



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME  
SÜRECİNİ UYGULAMA VE ÖNEMSEME DÜZEYLERİ ÜZERİNE  
BİR ARAŞTIRMA (BİTLİS İLİ ÖRNEĞİ)**

İskender BARÇIN

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNİ  
UYGULAMA VE ÖNEMSEME DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
(BİTLİS İLİ ÖRNEĞİ)

İskender BARÇIN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

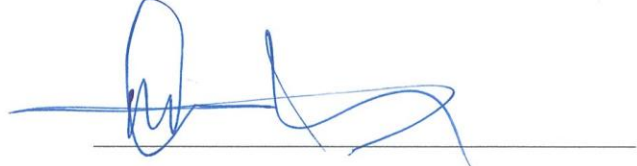
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

## KABUL VE ONAY

İskender BARÇIN tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecini Uygulama ve Önemseme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma Bitlis İli Örneği başlıklı bu çalışma, 11/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ (Başkan)



Dr. Öğretim Üyesi Bünyamin SARİKAYA (Üye)



Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

11.07.2019



İskender BARÇIN

## TEŞEKKÜR

Öncelikle benimle beraber bu çalışmanın sorunlarını ve sorumluluklarını üstlenen, kendisini tanıdığım zamandan beri güler yüzüyle, bana karşı olan güveniyle moral veren ve destekleriyle bu günlere gelmeme katkı sağlayan danışman hocam Doç. Dr.Ömer ÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim.

Son olarak benim bugünlere gelmemde en fazla emeği geçen ve hiçbir zaman manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama, eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## ÖZET

BARÇIN, İskender. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecini Uygulama ve Önemseme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma Bitlis İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Van,2019.

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama düzeylerini, bu süreçte kullandıkları araç, yöntem ve teknikleri ve bu araçlara ilişkin önemseme düzeylerini tespit etmektir. Çalışma Bitlis ilinin merkez ve ilçelerinde 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan 151 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan parametrik testler olan bağımsız iki grup T-testi ve One-way Anova varyans testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmenleri en çok sırasıyla okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, kompozisyon ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullandıkları ve önemsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetine, yaşına, tecrübesine, sınıf mevcuduna göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığının ve önemseme düzeyinin farklılaştığı belirlenmiştir.

### **Anahtar Kelimeler**

Ölçme ve Değerlendirme, Türkçe Öğretmeni, Eğitim, Önemseme, Uygulama.

## ABSTRACT

BARÇIN, İskender. A Study on the Levels of Implementation and Assessment of Measurement Assessment Process of Turkish Teachers The Case of Bitlis Province, M.Sc. Thesis, Van,2019.

The purpose of this research; The aim of this course is to determine the application levels of Turkish teachers' assessment and evaluation process, the tools, methods and techniques they use in this process and their importance levels. The study was carried out with 151 teachers working as official Turkish teachers in Bitlis Provincial Directorate of National Education in the center and districts of Bitlis in 2018 - 2019 academic year. In this study, one of the quantitative research methods is used. Two independent groups T-test and One-way Anova variance test which are parametric tests were used in the study. As a result of the analyzes, it was determined that Turkish teachers mostly used and cared about reading / writing activities, listening / speaking activities, composition measurement and evaluation tools, methods and techniques respectively. In addition, it was determined that the frequency and importance level of Turkish teachers' use of assessment and evaluation tools, methods and techniques differed according to gender, age, experience and class size.

### **Keywords**

Measurement Evaluation, Turkish Teacher, Education, Heed, Application.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>1.BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1.Problem Durumu</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2.Problem Cümlesi</b> .....	<b>3</b>
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1.Ölçme ve Değerlendirme</b> .....	<b>5</b>
2.1.1. Ölçme.....	5
2.1.2.Değerlendirme .....	7
2.1.2.1. Mutlak Değerlendirme .....	7
2.1.2.2. Bağıl Değerlendirme.....	8
2.1.3. Test Maddesi Geliştirme .....	8
<b>2.2.Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Türk Eğitim Sistemindeki Tarihi Gelişimi</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3.Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi</b> .....	<b>12</b>
<b>2.4.Ölçme Araçlarının Taşınması Gereken Nitelikler</b> .....	<b>13</b>
<b>2.5.Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme</b> .....	<b>14</b>
2.5.1.Dinleme / İzleme Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme .....	14
2.5.2.Okuma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme .....	15
2.5.3.Konuşma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme.....	15
2.5.4.Yazma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme .....	15
2.5.5.Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme .....	16
<b>2.6.Türkçe Öğretimde Kullanılan Ölçme Araçları</b> .....	<b>16</b>
2.6.1.Çoktan Seçmeli Sorular .....	17
2.6.2.Doğru-Yanlış Soruları.....	17
2.6.3.Eşleştirme Soruları.....	18



2.6.4.Yorum-Temelli Alıştırma .....	18
2.6.5.Kısa Cevaplı Sorular .....	19
2.6.6.Açık Uçlu Sorular .....	19
2.6.7.Performans Değerlendirme .....	20
2.6.7.Öğrenci Ürün Dosyası .....	21
2.6.8.Proje Ödevi .....	22
2.6.9.Öz Değerlendirme .....	22
2.6.10.Akran Değerlendirme .....	22
2.6.11.Grup Değerlendirme .....	23
2.6.12.Gözlem.....	23
2.6.13.Görüşme.....	24
2.6.14.Anekdot Kaydı.....	24
2.6.15.Kontrol Listesi .....	25
2.6.16.Dereceli Puanlama Anahtarı .....	25
<b>2.7.Araştırmanın Amacı.....</b>	<b>26</b>
<b>2.8.Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>26</b>
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>27</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	27
3.2.Çalışma Grubu .....	27
3.3.Veri Toplama Aracı.....	28
3.4. Verilerin Analizi .....	29
3.5. Veri Toplama Süreci .....	29
<b>4.BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>30</b>
<b>5.BÖLÜM: TARTIŞMA,SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	76
5.2. Öneriler.....	79
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>
<b>Ek 1. Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Anketi.....</b>	<b>87</b>
<b>Ek 2. Araştırma İzin Onay Belgesi .....</b>	<b>90</b>

## TABLolar

<b>Tablo 1.</b> Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	27
<b>Tablo 2.</b> Güvenirlilik testi .....	28
<b>Tablo 3.</b> Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlikleri .....	29
<b>Tablo 4.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklığı .....	30
<b>Tablo 5.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyi .....	32
<b>Tablo 6.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklığı ve Önemseme Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	34
<b>Tablo 7.</b> Cinsiyete Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması .....	35
<b>Tablo 8.</b> Yaşa Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması .....	39
<b>Tablo 9.</b> Hizmet Yılına Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması .....	43
<b>Tablo 10.</b> Görev Yapılan Yere Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması.....	47
<b>Tablo 11.</b> Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması.....	51
<b>Tablo 12.</b> Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması .....	55
<b>Tablo 13.</b> Cinsiyete Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	57
<b>Tablo 14.</b> Yaşa Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	59
<b>Tablo 15.</b> Hizmet Yılına Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	63
<b>Tablo 16.</b> Yerleşim Yerine Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	66
<b>Tablo 17.</b> Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	70
<b>Tablo 18.</b> Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması.....	74

# 1.BÖLÜM

## GİRİŞ

Karmaşık bir yapıda olan ve geniş manalar barındıran eğitim kavramı, düşünüş ve anlayış farklılığından dolayı, tarih boyunca farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kimilerine göre anne karnında başlayan eğitim, kimilerine göre doğumla başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreç olarak görülmüştür. Kavramın derin boyutlu olup geniş manalar barındırması, tek bir tanım üzerinde anlaşılmasını zorlaştırırsa da yaygın olarak kullanılan tanıma göre eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1988: 13). Bu tanımdan da yola çıkılırsa eğitim, bireyler üzerinde bir değişim oluşturma süreci olduğu söylenebilir.

Eğitimle meydana gelen değişim sürecinin “kasıtlı” olması sürecin bilinçli olarak planlı-programlı gerçekleştirildiğini, “istendik yönde” olması ise eğitimin daha önceden belirlenen bir hedef doğrultusunda olduğunu, tüm uygulamaların bu amaca ulaşma adına yapıldığını ifade eder. O halde “hedef” ifadesinin eğitim-öğretim sürecinde karşımıza ilk çıkan kavram olduğu ve bu kavramın tüm sürecin sebebi olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim süreci de “önceden belirlenen hedeflere ulaşma adına yürütülen faaliyetler sistemi” olarak tanımlanabilir. Faaliyetler noktasında da karşımıza “içerik” ve “eğitim durumları” kavramları çıkmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye sağlanan ortam, uygulanan yöntemler, gerçekleştirilen etkinlikler yani eğitim durumları ve bu uygulamalar gerçekleştirilirken merkezde yer alan içerikler hedeflere ulaştırıcı nitelikte olmalıdır. Çünkü bireyin istendik özellikleri kazanabilmesi için çevre koşullarının buna uygun olması gerekir (Arsal, 1998: 3). Peki eğitim kurumlarında bireyler istendik özellikleri gerçekten kazanabilmekte midir? Kazanabilmekte ise hangi oranda kazanabilmektedir? İşte eğitim-öğretim süreci sonunda en çok merak edilen bu soru, karşımıza “ölçme ve değerlendirme” kavramını çıkarmaktadır. Ölçme ve değerlendirme işlemi ile tüm eğitim öğretim süreci betimlenir, yorumlanır ve ortaya konulan tüm çaba ve zahmetin hedeflere hangi oranda ulaşmayı sağladığı sorusuna yanıt verilir. Eğitim tanımından yola çıkarak ulaştığımız ve ihtiyaçlara dayalı olarak belirlenen “hedef”, bu hedef doğrultusunda belirlenen “içerik”, “eğitim durumları” ve

“ölçme ve değerlendirme” boyutlarının yer aldığı bu süreç “program geliştirme süreci” olarak tanımlanır.

Tüm eğitim-öğretim sürecini yönlendiren program geliştirme süreci, tarih boyunca eğitim kurumlarının varlığı ile birlikte çağın gerektirdiği biçimde var olmuş; üzerinde her zaman çalışılan, tartışılan, uygulanan, düzenlenip tekrar uygulanan son derece zor ve zahmetli, bir o kadar da önemli bir süreç olmuştur (Turan ve Özkaya:296). Çünkü eğitimde hedeflerden uygulamalara, araç-gereçlerden değerlendirme yöntemlerine hatta çok daha ötesine ve en ince ayrıntısına kadar her aşama ile ilgili soruların cevabını eğitim programları vermektedir. Bu sebeptendir ki eğitimin herhangi bir aşamasında gerçekleştirilen değişimler, programda yer verildiği oranda anlamlı olur (Genç, 2007: 125).

