Yazım ve Dilbilgisi	25
		Anlatım Düzeni	10
İçerik	50	İfade Zenginliği	10
		Özgünlük	10
		Kapsayıcılık	6
		Tutarlılık	6
		Konuya Hakimiyet	8
Hedef Kitleye Uygunluk	10	Akıcılık	3
		Anlaşılabilirlik	4
		İlgi Çekicilik	3

Tablo 2 incelendiğinde, ana ölçütlerin, biçim ve hedef kitleye uygunluğuna ait alt ölçütlerin ortanca değerleri ağırlık olarak verilmiştir. Ancak içeriğe ait alt ölçütlerdeki uzman görüşlerinin çok çeşitli olması nedeniyle, bu alt ölçütlere araştırmacı tarafından hem içerik ana ölçütü ağırlığına uygun hem de ortanca değerlerine yakın ağırlık değerleri verilmiştir.

Alt ölçüt göstergelerinin uygunluğu aşamasında ise, uzmanlara derecelenen davranış göstergelerinin beklenen ortalama değeri (3) gözlenen ortalama değeriyle karşılaştırılmıştır. Beklenen ortalama değer < gözlenen ortalama değer olduğunda davranış göstergesinin uygun olduğu yargısına varılmıştır. Davranış göstergelerinin uygunluğuna ilişkin sonuçlar Ek 2’de gösterilmektedir.

Bu süreçte, Türkçe kompozisyon yazma konusunda uzman olduğu bilinen 36 öğretim elemanının değerlendirmeleri sonucu “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı’na” son şekli verilmiştir (Ek 3).

#### I.4. İşlem

1. “İnternet Kullanımı” konusunda aynı Türkçe öğretmenin yapmış olduğu bir kompozisyon uygulamasından, sınıfın en iyi - en kötü kompozisyonları arasında yer alan beş örnek kompozisyon, Türkçe kompozisyon yazma konusunda uzman olduğu bilinen iki öğretim elemanı ile birlikte belirlenmiştir.

2. (1)'de belirlenmiş olan beş ayrı kompozisyon ilgili yönerge (Ek 4) ile birlikte 194 gönüllü Türkçe (Edebiyat) öğretmenine sunulmuş ve öğretmenlerin kompozisyonlara verdikleri genel izlenim puanının, ikili karşılaştırmaları etkilememesi için, öğretmenlerden kompozisyonları önce ikili karşılaştırmalarla, sonra genel izlenimle ve en son olarak dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirmeleri istenmiştir.

- A) İlk aşamada, verilen beş kompozisyonu, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikler açısından ikili olarak karşılaştırmaları istenmiştir. İkili karşılaştırma yaparken her kompozisyon çiftinden birini diğerine tercih etmeleri istenmiş ve bu amaca uygun yönerge ve form hazırlanmıştır (Ek 5).
- B) İkinci aşamada, verilen beş kompozisyonu genel izlenime dayalı bütüncül puanlamaları istenmiştir. Değerlendirme yaparken, bir kompozisyonu baştan sona okuduktan sonra, yazılan kompozisyon hakkında genel bir izlenim edinip ve buna göre 100 üzerinden bir puan vermeleri istenmiş ve bu amaca uygun yönerge ve form hazırlanmıştır (Ek 6).
- C) Üçüncü ve son aşamada ise, daha önceden geliştirilen “Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı”nı her bir kompozisyon için ayrı ayrı kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir (Ek 7).

3. Yapılan analiz sonuçlarına bakılarak kompozisyonlar arasından en iyi ve en kötü kompozisyon seçilmiştir. Bu kompozisyonları 21 Türkçe öğretmenin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirmeleri istenmiştir. 7 – 14 gün değişen zaman aralığında bu öğretmenlerden seçilen iki kompozisyonu tekrar dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirmeleri istenmiştir.

### I.5. Verilerin Analizi

Kompozisyonların ikili karşılaştırmalarla sıralanması, Thurstone'nun V. Hal eşitliği yardımıyla tam veri matrisinden ölçekleme kullanılarak yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar yönteminde N gözlemciye  $U_j$  ve  $U_k$  uyarıcılarından hangisinin uyarıcılık değerinin büyük olduğu sorulur. Örneğin, gözlemciler belirtilen iki uyarıcıdan hangisinin “daha büyük”, “daha iyi”, “daha olumsuz” veya “daha iyi görünüşlü” olduğuna karar verirler. Her gözlemciden, her uyarıcı çiftinden birini diğerine mutlaka tercih etmeleri istenir. Eşitlik veya ayırt etmeme yargılarına izin verilmez (Turgut ve Baykul, 1992).

Bu yöntemle ölçekleme aşağıdaki basamaklar izlenerek yapılmıştır;

- 1) Yargıcı olarak kullanılan 194 Türkçe (Edebiyat) öğretmenin yargıları (F) frekanslar matrisinde toplanmıştır. Bu matris 5 satır ve 5 sütundan oluşan kare bir matristir. Bu matrisin bir fjk elemanı,  $U_j$  uyarıcısını  $U_k$  uyarıcısına tercih edenlerin sayısını göstermektedir.
- 2) Frekans (F) matrisinin her bir hücredeki değer toplam kişi sayısına (N) bölünerek P oranlar matrisi elde edilmiştir.
- 3) Oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (Z) standart değeri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir.



- 4) Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir Z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak ölçek değeri hesaplanmıştır.
- 5) Eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama Z değerinden en küçük olanına kaydırılarak ölçek değeri (S) sıralanmıştır.
- 6) Her bir özelliğın ölçek değeri tabloda belirtilmiştir.

Genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla kompozisyonların sıralanmaları, öğretmenlerin verdikleri toplam puanların ortalamaları alınarak yapılmıştır. Kompozisyonların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına ise Tek Yönlü ANOVA ile bakılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarıyla yapılan dereceleme ölçeğinin davranış ölçütlerinin öbeklenmesine faktör analizi ile bakılmıştır. Faktör analizi, ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda yeni ilişkisiz değişken bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir analiz türüdür (Tatlıldil, 1992). Tüm ölçeğın ve üç ana bileşenin faktör sayıları ve açıklama yüzdeleri döndürmesiz temel bileşenler faktör analizi yapılarak bulunmuştur. Ayrıca değerlendirme ölçeğinin hem tümü hem de ana ölçütleri için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Aynı yargıcı tarafından iki farklı şekilde (genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla) ayrı ayrı puanlanan aynı kompozisyonlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ise, bağımlı gruplar arası t testi ile test edilmiştir.

Beş ayrı kompozisyonun, dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında, her bir alt ölçütün diğer alt ölçüt puanları ile ve toplam puan ile arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

İki kompozisyon için dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmelerin güvenilirliklerine test tekrar test yöntemi ile bakılmıştır. Aynı yargıcının iki kompozisyon için, ilk uygulamada dereceli puanlama anahtarı ile verdikleri puanlar ile 7-14 gün değişen zaman aralığında yapılan ikinci uygulamada dereceli puanlama anahtarı ile verdikleri puanlar arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Farklı yargıcıların beş ayrı kompozisyonu, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlamasında puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için Genellenebilirlik (G) kuramından yararlanılmıştır. Genellenebilirlik kuramında, faktör ya da değişkenlik kaynağı olarak adlandırılan potansiyel bütün hata kaynaklarının ayrı ayrı ve birbiriyle etkileşiminden meydana gelen hataları göz önünde tutan bir G katsayısı elde edilir (Atılğan,2004). Hesaplanacak olan G katsayısında değişkenlik kaynağı olarak öğretmenler, kompozisyonlar ve bunların birbiriyle etkileşiminden meydana gelecek hatalar söz konusu olacaktır. Buna ilişkin G katsayısının formülü aşağıda verilmiştir;

$$\sigma_i^2 = \frac{\sigma_p^2}{\sigma_p^2 + \frac{\sigma_e^2}{n_i}}$$

Formülde yer alan  $\sigma_p^2$ ; bireyler varyansını,  $\sigma_e^2$ : hata varyansını ifade etmektedir.

## II. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına cevap bulabilmek için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### II.1. İkili Karşılaştırmalarla, Genel İzlenimle ve Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular

##### II.1.1. İkili Karşılaştırmalarla Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Her bir öğretmenin beş kompozisyonu ikili karşılaştırma yaparak sıralamaları sonucu oluşturulan frekans matrisi Tablo 3'te gösterildiği şekilde oluşturulmuştur. Burada yer alan her bir hücredeki eleman  $f_{jk}$  ile gösterilmek üzere  $s_j > s_k$  değerini veren frekansları göstermektedir. Her yargıcı 10 değerlendirme  $[\frac{K.(K-1)}{2} = \frac{5.(5-1)}{2} = 10]$  yaptığından F matrisinde 194 yargıcının yaptığı tüm değerlendirmelerin sayısı 1940'tır. Bu bize matrisin düzenlenmesinde bir hata yapılmadığını göstermektedir. Matris esas köşegene göre simetriktir ve simetrik elemanların toplamı toplam yargıcı sayısını verir.

**Tablo 3:** Beş Kompozisyonla İlgili Ham Puanlar Matrisi F [n(sj > sk)]

$U_k$	$U_j$					Toplam
	1	2	3	4	5	
1	-	78	144	36	101	359
2	116	-	138	46	109	409
3	50	56	-	29	72	207
4	158	148	165	-	167	638
5	93	85	122	27	-	327
Toplam	417	367	569	138	449	1940

Frekans (F) matrisinin her bir hücresindeki değer toplam kişi sayısına (N) bölünerek Tablo 4'deki (P) oranlar matrisi elde edilmiştir. Bu tablo frekans matrisinin elemanlarının 194 kişi sayısına bölünmesiyle oluşturulmuştur. P oranlar matrisinin elemanları esas köşegene göre simetrik olduğundan simetrik elemanların toplamı 1'e eşittir.

**Tablo 4:** Beş Kompozisyonla İlgili Oranlar Matrisi P [ n (sj >sk) / N ]

$U_k$	$U_j$				
	1	2	3	4	5
1	-	0.40	0.74	0.19	0.52
2	0.60	-	0.71	0.24	0.56
3	0.26	0.29	-	0.15	0.37
4	0.81	0.76	0.85	-	0.86
5	0.48	0.44	0.63	0.14	-

Oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (z) standart değeri belirlenerek Tablo 5'de gösterilen birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. P matrisinin elemanları esas köşegene göre simetrik olduğundan z matrisinin esas köşegene göre simetrik olan elemanları mutlak değerce eşit, işaretçe zıttır. Bu nedenle z matrisinin

elemanları toplamı sifira eşittir (Turgut ve Baykul, 1992). Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak yani 5'e bölünerek ölçek değeri hesaplanmıştır. Eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama z değerinden en küçük olanına kaydırılarak ölçek değerleri ( $S_j$ ) sıralanmıştır.