### **1.1.Problem Durumu**

“Ölçme ve değerlendirme”; günlük yaşam içerisinde bir nesnenin sayısal büyüklüğünü, rengini ya da farklı niteliklerini belirleyip buna göre bir karar verilmesine dayanan, farkında olarak ya da olmayarak aslında sürekli uygulanan bir işlem olmakla birlikte, bilimin her alanında da kullanılan ve kullanıldığı alanda ilerlemeyi ve gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Çünkü pek çok bilim dalında ilerlemenin hızlanması, o alanla ilgili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaya başlanması ile gerçekleşmiştir (Kan, 2006: 2-3).

Eğitimdeki yaygın tanımıyla ölçme, belirli bir özelliğe sahip oluş derecesi açısından gözlenen bir nesnenin, gözlem sonucunun sayı veya sembollerle belirtilmesidir (Tekin, 2009: 31). Değerlendirme ise, bu ölçme sonucunu dikkate alarak yapılan bir karar verme işlemidir. Belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim-öğretim süreci sonunda hedeflenen davranış değişikliğine ulaşıp ulaşılmadığı, ulaşıldıysa hangi oranda ulaşıldığı en merak edilen soru olup bu sorunun cevabı yapılan ölçme işlemi sonunda belirlenir. Ölçme işlemi sonunda elde edilen sonuç dikkate alınarak eksikliklerin ve hataların varlığı, varsa hangi noktalarda ve hangi boyutlarda olduğu belirlenerek program üzerinde değişiklikler yapılır. Böylece bir sonraki aşamada en başta belirlenen hedeflere ulaşılır ya da bir adım daha yaklaşılır. Yani bu süreç bir yandan öğrencide amaçlanan değişikliklerin gerçekleşme düzeyini tespit ederken diğer yandan programın niteliğini ve işleyişini kontrol eder (Karakuş ve Demirbaş, 2011: 72);

(aktaran Turan ve Özkaya:296). Böylece programın amaca hizmet etme derecesini belirler. Bu sebeple nitelik arayışının yapı taşı olan ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir unsurudur (Balcı ve Tekkaya, 2000: 42); (aktaran Turan ve Özkaya:296).

Öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularının niteliğinin önemi, program geliştirme sürecinin en başında, ihtiyaçlara dayanılarak belirlenen hedeflere ulaştırma ve yetiştirilmek istenen birey özelliğini yaratma gücü açısından son derece önemlidir. Çünkü soruların öğrenci davranışları üzerinde bir değişim gücü vardır. Öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliği, onlara yöneltilen soruların niteliğine göre farklılık göstermektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009: 442). Üst düzey düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği bir sistemde, sürekli olarak ezberlenen bilgilerin hatırlanmasını gerektiren soruları içeren sınavların yapılması, elbette ki bu hedefe ulaşılmasını engelleyecektir. Dolayısıyla öğrencilerin programda yer alan kazanımları doğru ve tam olarak öğrenebilmeleri ve öğrendiklerinin kazanılma derecesinin belirlenmesi, sınavlarda yer alan soruların düzeyi ile yakından bağlantılıdır (Çalışkan, 2011: 122). Bu sebeple sınavlarda yer alan sorular, yetiştirilmek istenen birey özelliğini ölçme yeterliliğine sahip olmalıdır. (Turan ve Özkaya:297).

Bir programın kendini gerçekleştirip beklentileri karşılayabilmesi, temele alınan yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreciyle yakından ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenler tarafından öğrencilere yöneltilen soruların düzeyi ve hedeflenen kazanımları kapsama derecesi, bu amaca hizmet edecek nitelikte olmalıdır. Ancak ülkemizde, öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınavlarda yer alan soruların bu istenilen nitelikleri barındırıp barındırmadığı tartışılmaktadır. Çünkü iyi soru hazırlamak konuyu iyi bilmenin dışında, ölçme ve değerlendirme konusunda iyi bir donanıma sahip olmayı gerektirir (Özcan ve Oluk, 2007: 62). Ayrıca ihtiyaç duyulan özenin, çabanın ve zamanın harcanmasına gerek duyar.

### **1.2.Problem Cümlesi**

Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını uygulama sıklıkları ve önemseme düzeyleri nedir? Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

- Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ve önemsedikleri araç, yöntem ve teknikler nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ne düzeydedir?
- Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin yaşa göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin hizmet yılına göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin görev yapılan yere göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme eğitimi alma durumuna göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklığı ve önemseme düzeyi nedir?

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinde sıklıkla kullanılan iki kavramdır. Alanyazındaki ölçme kavramının tanımlarına bakıldığında geniş bir yelpazeye karşılaşmak mümkündür. Ölçme tanımlarının temeli olarak “Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.” (Turgut, 1977: 11) tanımı verilebilir.

Ölçme ve değerlendirme arasında işlev gören “Ölçüt, ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, değerlendirme için değişmeyen değerler ve karar da karşılaştırmanın sonucu veya değer yargısıdır.” (Turgut ve Baykul, 2012: 68).

Değerlendirme için ölçmeye ve ölçüte ihtiyaç vardır. Çünkü değerlendirme “Ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (kriter veya referans çerçevesi) ile karşılaştırarak bir değer yargısına ulaşma sürecidir.” (Turgut ve Baykul, 2012: 69).

##### 2.1.1. Ölçme

Ölçme, değerlendirme ile ilişkili ancak değerlendirmeden farklı bir kavram olmakla birlikte sıklıkla karıştırılan ve değerlendirme yerine kullanılabilen bir kavramdır. Ölçme, önceden tespit edilmiş bir değişkenin öncelikle gözlenmesi, sonrasında gözlem sonuçların belirtilmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Tüysüz, 2014: 4). Başka bir tanıma göre ise belirli bir özellik açısından gözlenen bir nesnenin, bu özelliğe sahiplik durumunun veya sahiplik düzeyinin bir sayı veya bir sembol kullanılarak belirtilmesidir (Tekin, 2009: 31).

Ölçme, var olan bir durumun ortaya çıkarılması olayıdır. Ölçme işlemi sırasında varlığı ortaya çıkarılan durumun yeterliliği konusunda herhangi bir kanıya varılmaz. Yani bir karar verilmez. Yalnızca gözlenen niteliğin derecesi ortaya konulur.

Ölçmede gerçekleştirilen gözlem süreci, doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilebileceği gibi süreçte çeşitli ölçme araçları da kullanılabilir. Örneğin; hava sıcaklığının belirlenmesinde termometre kullanılması, öğrenci başarısının

belirlenmesinde çeşitli yazılı sınavların kullanılması gibi. İşte “ölçme” kullanılan bu ölçme araçları ile elde edilen gözlem sonucudur. Örneğin, “Fatih 75 kg’dır.” bir ölçmedir. Ölçme işlemi ile nesnelere, belirlenen nitelikleri açısından sınıflandırılabilir, sıralanabilir veya niteliklerin puanları tespit edilebilir (Tüysüz, 2014: 5). Örneğin, “Ahmet, akademisyendir.”, “Fatma, doktordur.” sınıflamaya; “Selim, okuma yarışında birinci oldu.”, “Mehmet sınıfın en kısa boylusudur.” sıralamaya; “Sadık, ALES’ten 89 aldı.” puanlamaya örnek olarak verilebilir. Kısaca ölçme sürecinde aslında gerçekleştirilen şey bir niteliğin (sıcaklık, ağırlık, uzunluk, tutum, yükseklik vb.) belirlenmesidir (Yılmaz, 2002:12).

Geçmişten günümüze bakıldığında bilim dallarındaki değişim ve daha önemlisi gelişim, o bilim dalına has ölçme yöntemlerinin bulunmasıyla birlikte hızlanmıştır (Kan, 2006: 3). Çünkü bir alanda ilerlemenin gerçekleşmesi açısından mevcut durumun ortaya çıkarılması son derece önemli olup bu, sonraki adımların doğru atılabilmesi için bir dayanak oluşturur. Bilimdeki ilerlemeyi hızlandıran ölçmenin kendisi de günümüzde barındırdığı özellikleri, türleri ve kurallarıyla büyük bir titizlik gerektiren ayrı bir uzmanlık alanı durumundadır. Ölçme işleminde ölçülen özellikler dikkate alınarak belirlenen kurallar son derece önemli olup bu durum yapılan ölçmenin kalitesini belirler. Bilimdeki gelişimin ölçmenin varlığıyla bağlantılı olduğu kabul edilirken ölçmenin gelişiminin de etkili kural koyabilme ile bağlantılı olduğu bilinmelidir (Tekindal, 2002: 13).

Kendine göre kuralları barındıran ölçme işleminde asıl hedef, belli nitelikleri ortaya çıkarmak ve bu nitelikleri yorumlamak adına bazı veriler elde etmektir. Ölçme yalnızca bazı özellikleri tespit etmek için yapılmaz. Yani ölçme işleminin amacı yalnızca ölçme değildir (Tekin, 2009: 39). Ölçmenin hedeflere ulaşma yolunda bir araç olduğu söylenebilir. Asıl hedeflenen, ölçme sonucunda elde edilen puan, miktar ve tür gibi incelenen özellikleri dikkate alarak bir yargıya varmaktır ki bu olaya “değerlendirme” denir. Bu sebeple ölçme işlemi sonucunda elde edilen bilginin niteliği, verilecek kararların sağlamlığı açısından önemlidir.

Sosyal ve siyasal bilimler, fen bilimleri veya ekonomik alanlar başta olmak üzere tüm alanlarda binlerce hatta milyonlarca farklı niteliği belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ölçme işlemi, ölçmenin şekline göre farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir.



### 2.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme ölçmeden farklı bir işlem olmasına rağmen bu iki kavram birbiriyle karıştırılabilmektedir. Bunun, ölçme ve değerlendirmenin birbiriyle bağlantılı olarak gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Tekin, 2009: 39). Ölçme, bir özelliğin gözlenmesi ve sonrasında durumun sayı ve sembollerle ortaya konulmasıdır. Yani sadece bir gözleme ve bu gözlem sonucunu bir sayı veya sembolle ifade etmedir. Değerlendirme ise, ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin ne anlama geldiğinin yorumlanmasıdır (Coştu, 2012: 12). Başka bir ifadeyle, ölçmede var olan bir özellik ortaya konurken değerlendirmede tespit edilen özelliğin yeterliliği hakkında karar verilir (Tüysüz, 2014: 12). Ölçmenin asıl amacının değerlendirme yapmak ve bir karara varmak adına veri elde etmek olduğunu söyleyebiliriz. Yani ölçme, değerlendirmeye ulaşma adına geçilen vazgeçilmez bir yoldur.

Değerlendirme, “ölçüm” olarak ifade edilen ölçme sonuçlarının anlamlandırılarak bir karara varılması işlemidir (Tekin, 2009: 39). Karar verme süreci, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucu gerçekleştirilir. Dolayısıyla değerlendirme yapmak için bir ölçme sonucuna ve bir ölçüte ihtiyaç olduğu kesindir. Örneğin, matematik dersi geçme notunun 70 olduğu bir fakültede, 85 alan Ali için “Ali matematikten geçmiştir.” denilebilir ve bu bir değerlendirmedir. Burada elde edilen ölçme sonucu yani Ali’nin aldığı puan, belirlenen ölçütle yani geçme notuyla kıyaslanmış ve Ali’nin dersten geçtiğine karar verilmiştir. Nitelikli bir değerlendirmenin yapılıp doğru bir karar verilebilmesi, sonuçların ve belirlenen ölçütün doğruluğuna bağlıdır.