**Tablo 5:** Beş Kompozisyonla İlgili Birim Normal Sapmalar Matrisi (z)

$U_k$	$U_j$				
	1	2	3	4	5
1	-	-0.253	0.643	-0.878	0.050
2	0.253	-	0.553	-0.706	0.151
3	-0.643	-0.553	-	-1.036	-0.332
4	0.878	0.706	1.036	-	1.080
5	-0.050	-0.151	0.332	-1.080	-
$\sum_{j=1}^K z_{jk}$	0.438	-0.251	2.564	-3.7	0.949
$\bar{z}_j$	0.087	-0.050	0.512	-0.740	0.189
$S_j$	0.827	0.690	1.252	0.000	0.929

Tablo 5'de de görüldüğü gibi, bu değerlerin en küçüğü 4. kompozisyona ait olan -0.740 değeridir. Eksenin başlangıcı (0 noktası) bu değere kaydırılmış ve her z değerine 0.740 eklenerek  $S_j$  değerleri bulunmuştur.

Tablo 5’den elde edilen sıralamalara göre nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikler açısından 5 kompozisyon için yapılan ikili karşılaştırmaların sonucu Tablo 6’da gösterildiği şekilde sıralanmıştır.

**Tablo 6:** Beş Kompozisyona Ait Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Kompozisyonlar	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
1	0.827	3
2	0.690	4
3	1.252	1
4	0.000	5
5	0.929	2

Tablo 6’ya göre, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikler açısından ilk tercih edilen kompozisyonun 3. kompozisyon ve son tercih edilen kompozisyonun ise 4. kompozisyon olduğu görülmektedir.

### II.1.2. Genel İzlenimle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular

194 öğretmenin beş kompozisyonu genel izlenime dayalı bütüncül puanlamalarına ilişkin istatistikler Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7:** Beş Kompozisyonun Genel İzlenime Dayalı Bütüncül Puanlanmalarına İlişkin İstatistikler

Kompozisyonlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1	194	40,000	100,000	75,531	11,778
2	194	35,000	100,000	73,557	13,349
3	194	40,000	100,000	81,289	12,744
4	194	10,000	90,000	62,242	13,741
5	194	20,000	100,000	76,835	12,016

Tablo 7’de her bir kompozisyon için verilen minimum ve maksimum puanlar, bu puanların ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir. Her bir kompozisyonu toplam 194 öğretmen değerlendirmiş olup, bu değerlendirmede alınacak en düşük puan 0 iken, en yüksek puan 100’dür. Burada öğretmenlerin kompozisyonları genel izlenimle değerlendirirken verdikleri en düşük puan 10 en yüksek puan ise 100’dür. Kompozisyonların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama değerinin 3. Kompozisyonda (81, 289) ve en düşük ortalama değerinin ise 4. Kompozisyonda (62,242) olduğu görülmektedir.

Kompozisyonların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına ise Tek Yönlü ANOVA ile bakılmış ve kompozisyonların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [ $F(4-965) = 60,248, p < 0.05$ ]. Hangi kompozisyonlar arasında fark olup olmadığına ise Post Hoc Testi ile bakılmıştır. Post Hoc Testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8:** Genel İzlenimle Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Kompozisyonlar	Ortalamalar Arası Fark	p
1-3	-5,758	0,000
1-4	13,289	0,000
2-3	-7,732	0,000
2-4	11,314	0,000
3-4	19,046	0,000
3-5	4,454	0,005
4-5	-14,593	0,000

Tablo 8’e bakıldığında genel izlenime dayalı değerlendirilen kompozisyonların ortalamaları arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Kompozisyonlar genel izlenimle verilen puanların ortalamasına göre sıralandığında; ilk sırada 3. kompozisyonun, ikinci

sırada 5. kompozisyonun, üçüncü sırada 1. kompozisyonun, dördüncü sırada 2. kompozisyonun ve en son sırada ise, 4. kompozisyonun yer aldığı görülmektedir.

### II.1.3. Dereceli Puanlama Anahtarı İle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular

#### II.1.3.1. Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarı İle Yapılan Değerlendirmelere Dayalı Kompozisyonların Sıralamalarına İlişkin Bulgular

194 öğretmenin beş kompozisyonu her davranış ölçütü eşit ağırlıklandırılan dereceli puanlama anahtarı ile ayrı ayrı değerlendirmelerine ilişkin istatistikler Tablo 9'da gösterilmektedir.

**Tablo 9:** Beş Kompozisyonun Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılmış Dereceli Puanlama Anahtarı İle Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler

Kompozisyonlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1	194	59,000	179,000	125,701	26,435
2	194	31,000	175,000	115,680	32,512
3	194	59,000	185,000	142,665	28,694
4	194	20,000	171,000	98,062	29,485
5	194	63,000	185,000	131,263	29,765

Tablo 9'da her bir kompozisyon için verilen minimum ve maksimum puanlar, bu puanların ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir Her bir kompozisyonu toplam 194 öğretmen değerlendirmiş olup, bu değerlendirmede alınacak en düşük puan 37 iken, en yüksek puan 185'tir. Yapılan değerlendirme sonucu, öğretmenlerin vermiş



oldukları en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 185 olduğu görülmektedir. Kompozisyonların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama değerinin 3. Kompozisyonda (142.665) ve en düşük ortalama değerinin ise 4. Kompozisyonda (98.062) olduğu görülmektedir.

Kompozisyonların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına ise Tek Yönlü ANOVA ile bakılmıştır. Burada kompozisyonların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [ $F(4-965) = 63,623, p < 0.05$ ]. Hangi kompozisyonlar arasında fark olup olmadığına ise Post Hoc Testi ile bakılmıştır. Post Hoc Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir

**Tablo 10:** Her Davranış Ölçütü Eşit Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarıyla

Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Kompozisyonlar	Ortalamalar Arası Fark	p
1-2	10,020	0,007
1-3	-16,964	0,000
1-4	27,639	0,000
2-3	-26,985	0,000
2-4	17,618	0,000
2-5	-15,583	0,001
3-4	44,603	0,000
3-5	11,402	0,000
4-5	-33,201	0,000

Tablo 10'a bakıldığında her davranış ölçütü eşit ağırlıklandırılan dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilen kompozisyonların ortalamaları arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Kompozisyonlar her davranış ölçütünün eşit ağırlıklandırılmış dereceli puanlama anahtarıyla verilen puanların ortalamasına göre sıralandığında; ilk sırada 3. kompozisyonun, ikinci sırada 5. kompozisyonun, üçüncü sırada 1. kompozisyonun,

dördüncü sırada 2. kompozisyonun ve en son sırada ise, 4. kompozisyonun yer aldığı görülmektedir.

### **II.1.3.2. Davranış Ölçütleri Uzman Kanılarına Dayalı Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlara Dayalı Kompozisyonların Sıralanmalarına İlişkin Bulgular**

194 öğretmenin beş kompozisyonu, uzman kanılarına dayalı ağırlıklı dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmelerine ilişkin istatistikler Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11:** Beş Kompozisyonun Uzman Kanılarına Dayalı Dereceli Puanlama Anahtarı İle Değerlendirilmesine İlişkin İstatistikler

Kompozisyonlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
1	194	33,27	96,87	68,974	14,010
2	194	31,71	93,11	64,327	14,856
3	194	33,24	100,00	77,048	15,388
4	194	11,66	91,25	53,911	15,845
5	194	33,37	100,00	71,886	15,590

Tablo 11’de her bir kompozisyon için verilen minimum ve maksimum puanlar, bu puanların ortalamaları ve standart sapmaları gösterilmektedir. Her bir kompozisyonu toplam 194 öğretmen değerlendirmiş olup, bu değerlendirmede alınacak en düşük puan 0 iken, en yüksek puan 100’dür. Yapılan değerlendirme sonucu, öğretmenlerin vermiş oldukları en düşük puanın 11.66, en yüksek puanın ise 100.00 olduğu görülmektedir. Kompozisyonların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama değerinin 3.

Kompozisyonda (77.048) ve en düşük ortalama değerinin ise 4. Kompozisyonda (53.911) olduğu görülmektedir.

Kompozisyonların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmamasına ise Tek Yönlü ANOVA ile bakılmıştır. Burada kompozisyonların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [ $F(4-965) = 64,836, p < 0.05$ ]. Hangi kompozisyonlar arasında fark olup olmadığına ise Post Hoc Testi ile bakılmıştır Post Hoc Testi sonuçları Tablo 12 de gösterilmektedir.

**Tablo 12:** Davranış ltleri Uzman Kanılarına Dayalı Ağırlıklandırılan Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Değerlendirmelere İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Kompozisyonlar	Ortalamalar Arası Fark	p
1-2	4,646	0,022
1-3	-8,075	0,000
1-4	15,062	0,000
2-3	-12,721	0,000
2-4	10,416	0,000
2-5	-7,559	0,000
3-4	23,137	0,000
3-5	5,163	0,007
4-5	-17,975	0,000

Tablo 12'ye bakıldığında davranış ltleri uzman kanılarına dayalı ağırlıklandırılan dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilen kompozisyonların ortalamaları arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Kompozisyonlar uzman kanılarına dayalı ağırlıklandırılan dereceli puanlama anahtarıyla verilen puanların ortalamasına göre sıralandığında; ilk sırada 3. kompozisyonun, ikinci sırada 5. kompozisyonun, üçüncü sırada 1. kompozisyonun, dördüncü sırada 2. kompozisyonun ve en son sırada ise, 4. kompozisyonun yer aldığı görülmektedir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde ikili karşılaştırmalarla, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmelere dayalı kompozisyonların sıralamalarına ilişkin bulgular Tablo 13’de gösterilmektedir.

**Tablo 13:** Tüm Değerlendirmeler Sonucu Kompozisyon Sıralamaları

Değerlendirmeler	1. Kompozisyon	2. Kompozisyon	3. Kompozisyon	4. Kompozisyon	5. Kompozisyon
İkili Karşılaştırmalar	3	4	1	5	2
Genel İzlenim	3	4	1	5	2
Eşit Ağırlıklı Dereceli Puanlama Anahtarı	3	4	1	5	2
Uzman Kanılarına Dayalı Ağırlıklı Dereceli Puanlama Anahtarı	3	4	1	5	2

Tablo 13 incelendiğinde ise, hangi değerlendirme yapılırsa yapılsın kompozisyonların sıralamalarında bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

## **II.2. Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan Dereceleme Ölçeğinin Davranış Ölçütlerinin Öbekleşmesine İlişkin Bulgular**

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla yapılan Barlett Küresellik ve KMO testleri sonuçları Tablo 14’de gösterilmektedir.

**Tablo 14:** Barlett Küresellik ve KMO testi sonuçları

Değerlendirilen Öğeler	Kompozisyon	KMO	Barlett (sig.)
Tüm	1	.936	.000
	2	.961	.000
	3	.955	.000
	4	.948	.000
	5	.951	.000
Biçim	1	.872	.000
	2	.892	.000
	3	.910	.000
	4	.905	.000
	5	.899	.000
İçerik	1	.926	.000
	2	.947	.000
	3	.952	.000
	4	.941	.000
	5	.936	.000
Hedef Kitleye Uygunluk	1	.859	.000
	2	.885	.000
	3	.914	.000
	4	.862	.000
	5	.902	.000

Tablo 14 incelendiğinde KMO test değerlerinin yüksek ( $>.70$ ) çıktığı görülmektedir. Ayrıca Barlett testinin de anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu demektir ki, veri kümesi, faktör analizi için uygundur.

Her kompozisyonun bütününe ya da alt ölçüt puanlarına yapılan döndürmesiz temel bileşenler faktör analizi sonucu elde edilen özdeğeri birden büyük olan faktör sayıları ve birinci faktörlerin açıkladıkları varyans yüzdeleri Tablo 15’de gösterilmektedir.

**Tablo 15:** Temel Bileşenler Faktör Analizi Sonuçları

Kompozisyonlar	Ölçüt	Faktör sayısı	1. Faktör		2. Faktör		3. Faktör		4. Faktör		5. Faktör		6. Faktör	
			Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi	Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi	Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi	Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi	Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi	Özdeğeri	Açıklama Yüzdesi
1	B biçim	2	4.69	52.06	1.01	11.24	-	-	-	-	-	-	-	-
	İçerik	3	10.95	54.77	1.54	7.72	1.25	6.24	-	-	-	-	-	-
	Hedef Kitleye Uygunluk	2	4.96	61.95	1.10	13.74	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tüm	6	17.91	48.41	2.84	7.69	1.78	4.82	1.45	3.93	1.06	2.87	1.04	2.81
2	B biçim	2	5.35	59.43	1.13	12.59	-	-	-	-	-	-	-	-
	İçerik	2	13.42	67.08	1.05	5.24	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hedef Kitleye Uygunluk	1	5.54	69.21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tüm	4	22.52	60.86	2.01	5.42	1.46	3.93	1.19	3.21	-	-	-	-
3	B biçim	1	5.53	61.46	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İçerik	2	13.00	65.04	1.03	5.15	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hedef Kitleye Uygunluk	1	5.69	71.11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tüm	4	22.15	59.86	1.83	4.94	1.28	3.47	1.03	2.77	-	-	-	-
4	B biçim	2	5.61	62.34	1.12	12.47	-	-	-	-	-	-	-	-
	İçerik	3	12.14	60.70	1.64	8.17	1.37	6.83	-	-	-	-	-	-
	Hedef Kitleye Uygunluk	1	5.46	68.29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tüm	5	20.77	56.13	2.62	7.07	1.92	5.18	1.40	3.77	1.04	2.81	-	-
5	B biçim	1	5.66	62.85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İçerik	3	12.80	64.01	1.36	6.78	1.11	5.53	-	-	-	-	-	-
	Hedef Kitleye Uygunluk	1	5.66	70.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tüm	4	21.89	59.15	2.34	6.33	1.62	4.38	1.09	2.93	-	-	-	-

Üç ana alt bileşenin döndürmesiz temel bileşenler faktör analizi sonucunda yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, 1. Faktörlerin açıklama gücü oldukça yüksektir. 1. Faktörü takip eden en yakın faktörlerin açıklama güçlerinin oldukça düşük olması alt bileşenlerin tek faktörlü olduğunun göstergesidir (Lord, 1980). Ancak bazı kompozisyonlar ve bazı alt bileşenler tek faktörlü çok bileşenli bir yapıyla karşı karşıya olunduğunu göstermektedir. Bununla beraber, daha önce de sözü edildiği gibi, öz değerlendirme (self-report) ölçme araçlarından farklı olarak burada yazma becerisi (kompozisyon) ve değerlendirici şeklinde iki yüzey (facet) bulunmasına rağmen, bu kadar yüksek açıklama yüzdeleri, tüm ana ölçütlerin bu çalışma kapsamında tek boyutlu olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ana ölçütler ve tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları Tablo 16'da gösterilmektedir.

**Tablo 16:** Ana Ölçütler ve Tüm Ölçek İçin Hesaplanan İç Tutarlık Katsayıları

	I. Kompozisyon	II. Kompozisyon	III. Kompozisyon	IV. Kompozisyon	V. Kompozisyon
	Cronbach $\alpha$	Cronbach $\alpha$	Cronbach $\alpha$	Cronbach $\alpha$	Cronbach $\alpha$
Bıçım	.88	.91	.92	.92	.92
İçerik	.95	.97	.97	.96	.97
Hedef Kitleye Uygunluk	.91	.93	.94	.93	.94
Tüm	.97	.98	.98	.98	.98

Tablo 16 incelendiğinde, tüm kompozisyonlar için hesaplanan ana ölçütlerin ve tüm ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayılarının oldukça yüksek çıkması, değerlendirme ölçeğinin tek faktörlü bir yapıda olduğunu desteklemektedir. Bu iç tutarlık katsayıları faktör analizi ile birlikte ele alındığında, *kompozisyon yazma becerisinin*, bir başka açıdan da *değerlendirme sürecinin* aynı bilişsel mekanizmaya dayandığı ileri sürülebilir.

### II.3.1. Aynı Yargıcının Beş Ayrı Kompozisyon İçin, Genel İzlenim ile ve Dereceli Puanlama Anahtarı ile Verdikleri Puanlar Arasındaki (Puanlama Geçerliği) İlişkiye Ait Bulgular

Puanlama geçerliğini incelemek için her değerlendirme bir diğerinin ölçütü olarak ele alınmıştır. Aynı yargıcı tarafından iki farklı şekilde (genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla) ayrı ayrı puanlanan aynı kompozisyonlardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 17’de gösterilmektedir.

**Tablo 17:** Genel İzlenim ve Dereceli Puanlama Anahtarı Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Kompozisyon	N	Genel İzlenim ve Dereceli Puanlama Anahtarı	p
Puanları Arasındaki Korelasyon			
1	194	0.668	0.000
2	194	0.586	0.000
3	194	0.671	0.000
4	194	0.650	0.000
5	194	0.716	0.000



Tablo 17 incelendiğinde, yargıcıların genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla yapmış oldukları değerlendirmeler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Burada yapılan değerlendirmeler arasındaki en yüksek korelasyon değeri 5. kompozisyona (0.716) ait iken, en düşük korelasyon değeri ise, 2. kompozisyona (0.586) aittir. Bulunan korelasyon değerlerinin çok yüksek çıkmaması, yargıcıların kompozisyonları genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirmeleri arasında farklılık yaratabildiği şeklinde yorumlanabilir.

### **II.3.2. Aynı Yargıcının Beş Ayrı Kompozisyon İçin, Genel İzlenim ile ve Dereceli Puanlama Anahtarı ile Verdikleri Puanların Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular**

Aynı yargıcı tarafından iki farklı şekilde (genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla) ayrı ayrı puanlanan aynı kompozisyonlardan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar arası t testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmektedir.

**Tablo 18:** Genel İzlenim ve Dereceli Puanlama Anahtarıyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar Arası t Testi Sonuçları

Kompozisyon	N	Değerlendirme	Ortalama	Standart Sapma	t	p
1	194	Genel İzlenim	75,531	11,778	8.533	0.000
	194	Dereceli Puanlama Anahtarı	68,974	14,010		
2	194	Genel İzlenim	73,557	13,350	9.961	0.000
	194	Dereceli Puanlama Anahtarı	64,327	14,856		
3	194	Genel İzlenim	81,289	12,745	5.064	0.000
	194	Dereceli Puanlama Anahtarı	77,048	15,388		
4	194	Genel İzlenim	62,242	13,742	9.267	0.000
	194	Dereceli Puanlama Anahtarı	53,911	15,845		
5	194	Genel İzlenim	76,835	12,016	6.313	0.000
	194	Dereceli Puanlama Anahtarı	71,886	15,590		

Tablo 18’de görüldüğü gibi, yargıcıların iki farklı şekilde aynı kompozisyonlara vermiş oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında, yargıcıların tüm kompozisyonlara genel izlenimle vermiş oldukları puanların ortalamasının, dereceli puanlama anahtarı ile vermiş oldukları puanların ortalamasından büyük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, yargıcıların genel izlenim ile kompozisyonlara daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Ayrıca, yargıcıların tüm kompozisyonlara genel izlenimle vermiş oldukları puanların standart sapmasının, dereceli puanlama anahtarı ile vermiş oldukları puanların standart sapmasından küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yargıcıların tümünün genel izlenimle değerlendirmelerine cömertlik hatası karıştığını söylemek mümkündür.

**II.4. Beş Ayrı Kompozisyonun, Dereceli Puanlama Anahtarı İle Puanlanmasında, Her Bir Alt Ölçüt Puanları ve Toplam Puan Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular**

**Tablo 19:** Ağırlıklandırılmamış Alt Ölçütlerden Elde Edilen Puanların Birbirleri İle ve Toplam Ölçekten Elde Edilen Puanlarla Olan Korelasyonları

Kompozisyon		İçerik	Hedef Kitleye	Toplam
		Uygunluk		
Kompozisyon 1	Bıçım	.759	.666	.850
	İçerik	-	.842	.976
	Hedef Kitleye	-	-	.904
	Uygunluk			
Kompozisyon 2	Bıçım	.840	.818	.911
	İçerik	-	.928	.984
	Hedef Kitleye	-	-	.956
	Uygunluk			
Kompozisyon 3	Bıçım	.833	.791	.902
	İçerik	-	.903	.984
	Hedef Kitleye	-	-	.941
	Uygunluk			
Kompozisyon 4	Bıçım	.830	.712	.896
	İçerik	-	.870	.982
	Hedef Kitleye	-	-	.910
	Uygunluk			
Kompozisyon 5	Bıçım	.814	.747	.883
	İçerik	-	.912	.985
	Hedef Kitleye	-	-	.942
	Uygunluk			

Tablo 19'a göre biçim ile içerik alt ölçüt puanları arasındaki en büyük korelasyon değerinin 2. kompozisyona (.840) ait olduğu görülmektedir. Biçim ve hedef kitleye uygunluk alt ölçüt puanları arasındaki en büyük korelasyon değerinin 2. kompozisyona (.818) ait olduğu görülmektedir. Biçim alt ölçüt puanı ile toplam puan arasındaki en büyük korelasyon değerinin 2. kompozisyona (.911) ait olduğu görülmektedir. İçerik ile hedef kitleye uygunluk alt ölçüt puanları arasındaki en büyük korelasyon değerinin 2. kompozisyona (.928) ait olduğu görülmektedir. İçerik alt ölçüt puanı ile toplam puan arasındaki en büyük korelasyon değerinin 5. kompozisyona (.985) ait olduğu görülmektedir. Hedef kitleye uygunluk alt ölçüt puanı ile toplam puan arasındaki en büyük korelasyon değerinin 2. kompozisyona (.956) ait olduğu görülmektedir.