Değerlendirme bir süreç olarak ele alındığında, bu sürecin anahtar rolü üstlenen öğesinin “ölçüt” olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2002: 21-22). Çünkü belirlenen ölçüte göre, süreç sonunda verilen karar yön bulacak ve değişim gösterecektir.

Değerlendirme, süreçte kullanılan ölçütün türüne göre “mutlak” ve “bağıl” değerlendirme olarak iki farklı şekilde yapılmaktadır.

#### 2.1.2.1. Mutlak Değerlendirme

Mutlak ölçüt kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir. Mutlak ölçüt, ölçütün net bir biçimde, ölçme işleminden önce,

işleminin gerçekleştirileceği grup dikkate alınmadan belirlenmesidir (Tekin, 2009: 40). Burada ölçüt, önceden kesin olarak tespit edilmiş bir eşik değerdir ve gruba bağlı olarak belirlenmez (Atılğan, 2006: 407). Örneğin; ölçme ve değerlendirme sınavı öncesinde, 100 puan üzerinden 70 ve üzerinde puan alanların başarılı olacağı, ifadesi belirtilmiştir. Burada ölçüt sınav öncesinde belirlenmiştir ve öğrenciler sınava girmeden önce 70 puan ve üzerinde alırlarsa dersten başarılı olacaklarını bilmektedirler. Ayrıca ölçüt öğrencilerin alacakları puanlara hiçbir şekilde bağlı değildir. Sınav öncesinde net ve kesindir.

#### 2.1.2.2. Bağlı Değerlendirme

Bağlı ölçüt kullanılarak gerçekleştirilen değerlendirmeye bağlı değerlendirme denir. Bağlı ölçüt, değerlendirilecek grubun ölçme sonuçları dikkate alınarak belirlenen ölçüttür. Bu ölçüt, ölçme işleminden sonra, belli bir grubun ölçme sonuçlarına bağlı olarak belirlendiğinden yalnızca o grup için geçerlidir (Atılğan, 2006: 407).

Bağlı ölçüt tamamen ölçme işleminin yapıldığı gruba ve bu grubun bireylerinin aldığı puanlara bağlıdır. Örneğin, “Ölçme ve değerlendirme sınavında sınıf ortalaması ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.” ifadesi bir bağlı değerlendirme yapılacağını gösterir. Sınav öncesinde, öğrencilerin sınavdan başarılı olmaları için kaç puan almaları gerektiği belli değildir. Öğrencilerin dersten geçip kalmaları grubun ortalamasına bağlıdır.

#### 2.1.3. Test Maddesi Geliştirme

Bu başlıkta geçen “test maddesi” ifadesi alanyazında bu şekilde yer aldığı için verilmiştir. Aslında test maddesi ifadesi test deyince akla gelen çoktan seçmeli soru türünden ziyade bütün soru türlerini genel anlamda ölçme aracını ifade etmektedir.

Bir test maddesi geliştirilirken ortaya başarılı bir ölçme aracı çıkması için test maddesi yazmanın ilkelerine veya adımlarına uyulması gerekir. Test maddesi geliştirmede uyulması gereken kurallar şu şekildedir (Tekin, 2009):

- ✓ Öğretim hedefleri dikkatli bir biçimde tanımlanmalı.
- ✓ Tanımlama tablosu hazırlanmalı ve test maddeleri tablo göz önünde tutularak yazılmalı.
- ✓ İyi tanımlanmış sorular oluşturulmalı.

- ✓ Laf kalabalığından kaçınılmalı.
- ✓ Testler, öğretimin hedefleri ile uyum içerisinde olan net bir biçimde tanımlanmış öğrenme çıktılarını ölçmeli.
- ✓ Öğretimin içinde yer alan ders konuları ve öğrenme çıktılarının temsili bir örneklemini test etmeli.
- ✓ Belirlenen öğrenme çıktılarını ölçmek için en uygun olan sınav sorusu tiplerini içermeli.
- ✓ Elde edilecek olan sonuçlardan sağlanacak belirli faydalara uygun olacak bir biçimde oluşturulmalı.
- ✓ Mümkün olan en üst düzeyde güvenilir yapılmalı ve daha sonra büyük bir dikkat atfederek değerlendirilmeli.
- ✓ Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için kullanılmalı.
- ✓ Soruların hangi amaca hizmet edeceği dikkate alınmalı.
- ✓ Sorular uygun zorluk düzeyinde olmalı.
- ✓ Sorular, dışsal etkenlerin öğrencilerin cevaplamaına engel oluşturmayacağı bir biçimde hazırlanmalı.
- ✓ Sorular, öğrenci sadece arzu edilen öğrenme çıktısını kazanmış olduğunda doğru cevabı verebileceği biçimde yapılandırılmalı.
- ✓ Sorular, öğretme-öğrenme uygulamalarının gelişimine katkı sağlayacak biçimde yapılandırılmalı.
- ✓ Soruları tekrar gözden geçirmeye vakit kalacak kadar önceden yazılmalı.
- ✓ Öğretim hedeflerinin geçerli bir ölçümünü sağlamak için sorular ile uygun güçlük düzeyinde olan hedeflenen çıktılar eşleştirilmeli.
- ✓ Her bir soru, ders içeriğinin önemli bir yönünü ele almalı.
- ✓ Sorulan soru açık ve anlaşılır olmalı.
- ✓ Her bir soru diğer tüm sorulardan bağımsız olmalı. Bir soruya verilen cevap, bir sonraki soruya cevap verebilmek için gerekli bir şart olmamalı, ayrıca başka bir sorunun cevabı hakkında ipucu vermemeli.
- ✓ Bir sorunun, üzerinde uzmanların fikir birliğine vardıkları tek bir doğru veya en iyi cevabı olmalı.
- ✓ Açıklama veya sorunun içinde cevaba dair istenmeyen ipuçları verilmemeli.
- ✓ Test sorularını yazarken, ders kitabından aynen alıntı yapılmamalı.
- ✓ Öğrencileri ters köşeye yatırma amaçlı sorulardan kaçınılmalı.
- ✓ Üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular yazılmalı.
- ✓ Belirsiz ve kafa karıştırıcı cümle tipinden kaçınılmalı.

- ✓ Uygun kelime dağarcığı kullanılmalı.
- ✓ Sorular aşırı karmaşık hâle getirilmemeli.

İyi yapılandırılmış soruların ve değerlendirmelerin öğrencinin öğrenmesinin hem niteliğini hem de niceliğini geliştirmesi gerekir. Bu durumun faydaları şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2002: 21-22):

- ✓ Ölçülen öğrenme çıktılarına ve içeriğin genişliğine ve derinliğine dikkat edilirse sorular ve değerlendirmelerin öğrenci öğrenmesi üzerinde arzu edilir bir etkisi olabilir.
- ✓ Çeşitli öğrenme çıktılarını ölçecek olan sorular ve değerlendirmelerin oluşturulması, gelişen öğretme prosedürlerine ve doğrudan olmayan bir biçimde de gelişen öğrenci öğrenmelerine yol açabilir.
- ✓ Sorular ve değerlendirmeler, öğrencilerin bunları başarılarının adil ve faydalı bir ölçümü olarak görmeleri durumunda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir, öğrencinin öğrenmesi üzerinde de faydalı etkileri olabilir.
- ✓ İyi bir ölçme aracı hazırlamanın gerekleri olduğu gibi ölçme aracını hazırlayan kişinin de sahip olması gereken özellikler vardır. Konuyu çok iyi bilmelidir, teste tabi tutacağı öğrencileri tanımalı ve anlamalıdır, kendini yazılı şekilde ifade etmede iyi olmalıdır, çeşitli soru türlerine aşina olmalıdır, sabırlı ve yaratıcı olmalıdır.
- ✓ Test yazma maddelerine uyularak hazırlanmış bir ölçme aracı; müfredatın doğası ve amacı, öğrencilerin önceki bilgileri, bir şeyin ne kadar süre öğretileceği, öğretimin etkililiği ile ilgili kararlar alınmasına yardımcı olabilir.

## **2.2. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Türk Eğitim Sistemindeki Tarihi Gelişimi**

Son 50 yıldır, psikolojik ölçme araçlarını geliştiren, uyarlayan, kullanımlarını yaygınlaştırıp denetleyen ulusal düzeyde bir kuruluşa ihtiyaç olduğu birçok kez dile getirilmişse de, 1953'lerdeki bir deneyime rağmen, bilimsel ve sürekli bir kuruluş oluşturulamamıştır. Oysa eğitimde yönetim, öğretimin geliştirilmesi, rehberlik, araştırma boyutları bilimsel ve ulusal bir kuruluşa ihtiyaç göstermektedir. Yine bu konu ile ilgili olarak, eğitim tarihimiz bize, özellikle 1950'lerden sonra, öğrenci başarı gelişimini ölçme ve değerlendirme sisteminin (sınav ve not sistemi, vs.) bilimsel araştırmalar yapılarak değil, velileri tatmin amacıyla ve siyasi nedenlerle alınan

kararlarla çok sık değiştirildiğini gösteriyor (Coştu, 2012).

Eğitim bilimlerinde halkalardan en önemlilerinden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Sürekli gelişim ve değişim yaşayan Türk eğitim sistemimizde 1939 tarihinden itibaren bugüne kadar belirli aralıklarla devam eden milli eğitim şura toplantıları yapılmaktadır. Bu güne kadar on yedi adet milli eğitim şurası toplanmıştır. Milli eğitim şuralarında alınan kararlar incelendiğinde ölçme ve değerlendirme konusuna çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Milli eğitim şuralarının IV., VII., VIII., IX., XI., XII., XV. ve XVII.'sinde ölçme değerlendirme hakkında kararlar alınmıştır.

Yılmaz (2002), milli eğitim şuralarında ölçme değerlendirme hakkında alınan kararları şu şekilde sıralamıştır:

IV. Milli eğitim şurasında öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken öznel davranmaların önüne geçilmesi için “imtihanların objektif esaslara göre yapılması” kararı alınmıştır. Milli eğitim şurasında eğitimimizde ölçme ve değerlendirme başlığı gündeme alınarak tartışılmış ancak karar alınamamıştır.

VII. Milli eğitim şurasında eğitim sisteminde yapılabilecek köklü bir model önerisi sunulmuş, not verme beş kategoride değerlendirilmiştir. Ancak alınan bu kararların çoğu uygulamaya konulamamıştır.

VIII. Milli eğitim şurası ölçme ve değerlendirmenin en çok tartışıldığı şuralardan birisi olarak eğitim sisteminde yerini almıştır. Okullarda öğrencilerin kazanımlarının ölçülmesinde uyulacak temel ilkeler belirlenmiştir.