Ayrıca tabloya bakarak her bir kompozisyon için, içerik alt ölçüt puanları ile toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin diğer alt ölçütlerden elde edilen korelasyon değerlerine göre en yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize, kompozisyon yazma becerisi için yapılan dereceli puanlama anahtarındaki içerik alt ölçütün diğer alt ölçütlere göre toplam puan ile daha yüksek pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir.

Alt ölçütlerin kendi aralarındaki korelasyon değerlerine bakıldığında ise, biçim ile hedef kitleye uygunluk alt ölçüt puanları arasındaki korelasyon değerlerinin diğer alt ölçütlerden elde edilen korelasyon değerlerine göre en düşük, içerik ile hedef kitleye uygunluk alt ölçüt puanları arasındaki korelasyon değerlerinin diğer alt ölçütlerden elde edilen korelasyon değerlerine göre en yüksek olduğu görülmektedir.

Tüm kompozisyonlar için, alt ölçütler ile toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının oldukça yüksek olmasının (multicollinearity) kompozisyon yazma becerisinin ve değerlendirmenin ortak bir bilişsel sürecin ürünü olduğuna işaret ettiği ileri sürülebilir.

### II.5.1. Farklı Yargıcıların Beş Ayır Kompozisyonu, Genel İzlenimle Puanlamasında Puanlayıcı Güvenirliği Nasıldır?

Değerlendirme ölçeklerinde, değerlendiriciler ve değerlendirilenler şeklinde iki varyans kaynağı bulunduğundan, puanlama güvenirligi için psikometrik açıdan en uygun yol, bu iki varyans kaynağının da dikkate alındığı genellenebilirlik katsayısının hesaplanmasıdır.

Burada puanlayıcı güvenirligini hesaplamak için G katsayısından yararlanılır, değişkenlik kaynağı olarak öğretmenler, kompozisyonlar ve bunların birbiriyle etkileşimi göz önünde bulundurulmuş ve G katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 20’de kompozisyonların genel izlenimle değerlendirilmelerindeki varyans kestirimlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 20:** Kompozisyonların Genel İzlenimle Değerlendirilmelerindeki Varyans

Kestirimlerine İlişkin Sonuçlar

Bileşen	Kestirim
Varyans (Öğretmen)	65,905
Varyans (Kompozisyon)	49,974
Varyans (Öğretmen*Kompozisyon)	96,615

Farklı yargıcıların (n=194) kompozisyonları genel izlenimle puanlamalarından elde edilen G katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur. Ayrıca, bir öğretmenin puanlama yapması durumunda, tutarlığın ve/veya genellenebilirliğin ne olacağı da merak edilmiş ve 0,37 bulunmuştur. Bu sonuç, yargıcı sayısının arttırılmasının kompozisyonların genel izlenimle değerlendirilmelerindeki tutarlılığı arttıracağı şeklinde yorumlanabilir.

## II.5.2. Farklı Yargıcıların Beş Ayrı Kompozisyonu, Dereceli Puanlama Anahtarı İle Puanlamasında Puanlayıcı Güvenirliği Nasıldır?

Burada puanlayıcı güvenirliliğini hesaplamak için kullanılan G kuramında, değişkenlik kaynağı olarak öğretmenler, kompozisyonlar ve bunların birbiriyle etkileşiminden meydana gelebilecek hatalar göz önünde bulundurulmuş ve G katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 21 kompozisyonların dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmelerindeki varyans kestirimlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 21:** Kompozisyonların Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmelerindeki Varyans Kestirimlerine İlişkin Sonuçlar

Bileşen	Kestirim
Varyans (Öğretmen)	119,732
Varyans (Kompozisyon)	76,166
Varyans (Öğretmen*Kompozisyon)	109,864

Farklı yargıcıların kompozisyonları dereceli puanlama anahtarı ile puanlamalarından elde edilen G katsayısı bir öğretmenin puanlama yapması durumunda .40 bulunurken, 194 öğretmenin puanlama yapması durumunda ise .99 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yargıcı sayısının arttırılmasıyla, kompozisyonların dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmelerindeki tutarlılığı arttıracağı şeklinde yorumlanabilir.

## II.6. Yargıcıların Aynı Kompozisyonlar İçin, Belirli İki Zaman Aralığında Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanarak Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Yargıcıların dereceli puanlama anahtarıyla yaptıkları puanlamaların kararlılığını (stability) saptamak amacıyla, “en iyi” ve “en kötü” olarak değerlendirilen iki kompozisyonu aynı yargıcılar 7-14 gün zaman aralığıyla iki kez değerlendirmiş, iki değerlendirme arasındaki korelasyon hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 22:** Dereceli Puanlama Anahtarıyla Yapılan İki Değerlendirme Arasındaki Spearman Sıra Faktarı Korelasyon Katsayıları

Kompozisyon	N	Birinci Değerlendirme ve İkinci Değerlendirme Arasındaki Korelasyon	p
“iyi”	21	0.819	0.000
“kötü”	21	0.683	0.001

Tablo 22 incelendiğinde, yargıcıların aynı dereceli puanlama anahtarıyla iki kez yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki korelasyon katsayıları “iyi” kompozisyon için 0.819 ve “kötü” kompozisyon için 0.683 olarak bulunmuştur. Burada, yapılan değerlendirmeler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum, yargıcıların “iyi” olan kompozisyonu kararlı bir şekilde puanlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak yargıcıların “kötü” kompozisyon üzerinde yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki korelasyonun düşük çıkması bu kompozisyon üzerinde çok farklı puanlar vermelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Yargıcıların “iyi” ve “kötü” kompozisyonları dereceli puanlama anahtarıyla iki kez değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 23’de gösterilmektedir

**Tablo 23:** Dereceli Puanlama Anahtarıyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Kompozisyon	N	Değerlendirme	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
“İyi”	21	1	83,192	9,323	0,411	0,681
	21	2	82,683	11,290		
“Kötü”	21	1	70,564	10,246	3,771	0,000
	21	2	55,315	16,973		

Tablo 23’de görüldüğü gibi, yargıcıların “iyi” kompozisyonu dereceli puanlama anahtarıyla iki kez değerlendirmeleri sonucu vermiş oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $p>0,05$ ), “kötü” kompozisyonu dereceli puanlama anahtarıyla iki kez değerlendirmeleri sonucu vermiş oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu ilginç sonucun ayrıca ele alınmasında yarar olacaktır.

Bu çalışmada, genel izlenimle, dereceli puanlama anahtarıyla ve ikili karşılaştırmalarla yapılan değerlendirmelerin kompozisyonların değer sırasını değiştirmedeği ve dereceli puanlama anahtarının tek faktör yapısında olduğu bulunmuştur. Dereceli puanlama anahtarı bir bireyin yazma becerisinin hangi alt becerilerinin zayıf ya da güçlü olduğunu göstermesi açısından, bir avantaj sağlamakla birlikte, değerlendirme yükünü arttırmak gibi bir dezavantaja sahiptir. Bu nedenle, dereceleme ölçeğinin yapısının tek faktörlü çıkması ve diğer bulgulara da dayanarak ölçeğin *kısa formunu* (Ek 8) hazırlamanın, pratikte öğretmenlerin kullanımı açısından uygun olacağı düşünülmüştür.



Hazırlanan kısa formun geçerliği (kullanılabilirliği) için dereceli puanlama anahtarıyla korelasyonuna bakılmıştır. Yargıcıların aynı kompozisyonları ilk uygulamada dereceli puanlama anahtarıyla ve bu dereceli puanlama anahtarının kısa formu ile değerlendirmeleri ve aradan belli bir süre geçtikten sonra yapılan ikinci uygulamadaki dereceli puanlama anahtarı ve bunun kısa formu ile değerlendirmeleri arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 23’de gösterilmektedir.

**Tablo 24:** Dereceli Puanlama Anahtarı ve Kısa Form Değerlendirmeleri Arasındaki Korelasyon

Uygulamalar	Kompozisyon	N	Dereceli Puanlama Anahtarı ve Kısa Form Değerlendirmeleri Arasındaki Korelasyon	p
İlk Uygulama	“iyi”	21	0.796	0.000
	“kötü”	21	0.673	0.000
İkinci Uygulama	“iyi”	21	0.768	0.000
	“kötü”	21	0.729	0.000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, yargıcıların dereceli puanlama anahtarıyla ve bu dereceli puanlama anahtarının kısa formu ile yapmış oldukları değerlendirmeler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durum bize hazırlanmış olan kısa formun geçerli olduğunu ve dereceli puanlama anahtarının yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Buradaki gözlem sayısının artırılması ve buna bağlı parametrik korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla bu korelasyon katsayılarının artması beklenen bir durumdur.

Yargıcıların dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla yaptıkları puanlamaların kararlılığını (stability) saptamak amacıyla, aynı değerlendiricilere 7-14 gün zaman aralığıyla aynı değerlendirme iki kez yaptırılmış ve iki değerlendirme arasındaki korelasyon hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 25:** Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formuyla Yapılan İki Uygulama Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

Kompozisyon	N	Birinci Değerlendirme ve İkinci Değerlendirme Arasındaki Korelasyon	p
“iyi”	21	0.843	0.000
“kötü”	21	0.820	0.000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, yargıcıların aynı dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla iki kez yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki korelasyon katsayıları 1. kompozisyon için 0.843 ve 2. kompozisyon için 0.820 olarak bulunmuştur. Burada yapılan değerlendirmeler arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakılarak, dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla kararlı ölçümler yapılabildiği söylenebilir.