XI. Milli eğitim şurasında ölçme ve değerlendirmenin, eğitim sisteminde bir uzmanlık alanı olarak yerleştirilmesi benimsenmiştir.

XII. Milli eğitim şurasında sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesi; öğrencinin, öğretmenin ve program başarısını ölçmek için bu konudaki uzmanların görevlendirildiği merkezlerin kurulması; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde, öğretilen ölçme teknikleri ile görev sırasında uygulanan ölçme tekniklerinin belirlenmesi, karşılaşılan problemlerin ve çözüm yollarının tespit edilmesi, bu konuda seminerler düzenlenmesi, yayımlar yapılması kararları alınmıştır ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

XVI. Milli eğitim şurasına kadar ölçme ve değerlendirme hakkında alınan kararlar

uygulamaya konulmadığından ölçme ve değerlendirme eğitimde yerini bulamamıştır. Eğitim sisteminde ölçme değerlendirme konusu hep ikinci planda kalmıştır. XVII. Milli Eğitim şurasında ölçme değerlendirme konusuna daha fazla yer verilmiştir.

XVII. Milli eğitim şurasında ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenci başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılması gerektiği belirtilmiştir. İlköğretim 8. Sınıflarda yapılan OKS sınavlarının kaldırılmasına; yüksek öğretimde etkili olan Ağırlık Ortaöğretim Başarı Puanı uygulaması kaldırılarak yerine belirli sınıflarda yapılacak Merkezi Olgunluk Sınavlarından elde edilecek puanın etkili olmasını sağlaması kararları alınmıştır (www.meb.gov.tr).

### **2.3.Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi**

Bireylerin bütün özelliklerinin tek bir ölçme tekniği ile ölçülmesi mümkün değildir. Ölçülecek özelliğe bağlı olarak kullanılacak ölçme aracı da değişiklik gösterebilmektedir. Doğru ölçme aracını kullanmak öğrenci ve öğretim programı hakkında verilen kararın mevcut durumu doğru yansıtan, geçerli ve güvenilir bir karar olmasını sağlayabilecektir (Çakan, 2008). Brown (2004) da, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli yaklaşımların öğrencilerin öğrenmelerinde de bir farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir.

Öğretimin etkililiği, öğrenmelerin sık sık uygun araç ve yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile yakından ilişkilidir. Sınıfta yapılan etkili bir ölçme ve değerlendirme, öğrencilere ve öğretmene dönüt verir. Böylece öğretim ortamındaki aksaklıklar ve öğrencilerin öğrenme eksikleri belirlenip giderilebilir. Öğrenci başarısı hakkında varılan yargılar, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için öğrenci başarısı hakkında doğru bir değer yargısına ulaşılması gerekir. Bu da ölçmelerin doğruluğuna ve ölçütlerin uygunluğuna bağlıdır (Turgut, 1997). Sınıftaki öğrenci başarısının doğru olarak ölçülmesi büyük ölçüde öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenin doğru ölçme yapabilmesi, ölçme ve değerlendirme alanına özgü bilgileri sınıf ortamında etkili olarak kullanabilmesine bağlıdır.

Öğrencilere yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmelerin bir çoğu sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ölçülecek

özelliklerine uygun araçları seçme, hazırlama, uygulama ve puanlama konularında da yeterliğe sahip olmalarını gerektirmektedir.

Değerlendirme sonuçları, öğretmenlere ve öğrencilere uygun destek, yönlendirme ve öğrenme sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin ne bildikleri, beklentileri ve öğrenme sonuçları öğrencilerin güçlü veya güçsüzlüklerinin de değerlendirilmesini içerir. Böylece uygun program ve öğretiler bireysel olarak öğrencilerin tarzlarına göre sunulabilir. Değerlendirme sonuçları, eğitim programına ve öğretilere indirgenebilir (Klinger, DeLuca ve Miller 2008). Eğitimin amacına ulaşabilmesi için iyi bir eğitim programının hazırlanması ve uygulanması gerekirken uygulanan eğitim programının amacına ulaşip ulaşmadığını görmek için de geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimde değerlendirmenin sağladığı yararları Tekin (2009); öğretmene öğrencilerini tanıtır, öğrenciye durumunu bildirir ve çalışmaya sürükler, öğretimi geliştirir, öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştırır, teftişi kolaylaştırır ifadeleriyle tamamlanabilir. Öğrencinin kendini tanıması ve bu tanımadan sonra eksiklerini görmesi, başarılarını öğrenmesi ölçme ve değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Değerlendirmeyi sadece “not verme” olarak algılamak, öğrencinin değerlendirmeden kaçınmasına sebep olmaktadır. Değerlendirme sürecine katılmayan öğrencide eğitimin etkinliğini görmek mümkün olmayacaktır. Değerlendirmeyi, sadece öğrencilerin hataları ortaya çıkararak değil, daha çok başarılarını göz önüne sererek yapmak, öğrencinin çalışması için motive edici olacaktır (Tüysüz, 2014).

#### **2.4.Ölçme Araçlarının Taşınması Gereken Nitelikler**

Ölçme, her zaman belli bir amaç için gerçekleştirilir. Ölçme işlemi sonunda elde edilen verilere dayanılarak bir değerlendirme yapılır ve bu değerlendirme sonucunda da bir karar verilir. Bu sebeple verilecek kararın isabetli olabilmesi, öncelikle gerçekleştirilecek ölçme işleminin isabetliliğine bağlıdır. Yani tüm ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği öncelikle ölçmenin niteliğine bağlıdır. Nitelikli bir ölçme için ise nitelikli bir ölçme aracı şarttır. Bu sebeple ölçme araçlarının taşınması

gereken bazı özellikler vardır. Bunlar; geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik (Tüysüz, 2014: 12).

## 2.5. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe öğretiminde dinleme / izleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarının her biri için ayrı ayrı ölçme ve değerlendirme işlemleri uygulanmakta, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda bu işlemlere yer verilmektedir. Buna göre, Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme çalışmaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (MEB, 2015: 215).

Öğrenme alanlarının her birine göre ölçme değerlendirme işlemleri şu şekilde açıklanabilir:

### 2.5.1. Dinleme / İzleme Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme

Göçer (2008) yapılacak ilk işin, öğrencilerin bu beceriye karşı tutumlarını, davranışlarını, bu beceri hakkındaki bilgi ve becerilerini belirlemek olduğunu; dinleme becerisinin Türkçe dersiyle ilgili sınavlarda yer bulmasının gerekliliğini belirtmiş ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede kısa cevaplı maddeler, açık uçlu maddeler, çoktan seçmeli maddeler, yazım ve çizim içerikli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru – yanlış maddeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, görüşme, tutum ölçekleri, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası araçlarına yer verilebileceğini vurgulamıştır.

Özbay (2013) ise öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihinsel hazırlığın geldiğini vurgulamakta ve öğrencinin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırmasını belirtmektedir. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama,



sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmasını da belirtmiştir.

### 2.5.2.Okuma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme

Okuma becerisinde ölçme değerlendirme çalışmaları okuma öncesinde, okuma sürecinde ve okuma sonrasında yapılmaktadır. Okuma öncesi ölçme değerlendirmede kavram haritaları, çalışma kâğıtları, drama, başlıktan ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, eğitsel oyunlar gibi çalışmalar yapılabilir. Okuma sırasında özetleme, metnin devamının kurgulanması gibi çalışmalara yer verilirken okuma sonunda ise okuma becerisi gözlem formları, kelime çalışmaları, çalışma kâğıtları, grup – öz – akran değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabilir (MEB, 2015).

### 2.5.3.Konuşma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme

Eğitsel oyunlar, grup – öz – akran değerlendirme formları, drama, konuşma becerisi gözlem formları gibi araçlar konuşma sırasında ve sonrasında kullanılabilir (MEB, 2015). Çerçi (2015) ise öğrencinin konuşma becerisinin istenen özelliklere sahip olması için sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulması, yanlışların düzeltilerek, eksiklerin giderilmesi gerektiğini diğer öğrenme –öğretme süreçlerinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu belirterek öğretim sürecinin ne ölçüde istenen yönde ilerlediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin amaçlanan kazanımlara erişim düzeyinin ortaya konmasında öğretim sürecinin bütün paydaşlarının yapacağı değerlendirme çalışmaları gerekli olduğunu vurgulamıştır.

### 2.5.4.Yazma Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme

Maden (2010)'da sürecin başlangıcında, içinde ve sonunda farklı ölçme araçları ile öğrencilerin yazılı ürünleri ve farkındalıklarının belirlenmesinin önemi belirtilmiştir. Yazılı anlatımda değerlendirmenin içerik ve biçim özellikleri açısından olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebileceği; kurallara uyma ve bilgi aktarımından ziyade eleştirel düşünme, yaratıcılık, yorumlama, analiz ve sentez kabiliyeti, ayrıntıları verebilme, farklı anlatım biçimlerini kullanabilme, amaç – sonuç / sebep – sonuç ilişkisi kurabilme gibi özelliklerin aranması gerektiğinin önemine değinilmiştir. Düzeltme işleminin gerekliliği vurgulanmıştır.

### 2.5.5.Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Ölçme Değerlendirme

MEB (2015)'de dil bilgisi eğitimi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan ziyade diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ölçme değerlendirme çalışma ve örneklerine bakıldığında da her öğrenme alanı içerisinde dil bilgisi kazanımlarına erişim durumlarının ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Dil bilgisinde ölçme değerlendirme süreci öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim süreci sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmektedir. MEB (2015)'deki ölçme değerlendirme örnekleri ve çalışmaları incelendiğinde dil bilgisinde doğrudan ya da dolaylı olarak eğitsel oyunlar, çalışma kâğıtları, akran değerlendirme, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, doğru / yanlış maddeleri gibi araç, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır:

### 2.6.Türkçe Öğretimde Kullanılan Ölçme Araçları

Ölçme araçları, ölçme sonuçlarının sayılarla veya sembollerle net bir şekilde ifade edilmesinde işe yarar. Ölçme ve değerlendirme araştırmalarına bakıldığında araştırmacıların ölçme araçlarını ya tek bir başlık altında (Yılmaz, 200) sıralayarak ele aldığı ya da araçların özelliklerine göre gruplar oluşturarak inceledikleri (Gronlund, 1969; Popham, 2003; Erkuş; 2006; Erkan ve Gömleksiz, 2010; Nitko, 2004; Kubiszyn ve Borich, 2013; Linn ve Gronlund, 1995; Alıcı, 2011; Russell ve Airasian, 2012) görülmektedir.

Doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli sorular ve eşleştirme sorularını Gronlund (1993), Russell ve Airasian (2012), seçmeli maddeler (selection items); Popham (2003) seçmeli cevaplı maddeler (selected response items) olarak sınıflandırırken Tekindal (2009) geleneksel sınav türü; Gronlund (1977), Kubiszyn ve Borich (2013), Başol (2015) objektif test maddesi (objective test items) olarak sınıflandırır.