Yargıcıların “iyi” ve “kötü” kompozisyonları dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla iki kez değerlendirmelerinden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo ...’de gösterilmektedir

**Tablo 26:** Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formuyla Elde Edilen Puanlara İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

Kompozisyon	N	Değerlendirme	Ortalama	Standart Sapma	Z	p
“İyi”	21	1	12,619	1,627	-1,038	0,299
	21	2	12,905	1,972		
“Kötü”	21	1	7,619	2,974	-1,912	0,056
	21	2	8,381	2,958		

Tablo 26’da görüldüğü gibi, yargıcıların “iyi” ve “kötü” kompozisyonu dereceli puanlama anahtarıyla iki kez değerlendirmeleri sonucu vermiş oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuca bakarak, dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmelerde 1.değerlendirme ortalamalarının yüksek 2. değerlendirme ortalamalarının düşük çıkması, kısa formulla yapılan değerlendirmelerde ise bu durumun tam tersi çıkması dikkate ve incelemeye değerdir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular özetlenmiş ve yeni araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

### I. Sonuçlar

1. İkili karşılaştırmalarla, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla yapılan değerlendirmelere ilişkin analizler sonucunda, hangi değerlendirme yapılırsa yapılsın kompozisyonların sıralamalarında bir değişikliğin olmadığı bulunmuştur. Kompozisyon değerlendirmelerinde sıralama söz konusu olduğu durumlarda, ikili karşılaştırmalar yönteminin kullanılmasının uygun olacağı ileri sürülebilir. Eğer yazma becerisinin ayrıntıları söz konusu değilse, bu konuda yetişmiş uzmanların genel izlenimle kompozisyonları sıraya dizebilecekleri; başka bir ifadeyle “iyi-kötü” kompozisyonları ayırt edebilecekleri görülmektedir. Ancak özellikle ciddi ve titiz değerlendirme ile bireylerin alt yazma becerileri de merak edildiğinde “ayrıntılı dereceli puanlama anahtarıyla” değerlendirme yapılması daha yararlı olacaktır.

2. Dereceli puanlama anahtarının davranış ölçütlerinin öbekleşmesinin nasıl olduğunun araştırılmasında, yapılan faktör analizi sonuçlarında hem tüm ölçeğin hem de üç ana bileşenin tek faktörlü olduğu görülmektedir. Tüm kompozisyonlar için hesaplanan ana ölçütlerin ve tüm ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayılarının oldukça yüksek çıkması, değerlendirme ölçeğinin tek faktörlü bir yapıda olduğunu desteklemektedir. Bu durum aslında kompozisyon yazma becerisinin ortak bir bilişsel sürecin ürünü olduğuna, bir başka

açından da yargıcı değerlendirmelerinin de ortak bir bilişsel sürece dayalı olduğuna işaret etmektedir. Ancak, kompozisyon değerlendirmenin dışındaki diğer performans ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçüklerin ölçüt davranışlarının yapısının farklı olabileceği düşünülerek, faktör yapılarının incelenmesi yararlı olacaktır.

3. Yargıcıların kompozisyonlara iki farklı şekilde (genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla) verdikleri puanlar arasında bulunan korelasyon değerlerinin çok yüksek çıkmaması, değerlendirmeler arasında farklılık olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarıyla elde edilen puanların ortalamaları arasında puanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum değerlendiricilerin genel izlenimle değerlendirmelerinde *cömertlik*; ayrıntılı puanlamada ise *cimrilik* değerlendirme hataları yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

4. Beş ayrı kompozisyonun, dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında, hem alt ölçütlerin diğer alt ölçütlerle hem de alt ölçütlerin toplam puanla yüksek pozitif ilişkili olduğu gözlenmiştir. Tüm kompozisyonlar için, alt ölçütler ile toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının oldukça yüksek olması değerlendirmelerde toplam puan kullanılabilmesi gibi alt ölçüt puanlarına göre de değerlendirme yapılabileceğini göstermektedir.

5. Farklı yargıcıların beş ayrı kompozisyonu, genel izlenimle ve dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmasında puanlayıcı güvenilirliğinin belirlenmesinde, değişkenlik kaynağı olarak öğretmenler, kompozisyonlar ve bunların birbiriyle etkileşimden meydana gelecek hatalar göz önünde bulundurulmuş ve G katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayıların yüksek çıkması, puanlama güvenilirliğinin olduğunu, başka bir ifadeyle, yargıcıların tutarlı bir şekilde puanlama yaptıklarını göstermektedir. Ancak başka çalışmalarda iki düzeye (facet) madde düzeyinin de eklenmesi daha zengin bilgiler verebilir.

6. Yargıcıların dereceli puanlama anahtarıyla yaptıkları puanlamaların kararlılığını (stability) saptamak amacıyla, “en iyi” ve “en kötü” olarak değerlendirilen iki kompozisyon aynı yargıcılara 7-14 gün zaman aralığıyla iki kez puanlatılmış ve iki değerlendirme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yazma becerisinin ve alt becerilerinin tek faktör yapısında olmasından hareketle, pratik kullanımlar için *kısa form* oluşturulmuştur. Yargıcıların iki kompozisyon için, dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla verdikleri puanlar ile 7-14 gün değişen zaman aralığında yapılan ikinci uygulamada dereceli puanlama anahtarının kısa formuyla verdikleri puanlar arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bunlara bakılarak, hem dereceli puanlama anahtarıyla hem de bunun kısa formuyla kararlı ölçümler yapılabileceği sonucu çıkartılabilir.

7. Kısa formun geçerliğini incelemek amacıyla, aynı yargıcıların aynı kompozisyonları dereceli puanlama anahtarı ile ve bu dereceli puanlama anahtarının kısa formu ile değerlendirmeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun sonucunda dereceli puanlama anahtarına ilişkin hazırlanan kısa formun geçerli olduğu, dereceli puanlama anahtarının kısa formun da pratikte öğretmenler tarafından kullanılabilmesi ileri sürülebilir.

8. Dereceleme ölçeklerinin geliştirilme aşamasında, ölçüt davranışların ve onların ağırlıklandırmalarının yargıcılara başvurarak irdelenmesi, görüşlerinin alınması durumunda yargıcılar arası uyumun çok zor sağlanabileceği göz önüne alınmalıdır. Aynı uzmanlar, düşüncelerinin alındığı *yargıcılar değil de, önceden hazırlanmış bir dereceleme ölçeğine dayanarak puanlama yaptıklarında* uyum son derece yüksek çıkmaktadır. Bu durum, bireylerin kendilerini yargıcı olarak aldıklarında farklı, bir puanlama görevi yapan

değerlendirici olarak algıladıklarında farklı psikolojik süreçlerle davrandıklarını göstermektedir, ki bu da incelenmeye değer bir noktadır.

## II. Öneriler

1. Bu araştırmada farklı yargıcıların değerlendirmeleri arasındaki puanlayıcı güvenilirliğine basit G katsayısının hesaplanması ile bakılmıştır. Burada karışabilecek diğer değişim kaynaklarının hepsi birlikte düşünülüp Genellebilirlik Kuramı ile puanlayıcı güvenilirliğine bakılabilir.
2. Kompozisyon yazmaya ilişkin geliştirilen dereceli puanlama anahtarının faktör yapısına doğrulayıcı faktör analizi ile bakılabilir.
3. Benzer çalışmanın “Kompozisyon Yazma Becerisi'nin” dışındaki başka ürünlerin değerlendirilmesi için de tekrarlanıp, değerlendirme ölçeklerinin ve değerlendirme süreçlerinin yapısı incelenebilir.
4. Kompozisyon yazma becerisi dışındaki performans ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçeklerin ana ölçütlerinin veya alt ölçütlerinin ağırlıklandırılmasında faktör analizinden de yararlanılabilir.

## KAYNAKÇA

Aiken, L. R. (1995). *Rating scales and checklists; evaluating behavior, personality, and attitudes*. New York: John Wiley & Sons.

Airasian, P. W. (1991). *Classroom assessment*. New York: McGraw- Hill.

Aktaş, Ş., ve Gündüz O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 146.

Andrade, Heidi G., ve Du Y. (2005). Students perspectives on rubric referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*.

Arslan, S. (2000). *Uygulamalı kompozisyon öğretimi*, Ankara: Prestij Matbaası. 3. Basım.

Aslanoğlu, A., ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarlarının (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36.

Atılğan, H., Kan A., ve Doğan N. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık,



Bahar, M., ve diğ., (2006). *Geleneksel alternatif ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. NY: Addison wesley Longman, Inc.

Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent besinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Onsekiz Mart Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, İ. (2000). *Türk dili*, Rize: Akademi Yayınevi.

Duymaz, R. (1986). *Uygulamalı kompozisyon bilgileri*, İstanbul: Seda Yayınları.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Erkuş, A. (2007). *Endüstriyel klinik psikoloji ve insan kaynakları yönetimi*. içinde (ss. 113- 143) Beta Basım. 1. Baskı

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

Gökşen, E. N. (1980). *Kompozisyon ilkeleri ve antolojisi*, Murat Ders Yayınları.

Hafner, J., ve Hafner M. (2003). Quantitative analysis of the rubrics as an assessment tool : An emprical study of student peer- group rating. *International Journal of Science Education*.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

Karaalioğlu S. K. (2000). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kutlu, Ö., Doğan D., ve Karakaya İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara.

- Mertler, C., A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (25).
- Moskal, B., M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8 (14).
- Özdemir, E. (1992). *Yazı ve sözlü anlatım sanatı, kompozisyon*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong- and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*.
- Sasaki, M., ve Hirose, K. (1999), Development of an analytic rating scale for Japanese L1 writing. *Language Testing*, 16 (4).
- Schafer, William D., Swanson, G., ve Newberry G. (2001). Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas. *Applied Measurement in Education*.
- Sünbül, Ö. (2006). *Alt testlerin farklı şekilde ağırlıklandırılmasının birey sıralamaları açısından incelenmesi üzerine bir çalışma*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tierney, R. ve Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics : Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9 (2).

# **EKLER**

## **EK 1. Kompozisyon Yazmaya İlişkin Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarı**

1) Ana Ölçütlerin bu şekilde ayrılması sizce uygun mu? ( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
2) Ana Ölçütlerin bu şekilde ağırlıklandırılması sizce uygun mu? ( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
Lütfen her iki durum için de önerilerinizi varsa ekleyiniz

### ANA ÖLÇÜTLER

### ALT ÖLÇÜTLER

### ALT ÖLÇÜT GÖSTERGELERİ

Göstergelerin her birinin alt ölçütlere uygunluğu derecelendiriniz.

5 4 3 2 1

Göstergelerin kendi içindeki uyumunu derecelendiriniz. Varsa önerilerinizi boş bırakılan yere yazınız.

### I) BİÇİM %50

1) Alt Ölçütlerin bu şekilde ayrılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
2) Alt Ölçütlerin bu şekilde ağırlıklandırılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
Lütfen her iki durum için de önerilerinizi varsa ekleyiniz.

#### A) Organizasyon %20

A1) Başlık Var ( ) Yok ( )  
A2) Giriş bölümü Var ( ) Yok ( )  
A3) Gelişme bölümü Var ( ) Yok ( )  
A4) Sonuç bölümü Var ( ) Yok ( )

#### B) Yazım ve Dilbilgisi %30

B1) Anlatım bozukluğu  
B1a) Sözcük düzeyinde yanlış yapmama  
B1b) Cümle düzeyinde yanlış yapmama  
B2) Noktalama işaretlerini doğru kullanma  
B3) Büyük harf/ küçük harf doğru kullanma  
B4) Yazının okunabilirliği  
B5) Sayfa düzeni

### II) İÇERİK %40

1) Alt Ölçütlerin bu şekilde ayrılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
2) Alt Ölçütlerin bu şekilde ağırlıklandırılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
Lütfen her iki durum için de önerilerinizi varsa ekleyiniz

#### A) Anlatım Düzeni %10

A1) Konuyla ilişkili başlık yazma  
A2) Etkili bir başlangıç yapma  
A3) Yazının amacını ortaya koyma  
A4) Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajı bir düzen içerisinde verebilme  
A5) Cümleler arası bağlantı kurma  
A6) Paragraflar arası geçiş yapma  
A7) Konu hakkında bir yargıya varma  
A8) Yazıda birlik ve bütünlük sağlama

#### B) İfade zenginliği %6

B1) Kullanılan kelimelerin çeşitliliği  
B2) Kullanılan örneklerin çeşitliliği  
B3) Sözcük ve düşüncelerde tekrarlardan kaçınma

#### C) Özgünlük %6

D1) Özgün yorumlar yapma  
D2) Özgün çıkarımlarda bulunma

#### D) Kapsayıcılık %6

E1) İçeriği yansıtıcı başlık yazma  
E2) Cümle içinde ne fazla ne eksik sözcük kullanma  
E3) Konu dışı düşüncelere yer vermeme

#### E) Tutarlılık %6

F1) Başlığın içerikle çelişmemesi  
F2) Verilen örneklerin birbiriyle çelişmemesi  
F3) Savunulan fikirlerin birbiriyle çelişmemesi

#### F) Konuya hakimiyet %6

G1) Ana düşünceyi destekleyici kanıtlar bulma  
G2) Konu hakkında zengin bilgiye sahip olma  
G3) Konuyu destekleyici zengin örnek verme  
G4) Farklı görüşlere yer verme

Varsa önerilerinizi ekleyiniz

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

### III) OKUYUCU İLE İLGİLİ ÖZELLİKLER %10

1) Alt Ölçütlerin bu şekilde ayrılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
2) Alt Ölçütlerin bu şekilde ağırlıklandırılması sizce uygun mu?  
( ) Uygun ( ) Uygun Değil  
Lütfen her iki durum için de önerilerinizi varsa ekleyiniz

#### A) Akıcılık %3

A1) Sürükleyici ifadeler kullanma  
A2) Anlatımın sıkıcı olmaması  
A3) Cümlelerin anlamasal olarak birbirinden kopuk olmaması

#### B) Anlaşılabilirlik %4

B1)Hedef kitleye uygun olmayan terimlere yer vermeme  
B2) Birden çok anlam içerecek ifadelere yer vermeme

#### C) İlgili çekicilik %3

C1) İlgili çekici başlık seçme  
C2) İlgili çekici örnekler bulma  
C3) İlgili çekici çıkarımlarda bulunma

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

( )5 ( )4 ( )3 ( )2 ( )1

**EK 2. Denemelik Dereceli Puanlama Anahtarındaki Davranış Göstergelerinin  
Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar**

<b>Ana Ölçütler</b>	<b>Alt Ölçütler</b>	<b>Gözlenen Ortalama</b>	<b>Beklenen Ortalama</b>	<b>Karar</b>
<b>BIÇİM</b>	<b>A1</b>	4,83	3	uygun
	<b>A2</b>	4,25	3	uygun
	<b>A3</b>	4,33	3	uygun
	<b>A4</b>	4,33	3	uygun
	<b>B1a</b>	3,67	3	uygun
	<b>B1b</b>	3,64	3	uygun
	<b>B2</b>	4,67	3	uygun
	<b>B3</b>	4,47	3	uygun
	<b>B4</b>	4,44	3	uygun
	<b>B5</b>	4,25	3	uygun
<b>İÇERİK</b>	<b>A1</b>	4,69	3	uygun
	<b>A2</b>	4,69	3	uygun
	<b>A3</b>	4,77	3	uygun
	<b>A4</b>	4,77	3	uygun
	<b>A5</b>	4,83	3	uygun
	<b>A6</b>	4,83	3	uygun
	<b>A7</b>	4,75	3	uygun
	<b>A8</b>	4,77	3	uygun
	<b>B1</b>	4,64	3	uygun
	<b>B2</b>	4,58	3	uygun
	<b>B3</b>	4,78	3	uygun
	<b>C1</b>	4,72	3	uygun
	<b>C2</b>	4,64	3	uygun
	<b>D1</b>	3,81	3	uygun
	<b>D2</b>	3,75	3	uygun
	<b>D3</b>	4,22	3	uygun
	<b>E1</b>	4,08	3	uygun
	<b>E2</b>	4,61	3	uygun
<b>E3</b>	4,52	3	uygun	
<b>F1</b>	4,72	3	uygun	
<b>F2</b>	4,44	3	uygun	
<b>F3</b>	4,58	3	uygun	
<b>F4</b>	4,58	3	uygun	
<b>HEDEF KİTLEYE UYGUNLUK</b>	<b>A1</b>	4,22	3	uygun
	<b>A2</b>	4,17	3	uygun
	<b>A3</b>	4,22	3	uygun
	<b>B1</b>	4,58	3	uygun
	<b>B2</b>	4,22	3	uygun
	<b>C1</b>	4,27	3	uygun
	<b>C2</b>	4,53	3	uygun
	<b>C3</b>	4,44	3	uygun



### **EK 3. Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarı**

Sayın Yargıcı,

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için, size verilen kompozisyonu aşağıdaki “Kompozisyon Puanlama Anahtarı’nı” kullanarak değerlendirmeniz gerekmektedir.. Bu puanlama anahtarında bir kompozisyon yazabilmek için gerekli ana ölçütler, alt ölçütler ve alt ölçüt göstergeleri bulunmaktadır. Burada değerlendirme yaparken ilgili kompozisyon için, her bir alt ölçüt göstergesine ilişkin uygun gördüğünüz puanı ( 0 -5), ilgili göstergenin karşısında yer alan kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek vermeniz gerekmektedir.

ANA ÖLÇÜTLER	ALT ÖLÇÜTLER	ALT ÖLÇÜT GÖSTERGELERİ	PUAN					
			5	4	3	2	1	0
I) BİÇİM	A) Metin Düzeni	A1) Metine bir başlık yazma						
		A2) Giriş bölümü						
		A3) Gelişme bölümü						
		A4) Sonuç bölümü						
		A5) Sayfayı düzgün bir şekilde kullanma						
	B) Yazım ve Dilbilgisi	B1) Anlatım bozukluğu yapmama						
		B2) Yazım kurallarına uygun yazma (Büyük harf, bağlaç, ek vb. kullanımı)						
		B3) Noktalama işaretlerini doğru kullanma						
		B4) Metni okunabilir bir şekilde yazma						
II) İÇERİK	A) Anlatım Düzeni	A1) Konuyla ilişkili başlık yazma						
		A2) Etkili bir başlangıç yapma						
		A3) Yazının amacını ortaya koyma						
		A4) Cümleler arası bağlantı kurma						
		A5) Paragraflar arası geçiş yapma						
		A6) Konu hakkında bir yargıya varma						
		A7) Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajı bir düzen içerisinde verme						
	B) İfade zenginliği	B1) Kullanılan kelimelerin çeşitliliği						
		B2) Kullanılan örneklerin çeşitliliği						
		B3) Sözcük ve düşüncelerde tekrarlardan kaçınma						
	C) Özgünlük	C1) Özgün yorumlar yapma						
		C2) Özgün çıkarımlarda bulunma						
	D) Kapsayıcılık	D1) Konu ile ilgili kavramlara ne fazla ne eksik yer verme						
		D2) Konu dışı düşüncelere yer vermeme						
	E) Tutarlılık	E1) Verilen örneklerin birbiriyle çelişmemesi						
		E2) Savunulan fikirlerin birbiriyle çelişmemesi						
	F) Konuya hakimiyet	F1) Ana düşüncüyü destekleyici kanıtlar bulma						
		F2) Konu hakkında zengin bilgiye sahip olma						
F3) Konuyu destekleyici zengin örnek verme								
F4) Farklı görüşlere yer verme								
III) HEDEF KİTLEYE UYGUNLUK	A) Akıcılık	A1) Sürükleyici ifadeler kullanma						
		A2) Anlatımın sıkıcı olmaması						
		A3) Cümlelerin anlamsal olarak birbirinden kopuk olmaması						
	B) Anlaşılabilirlik	B1) Hedef kitleye uygun olmayan terimlere yer vermeme						
		B2) Birden çok anlam içerecek ifadelere yer vermeme						
	C) İlgili çekicilik	C1) İlgili çekici başlık seçme						
		C2) İlgili çekici örnekler bulma						
		C3) İlgili çekici çıkarımlarda bulunma						

#### **EK 4. Öğretmenlerin Kompozisyonları Değerlendirmelerine İlişkin Yönerge**

Sayın Yargıcı,

Bilindiği gibi, Türkçe derslerinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için belirlenen bir konuda (tema) öğrencilere bir kompozisyon yazdırılmaktadır. **Bu çalışmada, sizden öğrencilere yazdırılan beş kompozisyonu, aşağıdaki sıraya MUTLAKA uyarak değerlendirmeniz beklenmektedir. Değerlendirmelerinizin birbirini etkilememesi açısından değerlendirme yaptıktan sonra lütfen geri dönüp düzeltme yapmayınız..**

- 1) **ÖNCE** kompozisyonların nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikler açısından ikili olarak karşılaştırılması
- 2) **SONRA** kompozisyonların genel izlenimle değerlendirilmesi
- 3) **SON OLARAK** kompozisyonların “Kompozisyon Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmesi

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Seçil ÖMÜR

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD  
Yüksek Lisans öğrencisi

## **EK 5. Kompozisyonların İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Değerlendirilmesine İlişkin**

### **Yönerge ve Form**

## BİRİNCİ UYGULAMA

Sayın Yargıcı,

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için, size verilen beş kompozisyonu, nitelikli bir yazıda bulunması gereken özellikler açısından ikili olarak karşılaştırmanız beklenmektedir. Aşağıdaki tabloda yer alan yargıları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size uygun olan her bir yargının karşısında ayrılan kutucuğu (X) şeklinde işaretleyiniz. **Karşılaştırma yaparken, kompozisyonları okuma sırasının önemli olmasından dolayı, aşağıda belirtilen yargı sıralamalarına uyacak şekilde okumanız ve her kompozisyon çiftinden birini diğerine tercih ettikten sonra diğer yargıya geçmeniz gerekmektedir. Lütfen ikili karşılaştırma sırasında SADECE değerlendirdiğiniz iki kompozisyonu dikkate alınız, diğerlerine bakmayınız.** Cevapsız yargı bırakmamakta gösterdiğiniz özen, araştırma açısından çok önemlidir.