Kısa cevaplı sorular ile açık uçlu soruları Gronlund (1993), Russell ve Airasian (2012) tedarik maddesi (supply items); Popham (2003) yapılandırılmış cevaplı madde (constructed response items); Kubiszyn ve Borich (2013) ise objektif test maddesi (objective test items) olarak sınıflandırmaktadır.

### 2.6.1.Çoktan Seçmeli Sorular

Çoktan seçmeli sorular eğitim sisteminde en yaygın kullanılan soru türüdür. Bir çoktan seçmeli soru, bir problem ve önerilen bir çözümler listesinden oluşmaktadır. Problem ya direkt bir soru biçiminde ya da tamamlanmamış bir ifade biçiminde olabilir ve sorunun kökü olarak adlandırılır. Önerilen çözümlerin listesi, kelimeleri, sembolleri veya cümlecikleri içerebilir ve seçenekler olarak adlandırılır. Öğrenciden tipik olarak kökü ve seçenekler listesini okuması ve bir doğru veya en iyi seçeneği seçmesi istenir. Her bir sorudaki doğru seçenek cevap olarak adlandırılır. Buna karşın diğer seçenekler yanıltıcı olarak adlandırılır. Yanlış seçenekler isimlerini işlevlerinden alır. İşlevleri, doğru cevap ile ilgili şüphe içinde olan öğrencileri yanıltmaktır (Gronlund, 1969; Nitko, 2004). Bir çoktan seçmeli soru iki bölümden oluşur: Kök/gövde, alternatifler/seçenekler. Kök, sorunun, soru soran; öğrencinin gerçekleştirmesi gereken görevi belirleyen ya da öğrencinin çözmesi gereken soruyu bildiren kısmıdır. Öğrencinin yapacağı görevi veya cevaplanacak soruyu anlayacağı şekilde kök yazılmalıdır (Nitko, 2004: 139).

### 2.6.2.Doğru-Yanlış Soruları

Doğru-yanlış sorusu öğrenciden işaretlemesi istenen doğru veya yanlış, evet veya hayır, gerçek veya fikir, katılıyorum veya katılmıyorum ve benzeri ifadelerden oluşmaktadır. Her durumda, sadece iki olası cevap mevcuttur (Linn ve Gronlund, 1995). Linn ve Gronlund (1995) doğru-yanlış kalıbından oldukça farklılaşan türevleri ve bunların kendilerine özgü karakteristikleri olduğu için bazılarının daha genel bir kategori olan alternatif-cevap sorularını adlandırmada tercih ettiğini ancak kendilerinin en yaygın kullanılan seçenek olması sebebiyle doğru-yanlış adlandırmasını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Popham (2003) doğru-yanlış adlandırmasının en yaygın adlandırma olduğunu ancak ikili-seçim (multiple binary-choice items) adlandırmasının daha uygun olacağını öne sürmektedir. Çünkü bir ikili-seçim sorusu, soruyu alan kişinin sadece iki seçenek arasında seçim yapması gereken bir sorudur. Bu soru tipinin içinde öğrencilere bir dizi ifade verilir ve öğrencilerden bu ifadelerden her birisinin doğru veya yanlış olduğunu belirtmeleri istenir. Öğrencilerin seçimleri doğru ile yanlış ve uygun ile uygun değil ve benzeri alternatifler arasında olabilir. Eğer ikili-seçim sorularının sadece doğru-yanlış

biçiminde olduğu düşünülürse oldukça kullanışlı olabilecek diğer ikili zıtlık arz eden alternatifler gözden kaçırılabilir.

Doğru-yanlış sorularının en yaygın kullanımı gerçek ifadelerin doğruluğunu, ifadelerin tanımlarını, ilkelerin ifade edilmesini ve benzeri şeyleri tanımlama yetisinin ölçülmesidir (Gronlund, 1969).

### 2.6.3.Eşleştirme Soruları

Eşleştirme soruları genellikle kelime ve ifadeleri içeren iki sütundan oluşur. Bir sütun öğrencinin eşini aradığı kelime veya ifadelerden oluşur. Bu sütun geleneksel olarak solda yer alır ve cümleler önermeler olarak adlandırılır. İkinci sütun seçim için uygun kelimeleri içerir. Bu sütundaki maddeler cevaplar olarak adlandırılır. Önermeler numaralandırılır ve cevaplar harflerle belirtilir (Reynolds, Livingston ve Willson, 2010: 215). Bir eşleştirme sorusu öğrenciye üç şey sunar: Eşleştirme için yönergeler, bir ilkeler (ana maddeler) listesi, bir cevaplar listesi. Öğrencinin yapması gereken her bir ana maddeyi cevaplardan birisi ile eşleştirmektir. Bunu da yönergelerde tanımlanmış olan kriterleri eşleştirme için bir temel niteliğinde kullanarak yapar. Bir öğrencinin hatırlaması gereken ilişkiler temelinde basit bir eşleştirme gerektirir. Ancak, öğrencilerin kavramlar ve ilkeler ile ilgili anlayışlarını da değerlendirmek için eşleştirme alıştırmaları hazırlanabilir (Nitko, 2004: 163).

### 2.6.4.Yorum-Temelli Alıştırma

Yorum-temelli alıştırmaları Gronlund (1993), Russell ve Airasian (2012), “interpretive exercise” olarak adlandırmaktadır. Alanyazında çevirisi bulunamadığı için araştırmacı tarafından “yorum-temelli alıştırma” adlandırması verilmiştir. Yorum-temelli alıştırmalara Gronlund (1993) seçmeli sorular (selection items) grubunda yer verirken Russell ve Airasian (2012) tek başına üst düzey soru (higher-level questions) grubunda yer vermektedir.

Yorum-temelli alıştırma, ortak veri seti temelli bir dizi objektif sorudan oluşur. Veriler; yazılı materyaller, tablolar, çizelgeler, grafikler, haritalar ya da resimler biçiminde olabilir. Bir dizi ilgili soru ayrıca çeşitli biçimler alabilir ancak en yaygın olanlar çoktan seçmeli veya doğru-yanlış çeşitleridir. Tüm öğrencilere ortak veri seti

sunulduğu için çeşitli karmaşık öğrenme çıktılarını ölçmek mümkündür. Öğrencilerden verilerdeki ilişkileri tanımlamaları, geçerli sonuçları fark etmeleri, önermeleri ve çıkarımları değerlendirmeleri, verilerin uygun uygulamalarını tespit etmeleri ve benzeri şeyler istenebilir. Yorum temelli alıştırmalarda kullanılan ortak materyal seti, tüm öğrencilerin aynı görevler ile karşılaşmalarını garantiler. Ayrıca, öğrencilere verilen gerçek bilgilerin miktarını kontrol etmeyi mümkün kılar. Belirli bir öğrenme çıktısı ile ilgili başarıların ölçümünün yeterli olduğu düşünülen istenildiği kadar çok ya da az bilgi ifadelerin tanımları, sembollerin anlamları ve diğer özel gerçekler öğrencilere verilebilir ya da öğrencilerden bunları sağlamaları beklenebilir. Bu esneklik, her türlü alanda çeşitli yeterlilik düzeylerini ölçmeyi mümkün kılar (Gronlund, 1969: 161).

#### 2.6.5.Kısa Cevaplı Sorular

Cevabı bir kelime, bir ibare, bir işlem, bir rakam, bir şekil, bir tarih ya da en fazla bir cümleyle sınırlı olan maddelere kısa cevaplı maddeler denir (Güler, 2011; Yılmaz, 2010; Erkuş, 2006).

Kısa cevaplı sorular iki şekilde oluşturulabilir: Boşluk doldurma maddesi ve doğrudan soru şeklinde. Kısa cevaplı sorular basit bilgi çıktılarına ölçmek için kullanılır. Taylor ve Nolen'a (2005) göre bilgiyi değerlendirme; bilgi, kavram, ilke ve denklemleri uygulama; metin, grafik ve diğer maddelerin basit analizi ve kavrama; basit örnekler için kullanışlıdır. Tamamlama, eşleştirme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli maddeler aracılığıyla ölçülmesi kolay olmayan basit uygulamalar ve bilginin ölçülmesi için bütün konularda kullanılabilir. Kısa cevaplı sorular genellikle çalışma kitapları ve yapraklarında kullanılır. Öğrencilerin seçimlerini açıklamaları ve değerlendirmeleri için çoktan seçmeli ve doğru-yanlış sorularıyla birlikte de kullanılabilir.

#### 2.6.6.Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular eğitimde en yaygın şekilde kullanılan soru tiplerinden biridir. Açık uçlu soru, cevabı öğrencinin sunduğu bir soru tipidir. Bu soru tipi, sadece tek bir cevabın doğru olmadığı bir soruya öğrenci tarafından bir cevabın oluşturulmasını gerektirir. En önemli özelliği cevap özgürlüğü sağlamasıdır. Öğrencilerin kendi cevaplarını üretmeleri gerekir. Açık uçlu soru ile öğrenciler probleme nasıl yaklaşacaklarına, hangi somut bilgileri kullanacaklarına, cevabı nasıl organize

edeceklerine ve cevabı bütün yönleriyle verebilmek için ne derece üzerinde duracaklarına karar vermekte özgürdür. Bu yüzden açık uçlu sorular özellikle fikirleri ifade etme, bütünleştirme, organize etme yeteneklerinin ölçümü için kullanışlıdır. Bu türden bir cevabın doğruluğu ve kalitesi, genellikle sadece test edilen alanda becerikli ve bilgili birisi tarafından değerlendirilebilir (Kubiszyn ve Borich, 1993; Gronlund, 1993).

Açık uçlu sorular sınırlandırılmış-yanıt soruları ve genişletilmiş-yanıt soruları olmak üzere ikiye ayrılır. Öğrencinin doğru bilgileri hatırlamasını, onları uygun bir biçimde organize etmesini, savunulabilir bir sonuca varmasını ve bunu ona yöneltilen sorunun limitleri içinde açıklamasını gerektiren bir problem ortaya koyan sorulara sınırlandırılmış-yanıt sorusu adı verilir (Kubiszyn ve Borich, 1993). Sınırlandırılmış-yanıt soruları verilecek olan cevapların üzerine katı sınırlamalar getirir. Dikkate alınacak olan içeriğin sınırları genellikle problem tarafından dar bir biçimde tanımlanır ve verilecek cevabın özel bir biçimi de genellikle işaret edilir (listele, tanımla ve sebep söyle gibi). Bazı durumlarda, verilecek cevabın alanı, açıklamaların veya özel yönlendirmelerin kullanılması vasıtasıyla daha da daraltılır (Gronlund, 1993). Sınırlandırılmış-yanıt soruları genellikle hem içeriği hem de cevabı sınırlar. İçerik genellikle ele alınacak olan konunun kapsamı tarafından sınırlandırılır. Yanıtın biçimi üzerindeki sınırlamalar ise genellikle sorunun içinde ifade edilir (Linn ve Gronlund, 1995).