Sıra	Yargılar	EVET	HAYIR
1.	1. kompozisyonu 2. kompozisyona tercih ederim.		
2.	1. kompozisyonu 3. kompozisyona tercih ederim.		
3.	1. kompozisyonu 4. kompozisyona tercih ederim.		
4.	1. kompozisyonu 5. kompozisyona tercih ederim.		
5.	2. kompozisyonu 3. kompozisyona tercih ederim.		
6.	2. kompozisyonu 4. kompozisyona tercih ederim.		
7.	2. kompozisyonu 5. kompozisyona tercih ederim.		
8.	3. kompozisyonu 4. kompozisyona tercih ederim.		
9.	3. kompozisyonu 5. kompozisyona tercih ederim.		
10.	4. kompozisyonu 5. kompozisyona tercih ederim.		

## **EK 6. Kompozisyonların Genel İzlenimle Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge ve Form**

## İKİNCİ UYGULAMA

Sayın Yargıcı,

Burada size verilen beş kompozisyonu, genel izlenime dayalı bütüncül puanlamanız gerekmektedir. Değerlendirme yaparken, bir kompozisyonu baştan sona okuduktan sonra, yazılan kompozisyon hakkında genel bir izlenim edinip ve buna göre **100** üzerinden bir puan vermeniz gerekmektedir. Kompozisyonlara vereceğiniz puanları aşağıdaki tabloya yazınız.

<b>Kompozisyonlar</b>	<b>Puan</b>
<b>1. Kompozisyon</b>	
<b>2. Kompozisyon</b>	
<b>3. Kompozisyon</b>	
<b>4. Kompozisyon</b>	
<b>5. Kompozisyon</b>	



## **EK 7. Kompozisyonların Dereceli Puanlama Anahtarıyla Değerlendirilmesine İlişkin**

### **Yönerge ve Form**

Sayın Yargıcı,

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek için, size verilen kompozisyonu aşağıdaki “Kompozisyon Puanlama Anahtarı’nı” kullanarak değerlendirmeniz gerekmektedir.. Bu puanlama anahtarında bir kompozisyon yazabilmek için gerekli ana ölçütler, alt ölçütler ve alt ölçüt göstergeleri bulunmaktadır. Burada değerlendirme yaparken ilgili kompozisyon için, her bir alt ölçüt göstergesine ilişkin uygun gördüğünüz puanı ( 0 -5), ilgili göstergenin karşısında yer alan kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek vermeniz gerekmektedir.

**LÜTFEN, GERİYE DÖNÜP GENEL İZLENİM PUANINI VE İKİLİ KARŞILAŞTIRMA YARGINIZI DEĞİŞTİRMEYİNİZ.**

ANA ÖLÇÜTLER	ALT ÖLÇÜTLER	ALT ÖLÇÜT GÖSTERGELERİ	PUAN					
			5	4	3	2	1	0
I) BİÇİM	A) Metin Düzeni	A1) Metine bir başlık yazma						
		A2) Giriş bölümü						
		A3) Gelişme bölümü						
		A4) Sonuç bölümü						
		A5) Sayfayı düzgün bir şekilde kullanma						
	B) Yazım ve Dilbilgisi	B1) Anlatım bozukluğu yapmama						
		B2) Yazım kurallarına uygun yazma (Büyük harf, bağlaç, ek vb. kullanımı)						
		B3) Noktalama işaretlerini doğru kullanma						
		B4) Metni okunabilir bir şekilde yazma						
II) İÇERİK	A) Anlatım Düzeni	A1) Konuyla ilişkili başlık yazma						
		A2) Etkili bir başlangıç yapma						
		A3) Yazının amacını ortaya koyma						
		A4) Cümleler arası bağlantı kurma						
		A5) Paragraflar arası geçiş yapma						
		A6) Konu hakkında bir yargıya varma						
		A7) Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajı bir düzen içerisinde verme						
	B) İfade zenginliği	B1) Kullanılan kelimelerin çeşitliliği						
		B2) Kullanılan örneklerin çeşitliliği						
		B3) Sözcük ve düşüncelerde tekrarlardan kaçınma						
	C) Özgünlük	C1) Özgün yorumlar yapma						
		C2) Özgün çıkarımlarda bulunma						
	D) Kapsayıcılık	D1) Konu ile ilgili kavramlara ne fazla ne eksik yer verme						
		D2) Konu dışı düşüncelere yer vermeme						
	E) Tutarlılık	E1) Verilen örneklerin birbiriyle çelişmemesi						
		E2) Savunulan fikirlerin birbiriyle çelişmemesi						
	F) Konuya hakimiyet	F1) Ana düşüncüyü destekleyici kanıtlar bulma						
		F2) Konu hakkında zengin bilgiye sahip olma						
F3) Konuyu destekleyici zengin örnek verme								
F4) Farklı görüşlere yer verme								
III) HEDEF KİTLEYE UYGUNLUK	A) Akıcılık	A1) Sürükleyici ifadeler kullanma						
		A2) Anlatımın sıkıcı olmaması						
		A3) Cümlelerin anlamsal olarak birbirinden kopuk olmaması						
	B) Anlaşılabilirlik	B1) Hedef kitleye uygun olmayan terimlere yer vermeme						
		B2) Birden çok anlam içerecek ifadelere yer vermeme						
	C) İlgili çekicilik	C1) İlgili çekici başlık seçme						
		C2) İlgili çekici örnekler bulma						
		C3) İlgili çekici çıkarımlarda bulunma						

**EK 8. Kompozisyon Yazmaya İlişkin Dereceli Puanlama Anahtarının Kısa Formu**

Sayın Yargıcı,

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmek amacıyla hazırlanmış olan aşağıdaki “Kompozisyon Puanlama Anahtarı’nı” kullanarak ekteki kompozisyonu değerlendirmeniz beklenmektedir. Bu puanlama anahtarında ana ölçütler ve bu ana ölçütlerin kapsamında yer alan bazı ölçüt davranışları yer almaktadır. Ekteki kompozisyon için, alt ölçütlerin her birini ayrı ayrı dikkate alarak, uygun gördüğünüz yeterlik derecesine göre **-çok yeterli (5) ile hiç yeterli değil (0) arasında-** ilgili kutucuğu (X) işareti ile değerlendirmeniz beklenmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Rumuz: .....

Arş. Gör. Seçil ÖMÜR  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

ANA ÖLÇÜTLER		Çok Yeterli					Hiç Yeterli Değil
		5	4	3	2	1	0
<b>I) BİÇİM</b>	Metin düzenine uygun yazma (giriş, gelişme, sonuç), anlatım bozukluğu yapmama, yazım kurallarına uygun yazma (büyük harf, bağlaç ek vb.), noktalama işaretlerini doğru kullanma vb.						
<b>II) İÇERİK</b>	Konuyla ilişkili başlık yazma, etkili başlangıç yapma, verilmek istenilen duygu ve düşünceleri bir düzen içerisinde verme, yazının amacını ortaya koyma, konu hakkında çeşitli örnekler verme, özgün yorumlar yapma, konuya hakim olma, birbiriyle çelişmeyen fikirler sunma vb.						
<b>III) HEDEF KİTLEYE UYGUNLUK</b>	Hedef kitleye uygun ifadelere yer verme (akıcı, anlaşılır, ilgi çekici vb.)						

## **EK 9. Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Birinci Kompozisyon**

## KULLANIM FARKLİLİĞİ

İnternet, dünyanın neredeyse her yerinde insanların isteğine ve kullanım şekline bağlı olarak zararlı veya yararlı olabilen bir araçtır. İnterneti bir araç olarak tanımlıyorum çünkü insanların belirli alanına ulaşmakta kullandığı bir şey.

Günümüzde İnternetin kullanım amacı yaş ortalamasına göre değişiyor genellikle. Örneğin: gençler İnternet üzerinden arkadaşlarıyla iletişim kurmak veya ödev araştırması yapmak için; orta yaşlılar mesleğine bağlı olarak bilgi edinmek için; yaşlılar ise çok fazla olmasa bile bilgi edinmek, emeklilik yaşını öğrenmek veya yeni yaşama yollarını bulmak için kullanıyor İnterneti. En azından benim deuren için yaşa göre sınıflandırsak böyle.

İnternet kullanımı çeşitlerini yaş ortalamalarına bağlı olarak sınıflandırabildüğümüz gibi yararlı ve zararlı olarak da ayırabiliriz.

İnternetin yararı kadar zararı da var. Gereğinden fazla bilgisayar ve İnternet başında oturmak insanlarla olan ilişkilerimizi zayıflıyor. Ayrıca gençlerin (bizim yaş grubumuzun) MSN'deki konuşma dilimiz sözcükleri en kısa biçimde yazmaktan geçiyor. Bu da ileriki zamanlarda insanlar arasında anlaşılabilirlik kabiliyetini azaltabilecek ve güzel Türkçemizin giderek yozlaşmasına yol açabilecek sebepler arasında. Tabii İnternetin zararı olduğu gibi yararı da var. İnternette belirttiğim gibi. Mesela tüm dünya hakkında istemediğiniz kadar çok bilgi edinmek için mükemmel bir fırsat İnternet. İnterneti yararlı veya zararlı hale getirebilmek insanın elinde olan bir şey.

İnternetin yararlı amaçlara hizmet edebilmesini arttıracak uygulamalar başlatılmalı diye düşünüyorum. Evet bu konuda yapılması gereken veya yapılmış olan birçok uygulama, kampanya... vs. var ama bunların arttırılması mı? Mesela beceri bir site kurmak İnternet ortamında bugünkü kadar kolay olmamalı. Bu işi denetleyenler daha fazla ince elezıp sık dokumalı. Aileler de bilinçlendirilmeli çocukların İnternet başında en fazla ne kadar oturması gerektiği hakkında.