#### 2.6.7. Performans Değerlendirme

Performans görevleri değerlendirmenin yaygın bir biçimini sunmaktadır. Öğrenciden bir şeyleri yapmaları istenir ve bu çoktan seçmeli bir soruya basit bir cevap vermek veya bir yazılı cevap vermekten daha fazlasıdır. Performans görevlerinin çok geniş bir uygulama alanı vardır (Hogan, 2007: 181).

Performans değerlendirmeleri, tipik objektif veya açık uçlu sorular tarafından ölçülemeyen beceri çıktılarını değerlendirmenin sistematik bir yolunu sunarlar. Performanslar, pek çok derste önemlidir. Çoğu öğretim alanında, performans değerlendirmeleri daha yaygın kullanılan bilginin kâğıt ve kalem ile ölçümlerine yakın özelliktedir. Bilginin ölçülmesi bize öğrencilerin belirli bir durumda ne yapacaklarını bilip bilmediklerini söylerken, performans değerlendirmelerine öğrencilerin gerçek

performans becerilerinin değerlendirilmesi için gereksinim vardır (Gronlund, 1993: 114).

Performans değerlendirmesi kullanılan süreç veya prosedürün etkinliğini değerlendirmek için öğretmene bir temel sunar. Bir görevin yerine getirilmesi sonucu ortaya çıkan ürünü değerlendirmek için var olan bilgilerin basit testlerden farklı olarak tek bir doğru veya en iyi cevap olma ihtimali düşüktür. Daha ziyade, mükemmel olarak değerlendirilebilecek olan çok sayıda performans ve problem çözümü mevcuttur. Problemin formüle edilmesi, fikirlerin organize edilmesi, çok çeşitli tipte kanıtın bütünleştirilmesi, orijinallik; kâğıt ve kalem ile yapılan testler ile yeterli düzeyde değerlendirilemeyen performansın önemli yönleridir (Linn ve Gronlund, 1995: 238).

#### 2.6.7.Öğrenci Ürün Dosyası

Portfolyo olarak adlandırılan öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin belirli bir süreçte belirli bir amaca yönelik gösterdikleri performans, gelişim, çalışma ve çabalarının bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin belirli bir zaman periyodunda sergiledikleri çalışma ve ilerlemenin açıkça gözlenebildiği öğrenci ürünlerinin bir koleksiyonudur (Güler, 2011: 84).

Çoğu performans değerlendirmesi, öğrencilerin tek bir ürün veya performans ortaya koymasını gerektirir. Bir öğrenci ürün dosyası bu bağlamda genişletilmiş bir performans değerlendirmesidir çünkü öğrencinin ortaya koyduğu çok sayıda ürün ve performansın örneklerini içerir. Portfolyo kelimesi fotoğrafçıların, modellerin ve sanatçıların çalışmalarını sergilemek için bir araya getirdikleri koleksiyonlardan ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında da, portfolyolar aynı amaca sahiptir: Zaman içinde öğrencilerin gerçekleştiren çalışmalarını ve başarılarını göstermek için öğrenci performanslarını toplamak. Portfolyolar, öğrencilerin rastgele veya gelişi güzel bir biçimde bir araya getirilmiş öğrenci çalışma örneklerinin bir toplamı değildir. Onlar amaçlı bir biçimde seçilmiş olan çalışma örneklerini içerirler. Portfolyonun amacına bağlı olarak, bu çalışma örnekleri önemli öğrenme hedeflerinin başarıldığını ortaya koyabilir veya zaman içindeki gelişmeyi sergileyebilir. Bir portfolyonun içeriği, öğretmenin öğrenme hedefleri ile yakından uyumlu olmalıdır ve öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili kararlar almasına yardımcı olacak bilgileri sağlamalıdır (Russell ve Airasian, 2012: 233).

### 2.6.8.Proje Ödevi

Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda tamamlanabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir. Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir (Alıcı, 2011: 139).

### 2.6.9.Öz Değerlendirme

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımını gerektiren durumlar öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmedir. Bunlardan ilki olan öz değerlendirme kişinin kendisini değerlendirmesidir.

Boud'a (1986) göre öz değerlendirme, öğrenci çalışmalarına uygulanacak olan standartların veya kriterlerin belirlenmesi ve bu kriterlerin ve standartların ne düzeyde karşılandığı konusunda hüküm verilmesi sürecine öğrencilerin dâhil edilmesidir. Öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesidir. Öz değerlendirme uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2015: 220).

Öz değerlendirme içinde öğrencilerin kendi çalışmalarının kalitesi üzerinde yansıtma yaptıkları ve onu değerlendirdikleri, açık bir biçimde ifade edilmiş olan hedeflere veya kriterlere uyum düzeyi konusunda hüküm verdikleri, çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönleri tespit ettikleri ve dolayısıyla yeniden gözden geçirdikleri biçimlendirici bir süreçtir (Andrade ve Du, 2007: 160).

### 2.6.10.Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmesi, öğrencilerin belirlenmesinde rol almış olabilecekleri ürünün veya olay için mükemmellik kriterleri temelinde bir ürün veya performans üzerinden akranlarına geribildirimlerde bulunmalarını veya not vermelerini gerektirir (Boud ve Falchikov, 2007: 132).

Akran değerlendirme kullanımının temel nedeni akran ve öğretmen notları arasındaki örtüşmenin düzeyini en aza indirmek için şunlar yapılabilir (Boud ve Falchikov, 2007: 132):



- ✓ Her bir değerlendirme grubu için çok sayıda akran kullanmaktan kaçınılmalıdır.
- ✓ Akran değerlendirme çalışmaları geleneksel akademik ortamlarda yürütülmeli ve akademik ürünlerin ve süreçlerin akran değerlendirmesinde öğrenciler dâhil edilmelidir.
- ✓ Değerlendirmecilerin (öğrencilerin) pek çok bireysel boyutu değerlendirmesi beklenmemelidir. İyi anlaşılmiş olan kriterler ile genel bir toplam puanın kullanılması daha iyidir.
- ✓ Öğrenciler kriterler ile ilgili tartışmaya dâhil edilmelidir.
- ✓ Çalışmanın dizaynına, uygulanmasına ve bildirilmesine büyük dikkat atfedilmelidir.
- ✓ Akran değerlendirmesi her türlü disiplinde ve düzeyde başarılı olabilir.
- ✓ Geçerlilik ölçümü olarak akranlar ile öğretmenler arasındaki uyum oranlarını kullanmaktan kaçınılmalıdır (Falchikov ve Goldfinch, 2000: 317).

#### 2.6.11. Grup Değerlendirme

Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olmaktadır. Grup değerlendirmede, grup üyelerinin bireysel olarak yaptıkları değerlendirmelerde ne kadar adil davrandığı ve her üyenin bireysel olarak çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu önemlidir (Alıcı, 2011: 151).

Grup değerlendirme, yapısı gereği hem öz değerlendirmeyi hem de akran değerlendirmeyi içinde barındıran katılımcı bir yaklaşımdır. Grup değerlendirme, öz ve akran değerlendirmede olduğu gibi kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları kullanılarak yapılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 105).

#### 2.6.12. Gözlem

Gözlem görme duyusunun öncelikli olarak kullanıldığı veri toplama yöntemlerinden biridir. Gözlem sürecinde veri toplama aracı olarak gözlem formları ve gözlem defterleri kullanılabilir. Gözlem formları, öğrencilerin ders içerisindeki

durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmenlerin doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandığı ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığı görülebilir (Göçer, 2014: 70). Gözlem formları genellikle gözlenen durumun varlığına veya yokluğuna ilişkin kontrol listesi şeklinde yapılandırılabilir.

#### 2.6.13.Görüşme

Görüşme belirli bir amaç için bireylerle çeşitli yollarla, genellikle de sözel olarak iletişim kurarak yapılan veri toplama türüdür. Görüşme, görüşülen bireyin vereceği cevaplara bağlı olarak, önceden belirlenmemiş serbest bir yönde gerçekleştirilebilir (yapılandırılmamış görüşme) veya görüşmenin akışı, sorulacak sorular önceden belirlenmiş bir şekilde de yürütülebilir (yapılandırılmış görüşme). Bazen, her iki biçimin bir karışımı (yarı yapılandırılmış görüşme) şeklinde de görüşme yapılabilir. Öte yandan, görüşülen birey sayısı açısından da "bireysel" veya "grup" görüşmeleri yapılabilir (Erkuş, 2006: 17).

Görüşmeler öğrencilerin anladıkları, düşündükleri ve hissettikleri ile ilgili değerli bilgiler sağlar. Görüşmeler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapılır (Göçer, 2014: 70).

#### 2.6.14.Anekdot Kaydı

Öğretmenin gözlemlediği yazılı olarak tutulmuş, tek bir öğrencinin yaptığı önemli olay ve davranışlara anekdot kaydı denir. Öğrencilerin performansını kayıt ve rapor etmede kullanılan diğer bütün metotlar arasında en detaylı olanı anekdot kayıdır. Fakat bu metot yapılması en zaman alıcı olanıdır. Öğrenci performansının tutulduğu diğer kayıt metotlarında da olduğu gibi, kayıt yapılmadan önce kesin kriterlerin ve performansın yönlerinin belirlenmesi çok önemlidir. Anekdot kaydı öğrencinin performansının serbestçe/dümdüz anlatılması için değildir. Aksine önceden belirlenmiş performans kriterleri göz önünde bulundurularak performansta öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin anlatımının detaylı ve bir amaca yönelik olmasını sağlamalıdır (Russell ve Airasian, 2012: 216).

### 2.6.15.Kontrol Listesi

Kontrol listesi de performans değerlendirmede kullanılan bir diğer puanlama aracıdır. Öğrenci performansının varlığının veya yokluğunun belirtildiği listelerdir. Kontrol listeleri, basitçe evet-hayır değerlendirmesi şeklinde de adlandırılır. Kontrol listesi temelde basit bir “evet” veya “hayır” değerlendirmesiyle kaydedilen bir performans veya ürünün ölçülebilir boyutlardaki listesidir. İfade edilen öğrenme çıktıları, değerlendirilecek performansı tanımlar ve kontrol listesi hükümlerin kayıt edilmesinin uygun bir aracıdır. Öğrenme çıktısının yapılp yapılmadığı veya özelliğın olup olmadığını kaydetmede temel bir metottur. Bir öğrencinin performansı gözlemlendikçe veya ürün değerlendirildikçe, puanlayıcı, performansın veya ürünün, kontrol listesinde yer alan her bir performans kriterini karşılayıp karşılamadığına karar verir. Eğer karşılıyorsa, yanına bir işaret konur, eğer karşılamıyorsa, işaret konmaz. Kontrol listesi bir dizi prosedürü değerlendirmek için kullanılmış olursa, örneğın, izlenecek adımlar formda sırayla yerleştirilmiş olabilir; gözlemci her eylemin alınıp alınmadığını basit bir şekilde denetler (Linn ve Miller, 2005; Russell ve Airasian, 2012; Gronlund, 1993).

### 2.6.16.Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarı bir konu, faaliyet veya başlık hakkında odaklanan öğretmenler ve öğrencilere yardım etmek için kullanılan net çıktılar veya kriterler dizisidir. Öğrencinin bir ürün veya süreci gerçekleştirirken sergilediğı seviyeleri belirten genel bir puanlama kılavuzudur. Performans kriterlerine göre öğrenci performansının farklı seviyelerdeki yazılı açıklamaları kısadır. Performansın farklı niteliklerdeki tanımları birleştirilerek yapılandırılır. Her tanım dizisi öğrenci performansının farklı bir seviyesini gösterir. Dereceli puanlama anahtarları hem öğrenci performanslarını hem de ürünlerini özetlemede kullanılabilir (Airasian, 2001).

Dereceli puanlama anahtarı, süreç veya prosedür değerlendirmede özellikle faydalıdır çünkü tüm öğrencilerde performansın aynı yönleri üzerine odaklanır ve verilen hükümlerin temellendirilebileceğı ortak bir araç vardır. Dereceli puanlama anahtarı, belirli öğrenme çıktıları bağlamında hazırlandığında mükemmel bir öğretme aracı görevi de görebilir. Bu araçta kullanılan boyutlar ve davranış tanımlamaları

öğrenciye arzu edilen performans tipini gösterir (Linn ve Miller, 2005: 266). Tüm performans değerlendirmeleri ile olduğu gibi dereceli puanlama anahtarları açık ve tutarlı performans kriterleri üzerine kurulmaktadır (Airasian, 2001: 262).

### **2.7.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama düzeylerini, bu süreçte kullandıkları araç, yöntem ve teknikleri ve bu araçlara ilişkin önemseme düzeylerini tespit etmektir.

### **2.8.Araştırmanın Önemi**

Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesine, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması kendilerini değerlendirme imkânı bulmaları, verdikleri eğitim süreci hakkında düşünceleri açısından süreci yürüten öğretmenlerin işine yarar. Ders kitapları açısından önemlidir. Çünkü mevcut ders kitaplarının geliştirilmesi aşamasında öğretmenlerin sorun yaşadıkları noktalar belirlenir ve onların çözüm önerileri de dikkate alınarak değişiklikler yapılır.

Ortaokullar için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesi sürecinde dinleme/izleme ve okuma becerilerine yönelik güncellemeler yapılır. Sorunlar ve çözüm önerileri doğrultusunda gerek fizikî şartlar gerek içerik açısından (kitaplar ve Türkçe Dersi Öğretim Programı) iyileştirmeler yapılarak öğrencinin sınıf içerisinde daha aktif rol alması sağlanır. Ayrıca araştırma Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi yönüyle de ileride yapılacak çalışmalara temel olması, yön vermesi açısından da önem arz etmektedir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk ve diğer., 2013: 22). Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Bitlis ilinin merkez ve ilçelerinde 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmenliği yapan 151 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki tecrübeleri, hizmet süreleri, görev yaptığı yer, mezuniyet durumu ve ortalama sınıf mevcuduyla ilgili bilgiler Tablo1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	52	34,4
	Erkek	99	65,6
Yaş	23-27 Yaş	60	39,7
	28-33 Yaş	63	41,7
	34 ve üzeri	28	18,5
Mesleki Tecrübe	0-3 Yıl	56	37,1
	3-6 Yıl	53	35,1
	6 Yıl üzeri	42	27,8
Görev Yapılan Okulda Hizmet Süresi	1 Yıl	47	31,1
	2-4 Yıl	63	41,7
	4 yıl üzeri	41	27,2
Görev Yapılan Yer	İl	43	28,5
	İlçe	69	45,7
	Köy-Belde	39	25,8
Mezun Olunan Program	Türkçe Öğretmenliği	129	85,4
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	12	7,9

(Bütün öğretmenler Türkçe dersine girmektedir.)	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	7	4,6
	Diğer	3	2,0
Ortalama Sınıf Mevcudu	0-20 Kişi	67	44,4
	21-29 Kişi	58	38,4
	30 ve üzeri	26	17,2
Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumuna Göre	Eğitim Alan Öğretmen	136	90,1
	Eğitim Almayan Öğretmen	15	9,9

Tablo 1’de çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerin demografik bilgileri gösterilmiştir. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün erkeklerden oluştuğu ve Türkçe öğretmenliği programından mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %41,7’si 28-33 yaş arasındadır ve %45,7’si ilçede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki tecrübelerinin ve görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerinin 4 yıldan az olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Balcı ve Tekkaya (2000) ‘nın hazırlamış olduğu ve Kebapçı (2016) tarafından geliştirilmiş anketten yararlanılmıştır. Kebapçı (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ölçeğin güvenilirliğini 0,685 olarak tespit etmiştir.

**Tablo 2.** Güvenirlilik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Kullanım Sıklığı	,182	120	,343	,621	120	,298
Önemsem Düzeyi	,089	120	,234	,922	120	,276

Tablo 2’de araştırmada kullanılan ölçeklerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizi yapılmış ve sonucunda tüm ölçeklerin normal dağıldığı ( $p > 0,05$ ) belirlenmiştir. Bu yüzden araştırmada parametrik testler olan tek yönlü Anova ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlikleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Kullanım Sıklığı	34	.895
Önemseme Düzeyi	34	.889

Tablo 3’de araştırmada kullanılan ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ve önemseme düzeyleri ölçeğin güvenilirliğini gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeğin “yüksek güvenilirlik” düzeyinde (>.80) olduğu görülmektedir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma nicel araştırma yöntemi olan anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları ve önemseme düzeyi ölçeklerinin güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin normal dağılıma sahip olmasından dolayı çalışmada parametrik testler olan bağımsız iki grup T-testi ve One-way Anova varyans testi kullanılmıştır. Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri uygulama sıklıkları ve önem düzeyini cinsiyet ve ölçme değerlendirme eğitimi alma durumuna göre belirlemek için t-testinden, yaşa, kıdeme, yerleşim yerine ve sınıf mevcuduna göre tespit etmek için ise tek yönlü anova testinden yararlanılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket tekniğini Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulayabilmek için Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Bitlis ili, ilçeleri ve köylerinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile yüz yüze görüşerek veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması üç ay sürmüştür. Bu üç aylık süreçte verilerin toplanmasında en fazla yaşanan sıkıntı ulaşım olmuştur. Özellikle köy okullarına ulaşmak bir hayli zor olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ders aralarında çok fazla vakti olmadığı için veri toplama sürecinin uzamasına sebep olmuştur. Bununla beraber bazı öğretmenlerin ankete katılmak istememesi ise veri toplama sürecini zorlaştırmıştır.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR

Tezin bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda yapılan nicel analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, tecrübe, sınıf mevcudu gibi demografik değişkenlere göre Türkçe öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ve önemseme düzeyleri tespit edilmiştir.

**Tablo 4.**Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklığı

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Ort.	Std. Sap.	Kullanım Sıklığı (1<5)				
			1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Sözlü yoklama	3,172	1,23	8,6	25,8	22,5	25,8	17,2
Drama	3,198	,94	4,0	16,6	43,0	28,5	7,9
Performans ödevi	2,986	1,18	10,6	25,8	30,5	20,5	12,6
Tutum ölçeği	2,556	1,12	17,9	34,4	29,1	11,3	7,3
Gözlem	3,741	1,05	1,3	11,3	29,8	27,2	30,5
Öz değerlendirme	3,278	1,19	6,6	21,9	27,8	24,5	19,2
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	2,966	1,20	13,2	21,9	31,8	21,2	11,9
Puanlama ölçeği	3,410	1,19	7,9	14,6	26,5	30,5	20,5
Venn Diyagramı	1,841	1,03	51,7	21,2	21,2	3,3	2,6
Çoktan seçmeli maddeler	4,198	,90	1,3	2,6	16,6	33,8	45,7
Proje	3,834	1,07	,7	10,6	31,8	18,5	38,4
Ürün dosyası / portfolyo	3,106	1,27	13,2	20,5	24,5	25,8	15,9
Tanılayıcı dallanmış ağaç	2,377	1,14	28,5	26,5	27,8	13,2	4,0
Kontrol listesi	3,006	1,26	14,6	19,9	31,8	21,9	11,9
Kavram haritası	3,880	1,09	2,0	9,9	24,5	25,2	38,4
Kısa cevaplı Sorular	4,079	,95	,7	7,3	15,9	35,8	40,4
Uzun cevaplı sorular	3,960	1,05	3,3	6,0	19,9	33,1	37,7
Eşleştirmeli maddeler	3,781	1,05	,7	13,2	25,2	29,1	31,8
Doğru / Yanlış maddeleri	3,821	1,08	2,6	9,3	25,2	29,1	33,8
Okuma / yazma etkinlikleri	4,602	,74	,7	,7	9,3	16,6	72,8
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	4,569	,70	-	1,3	8,6	21,9	68,2
Ev ödevi	3,404	1,11	3,3	19,9	29,8	27,2	19,9
Görüşme	2,980	1,16	11,3	21,9	37,7	15,9	13,2
Öğrenme günlüğü /Jurnal	2,271	1,22	35,1	25,2	23,8	9,3	6,6
Kompozisyon	4,158	,94	1,3	4,0	17,9	31,1	45,7
Yapılandırılmış grid	2,231	1,18	35,8	25,8	21,9	12,6	4,0
Gösteri	3,483	1,04	2,0	16,6	31,8	30,5	19,2



Anket	2,284	1,13	30,5	28,5	28,5	7,3	5,3
Araştırma raporu	2,947	1,27	13,9	25,8	27,8	16,6	15,9
V – diyagramı	2,000	1,10	43,7	25,8	20,5	6,6	3,3
Sözlü sunu	3,609	1,14	3,3	16,6	23,2	29,8	27,2
Tamamlama	3,834	1,07	3,3	7,9	23,8	31,8	33,1
Kelime İlişkilendirme	3,715	1,16	7,3	4,6	27,8	29,8	30,5
Poster	2,774	1,35	20,5	27,8	20,5	15,9	15,2

1=Hiç Kullanmıyorum, 2=Seyrek Kullanıyorum, 3= Kullanıyorum, 4= Çoğunlukla Kullanıyorum, 5=Her zaman Kullanıyorum

Tablo 4’te Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ile ilgili tanımlayıcı istatistikler gösterilmiştir. Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenleri en çok sırasıyla okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, çoktan seçmeli maddeler, kompozisyon, kısa cevaplı sorular, uzun cevaplı sorular, proje, tamamlama, eşleştirmeli maddeler ve kelime ilişkilendirme ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. En az ise sırasıyla venn diyagramı, v – diyagramı, yapılandırılmış grid, öğrenme günlüğü /jurnal, anket, tanılayıcı dallanmış ağaç, tutum ölçeği, poster ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.