Sıradışı insanlar neyi nasıl kullanmaları gerektiğini bilirse, diğerlerinden nasıl faydalanabileceğini bilirse herkes daha az zarar

## **EK 10. Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen İkinici Kompozisyon**

Internet kullanmak - bağlanmak - bağımlı olmak  
Internet deyince çoğumuzun aklına ilk olarak siteler

gelir; www. --- .com / edu.org gibi. Aslında internetin  
tanımını bize kesin olarak yapan site adreslerinin içinde  
saklıdır "World Wide Web" yani Dünya'ya Soran Ağ.

Bu ağ Dünya'ya sordığı gibi, yaklaştıkça içine girdikçe  
yavaş yavaş insanlarda sorar ilginci olan kinse ondan kurtulmaya  
çalışmaz. Bu ağ onları sordukça kendini bir işe yaran hissedeler  
ve daha çok bağlanırlar. O güzel ortak planlar, komik, eğlenceli video  
lar ve daha niceşi hepsi kullanma acıktır, herhangi bir gideri  
yokmuş gibi görünür, ama, yaşamdaki en değerli  
şeylerden biri olmasına karşın değeri kolay kolay anlaşılmasın  
Zamanı almaktadır. Hemde müthiş bir hızla ve seudirerek.

İnsanlar ise hiç farkına varmadan ve onu harcamayı  
ümitleyerek devam ederler. Her gece yatarken yarının  
ilk planı "İnternete girme" tir. Tabi bu ilk plan 2., 3., 4.  
ve 5. planların ortadan kalkmasına neden olur. Kendi başına  
günün yarısından fazlasını harcattırır. Geriye ufak tefek  
işler kalır bunlarda yeniden internete dönebilmek için  
özensizce yapılır.

Bu özensizce yapılan işler, sorumluluklar zamanla  
"Yeniden Öğenilmesi Gerekenler" başlığı altında biriktiriler.  
Biriken bu işleri yapmak artık çok zor gelmektedir, bu nedende  
ertelendikçe ertelenir. Ha bu orada suş hep başka şeylere  
atılır. Annem üstüne çok başka yapıyor, bobam çok  
ocumasız, X odli hoca birden çok şey beklıyor gibi



Asıl suçlu "internet" bulunduğunda ise, ilk aşamada ondan kurtulmak imkânsız gibi gelir. Daha sonra o vücudu saran ağları çözmekle uğraşılır, ama, bu çok kolay değildir. Sımsıkı sarmıştır o artık bizi. Ve en sonunda biz onu yönetmeye ondan faydalanmayı öğrenmeye başlarız.

Geçen zamanı telafi etmek ise imkânsızdır. "Yenden Babilması Gerekenler" e bakarsanız bu defa öğrenerek ve internetten de yararlanarak, işler artık düzene girmiştir. Tek ciddi kaybımız zamandır, ama, işlerimizi günü güne yapmayı bize keşif veriyordur.

## **EK 11. Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Üçüncü Kompozisyon**

## İnternetin Hainliği

Bilgisayarın tarihi m.ö. bin yılına dayanır ve etin tarihinde yıllar öncesine dayanır.

İnternet ilk kullanılmaya başlandığında sadece bilgi ak - yani bir nevi ansiklopedi - için kullanıldı. Odukaa yarayan bu icat kısa sürede herkes tarafından

sendir ve hemen hemen her evin vazgeçilmez bir kısmı oldu. Ama bu müthiş icat yavaş yavaş, bir zehir

li, kitapları yok etmeye başladı. Herkesce bu kadar nesine rağmen bu hainliği yapması elbette onun değil. Bu yolu bizi insanlar seçtik.

İnternet gün geçtikçe daha fazla hayran kovan ve buna bağlı olarak da günden güne geliştiril- süre sonra bilgi ve dosya paylaşımı haline dönüştü.

n hemen bütün insanlık bu bilgi paylaşımından landı. Artık arkadaşlarının resimlerini elden değil bil- yar ekranın önüne görebiliyorlardı. Bu işlem de çok se-

Ama İnternetin hainliği ikinci kez insanlığı vurdu. Artık daş ortamları yerine İnternet kullanılıyordu.

Daha sonraları İnternette "İNDİRMEK" diye bir rom belirdi. İnsanlar müzikleri, filmleri bedava ya leyip, izlemeye başladı. Herkes halinden memnun-

. Emekçiler hariç 0 kadar emek verip bir san- t eseri ortaya atılıyor ama herkes İnternet uyla ulaşıyor. İnternetin hainliği emekçileri de vur-

Daha sonra internet üzerinden şifrelemeler ortaya atıldı. Devletler arası bir savaşa yol açabilecek bir şey. "HACKER" adı altında bir devlet başka bir devletin bilgilerine sızdı. Özel sıklar bir bir ortaya döküldü. Bankaların ayı oldu. İş işleri karıştı. Zaten internetin en büyük sorunu da bu.

Bir zaman sonra internet üzerinden oyunlar başladı. Çocukların beyinleri yıkandı bir nevi. Herkesin yaptığı oyun üzerine kuruldu. Oyunla yatıp ayarla kalkmaya başlandı. Bu da yetmez gibi oyunlara parasal şeyler yüklendi. Kumar oynamaya başlandı. İnsanlar evlerini, arabalarını, ailelerini kaybettiler. İntihor- r boy gösterdi. Ama gene de insanlar internete میرسز bir aklıla bağlandı. Bağlandıkça da ölümler arttı.

En önemlisi de dil kayboldu. Selam yerine "Slm" kullanılmaya başlandı. Sokak dili yerine "MSN Dili"ne dönüştü. Şifeler kayboldu. Özellikle Türkçemizi. Altı milyondan fazla kelime vorken bizler sadece bir kelimeyle bir günü geçiriyoruz. Gerçekten yasak.

Biz insanlar internete bu kadar değer verirken onun bize yaptıklarına göz yummak hiç de akıllıca değil.

## **EK 12. Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Dördüncü Kompozisyon**

## HAYATIMIZIN VAZGEÇİLMEZİ "İNTERNET"

Hayatımızda vazgeçemediğimiz şeylerden biride internettir. Hatta bazılarımız temel ihtiyaçları arasında bir yer ayırmıştır ona. Peki bu kadar önemli olan bir şeyi acaba doğru kullanabiliyor muyuz? Tabii birçok şey gibi burada kullanılmıyoruz.

Peki interneti nasıl kullanmalıyız?

İnterneti tamamen kendi ihtiyaçlarımız doğrultusunda kullanmamalıyız. Bu toplum adına kullanmak anlamına gelmiyor. Örneğin; kendi isteklerimiz doğrultusunda sifir hoşlanıyoruz diye kötü sitelere girmemeliyiz. Biraz bilinali hareket etmeliyiz. Neyi? Nerede? Nasıl? Bu gibi soruları sorarak kullanmalıyız. Bu amaçlar doğrultusunda hareket etmeliyiz. İnterneti ihtiyacımız olan bazı bilgileri öğrenmek, faturaları yazmak vb. işlerde sadece kullanmamalıyız. Oyun oynamak, chat yapmak içinde kullanmalıyız. Ama her şeyin bir dozu vardır. Oturup saatlerce de oyun oynamamalıyız.

İnterneti hayatımızdaki ihtiyaçlarımızı karşılamak için kullanmalıyız (Tabii yukarıda verdiğim örnek gibi). Ama söylediğim gibi

Nerede? Nasıl? Neyi? Ne kadar? gibi soruları sormalıyız önce.

## **EK 13. Yargıcılara Değerlendirmeleri İçin Verilen Beşinci Kompozisyon**

## İNTERNETİN ASIL AMACI

İnsan ölü var olduğu sünden beri bir çok şey icat edilmiş. İcat edilen her şeyin nedeni gerekliliktir. Yapılan bu icadlar çoğu amaçlarında kullanıldıklarında hayatımızı kolaylaştırır. İnternet de bu icadlardan biridir. Üretim amacına uygun olarak kullanılırsa insanlar için oldukça yararlıdır.

Ne yazık ki günümüzde İnternet asıl amacıyla kullanılmıyor. İnternetin asıl amacı daha kolay bilgi edinmektir. Günümüzde ise bu amaçtan öteye seğılmıştır. İnternet zaman öldürmek için kullanılan bir alet haline gelmiştir. İnternette yapılabilecek işlerin fazla olması insanları İnternete bağımlı hale getirmiştir. Hatta o kadar ki İnternet bir hastalık haline geldi.

Yapılan her icad amacı dışında kullanılırsa sorunlar ortaya çıkar. Atom bombası bulunduğunda insanlar fizik alanında ilerleme olduğu için sevinmişlerdi. Kimin aklına geldiği yapılan o buluşun kötü kişilerin elinde binlerce kişinin ölümüne neden olabileceği. İnternet de amacı dışında kullanıldığında insanlar için olumsuz etkiler bırakabiliyor. İnsan bilmeden de olsa kendine zarar veriyor. Üzerinde olumsuz etkiler yaratıyor.

Her buluş gibi amacı dahilinde kullanılmalı İnternet. Amacı dışında kullanılırsa insanlık için son derece tehlikeli olabilir. Bu olumsuz etkilerini şimdiden hissetmeye başladık bile. İnsanlar mevcut sorunlarından duydukları bısluzluğu İnternet aracılığıyla öldürmeye çalışıyor.



**EK 14. Kompozisyonların Genel İzlenimle, Dereceli Puanlama Anahtarıyla ve İkili  
Karşılaştırmalar Yöntemiyle Değerlendirilmelerine İlişkin İzin Belgesi**

**TC**  
**MERSİN VALİLİĞİ**  
**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı : B:08.4.MEM.4.33.00.05.010/38-8825  
Konu: Araştırma izini

24 MAR 2009

**VALİLİK MAKAMINA**  
**MERSİN**

İlgi: Mersin Üniversitesi Genel Sekreterlik 12/03/2009 tarih ve 316-3841 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme) Anabilim Dalı yüksek lisans Arş.Gör. **Seçil ÖMÜR'** ün "Dereceli Puanlama Anahtarıyla Genel izlenimle ve ikili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması " konulu tez çalışmasını; 2008- 2009 Öğretim yılı 2. yarısında (Şubat-Nisan) arasında Mersin ilinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine yapacağı uygulama ile ilgili izin talebinin Müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonunca görüşülüp, yapılan değerlendirilmesi sonucu. uygun görüldüğüne dair karar ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Hasan GUL  
İl Millî Eğitim Müdürü

**OLUR**

Kaya ÇITAK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