Bir başka ifadeyle “Her zaman kullanıyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla okuma yazma etkinlikleri %72,8, dinleme/konuşma etkinlikleri %68,2, çoktan seçmeli maddeler %45,7, kompozisyon %45,7, kısa cevaplı sorular %40,4, kavram haritası %38,4, proje 38,4, uzun cevaplı sorular %37,7, doğru/yanlış maddeleri % 33,8 , tamamlama %33,1 ,eşleştirmeli maddeler %31,8 , kelime ilişkilendirme %30,5, gözlem %30,5 olduğu tespit edilmiştir.

“Çoğunlukla kullanıyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla puanlama ölçeği %30,5, sözlü sunu 29,8, sözlü yoklama %25,8, ürün dosyası/ portfolyo %25,8, olduğu tespit edilmiştir.

“Kullanıyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla drama %43, görüşme %37,7, gösteri % 31,8, grup ve/veya akran değerlendirme %31,8, kontrol listesi %31,8, performans ödevi %30,5, ev ödevi %29,8, araştırma raporu %27,8, öz değerlendirme %27,8, olduğu tespit edilmiştir.

“Seyrek kullanıyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla tutum ölçeği %34,4, poster %27,8, sözlü sunu % 25,8 olduğu tespit edilmiştir.

“Hiç kullanıyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla venn diyagramı %51,7, v diyagramı %43, 7, yapılandırılmış grid %35,8, öğrenme günlüğü/jurnal %35,1, anket 30,5, tanılayıcı dallanmış ağaç %28,5 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyi

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Ort.	Std. Sap.	Önemseme Düzeyi (1<5)				
			1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Sözlü yoklama	3,364	1,15	7,9	19,9	10,6	51,0	10,6
Drama	3,974	0,99	3,3	5,3	14,6	44,4	32,5
Performans ödevi	3,325	1,26	13,9	10,6	20,5	39,1	15,9
Tutum ölçeği	3,172	1,25	14,6	14,6	22,5	35,8	12,6
Gözlem	4,046	0,85	1,3	4,6	11,9	52,3	29,8
Öz değerlendirme	3,676	1,06	3,3	12,6	19,9	41,7	22,5
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	3,570	1,11	6,0	13,2	16,6	46,4	17,9
Puanlama ölçeği	3,815	1,05	4,6	7,3	16,6	45,0	26,5
Venn Diyagramı	2,649	1,18	25,2	12,6	39,7	17,2	5,3
Çoktan seçmeli maddeler	4,020	0,90	2,0	5,3	10,6	52,4	29,8
Proje	4,146	0,96	1,3	6,0	13,9	34,4	44,4
Ürün dosyası / portfolyo	3,748	1,15	6,0	9,9	15,9	39,7	28,5
Tanılayıcı dallanmış ağaç	3,205	1,07	7,9	15,9	32,5	35,1	8,6
Kontrol listesi	3,397	1,13	6,6	15,9	23,8	38,4	15,2
Kavram haritası	4,126	0,98	1,3	6,6	13,9	34,4	43,7
Kısa cevaplı Sorular	4,027	0,88	1,3	5,3	13,2	49,7	30,5
Uzun cevaplı sorular	4,099	0,97	2,0	6,6	10,6	41,1	39,7
Eşleştirmeli maddeler	3,868	0,92	-	11,9	13,9	49,7	24,5
Doğru / Yanlış maddeleri	3,801	1,03	2,6	11,9	13,2	47,0	25,2
Okuma / yazma etkinlikleri	4,636	0,68	,7	,7	5,3	21,2	72,2
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	4,563	0,74	,7	1,3	6,6	23,8	67,5
Ev ödevi	3,490	1,15	2,6	24,5	15,2	36,4	21,2
Görüşme	3,444	1,06	4,6	15,2	25,8	39,7	14,6
Öğrenme günlüğü /Jurnal	3,013	1,21	15,2	15,2	33,1	25,8	10,6
Kompozisyon	4,325	0,80	,7	2,0	11,3	36,4	49,7
Yapılandırılmış grid	3,013	1,23	16,6	13,9	31,8	27,2	10,6
Gösteri	3,841	0,97	,7	11,9	16,6	44,4	26,5

Anket	2,848	1,17	17,9	16,6	35,1	23,8	6,6
Araştırma raporu	3,523	1,09	4,0	15,2	25,2	35,8	19,9
V – diyagramı	2,709	1,15	19,9	19,2	37,1	17,9	6,0
Sözlü sunu	3,947	1,08	4,0	9,3	9,3	43,0	34,4
Tamamlama	3,894	1,01	2,0	10,6	12,6	45,7	29,1
Kelime İlişkilendirme	4,073	0,90	2,0	3,3	15,2	44,4	35,1
Poster	3,464	1,24	8,6	15,9	18,5	34,4	22,5

1=Önemsiz Görüyorum, 2=Biraz Önemsiz Görüyorum, 3= Kararsızım, 4= Önemli Görüyorum, 5=Çok Önemli Görüyorum

Tablo 5’te Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile ilgili tanımlayıcı istatistikler gösterilmiştir. Tablo 5’ten anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenleri en çok sırasıyla okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, kompozisyon ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemsemektedirler. En az ise sırasıyla venn diyagramı, v – diyagramı, anket ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemsemektedirler.

Bir başka ifadeyle “Çok önemli görüyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla okuma yazma etkinlikleri %72,2, dinleme/konuşma etkinlikleri %67,5, kompozisyon %49,7, proje 44,4, kavram haritası %43,7 olduğu tespit edilmiştir.

“Önemli görüyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla çoktan seçmeli maddeler %52,4, gözlem %52,3, sözlü yoklama %51, kısa cevaplı sorular %49,7, eşleştirmeli maddeler %49,7, doğru/yanlış maddeleri %47, grup ve/veya akran değerlendirme %46,4, tamamlama %45,7, puanlama ölçeği %45, kelime ilişkilendirme %44,4, drama %44,4, gösteri %44,4, sözlü sunu %43, öz değerlendirme %41,7, uzun cevaplı sorular %41,1 ürün dosyası/portfolyo %39,7, görüşme %39,7, performans ödevi %39,1, kontrol listesi %38,4, ev ödevi %36,4, tutum ölçeği %35,8, araştırma raporu %35,8, tanılayıcı dallanmış ağaç %35,1, poster %34,4 olduğu tespit edilmiştir.

“Kararsızım” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri sırasıyla venn diyagramı %39,7, v – diyagramı 37,1, anket 35,1, öğrenme günlüğü/jurnal %33,1, yapılandırılmış grid %31,8 olduğu tespit edilmiştir.

“Biraz önemli görüyorum” ve “Önemsiz görüyorum” seçeneğine bakıldığında en fazla işaretlenen ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin olmadığı tespit

edilmiştir. Bu da katılımcılarının ölçme değerlendirme araçlarını genel olarak önemsediklerini göstermiştir.

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklığı ve Önemseme Düzeylerinin Karşılaştırılması

<b>Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri</b>	<b>Önemseme Düzei</b>	<b>Kullanım Sıklığı</b>	<b>Fark</b>
Sözlü yoklama	3,364	3,172	0,192
Drama	3,974	3,198	0,776
Performans ödevi	3,325	2,986	0,339
Tutum ölçeği	3,172	2,556	0,616
Gözlem	4,046	3,741	0,305
Öz değerlendirme	3,676	3,278	0,398
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	3,570	2,966	0,604
Puanlama ölçeği	3,815	3,41	0,405
Venn Diyagramı	2,649	1,841	0,808
Çoktan seçmeli maddeler	4,020	4,198	-0,178
Proje	4,146	3,834	0,312
Ürün dosyası / portfolyo	3,748	3,106	0,642
Tanılayıcı dallanmış ağaç	3,205	2,377	0,828
Kontrol listesi	3,397	3,006	0,391
Kavram haritası	4,126	3,88	0,246
Kısa cevaplı Sorular	4,027	4,079	-0,052
Uzun cevaplı sorular	4,099	3,96	0,139
Eşleştirmeli maddeler	3,868	3,781	0,087
Doğru / Yanlış maddeleri	3,801	3,821	<b>-0,020</b>
Okuma / yazma etkinlikleri	4,636	4,602	<b>0,034</b>
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	4,563	4,569	<b>-0,006</b>
Ev ödevi	3,490	3,404	0,086
Görüşme	3,444	2,98	0,464
Öğrenme günlüğü /Jurnal	3,013	2,271	0,742
Kompozisyon	4,325	4,158	0,166
Yapılandırılmış grid	3,013	2,231	0,782
Gösteri	3,841	3,483	0,358
Anket	2,848	2,284	0,564
Araştırma raporu	3,523	2,947	0,576
V – diyagramı	2,709	2,00	0,709
Sözlü sunu	3,947	3,609	0,338
Tamamlama	3,894	3,834	0,060

Kelime İlişkilendirme	4,073	3,715	0,358
Poster	3,464	2,774	0,690

Tablo 6’da Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ve önemseme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmenlerinin önemseme düzeyi ile kullanım sıklığının ortalamaları birbirine en yakın ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri ve doğru/yanlış maddeleridir. Türkçe öğretmenlerinin önemseme düzeyi ile uygulama sıklığının ortalamaları birbirine en uzak ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri tanılayıcı dallanmış ağaç, venn diyagramı, drama, öğrenme günlüğü /jurnaldır.

**Tablo 7.** Cinsiyete Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Cinsiyet	F	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	Kadın	48	3,0577	1,28968	,423
	Erkek	91	3,2323	1,21074	,412
Drama	Kadın	49	3,2885	,93592	,421
	Erkek	96	3,1515	,95151	,399
Performans ödevi	Kadın	47	3,1538	1,19451	,398
	Erkek	88	2,8990	1,17365	,210
Tutum ölçeği	Kadın	43	2,5769	1,12627	,213
	Erkek	81	2,5455	1,13635	,871
Gözlem	Kadın	50	3,8077	1,10327	,871
	Erkek	99	3,7071	1,03266	,579
Öz değerlendirme	Kadın	48	3,3269	1,23226	,587
	Erkek	94	3,2525	1,18100	,718
Grup ve/ veya Akran	Kadın	43	3,0192	1,33564	,721

değerlendirme	Erkek	88	2,9394	1,13226	,700
Puanlama ölçeği	Kadın	47	3,3846	1,23913	,714
	Erkek	92	3,4242	1,17882	,847
Venn Diyagramı	Kadın	22	1,7500	1,08239	,850
	Erkek	52	1,8889	1,01909	,437
Çoktan seçmeli maddeler	Kadın	52	4,1538	,93692	,447
	Erkek	99	4,2222	,88704	,660
Proje	Kadın	51	3,9615	1,06571	,665
	Erkek	99	3,7677	1,08636	,296
Ürün dosyası / portfolyo	Kadın	46	3,2115	1,33338	,294
	Erkek	88	3,0505	1,24846	,463
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kadın	35	2,2115	1,14338	,473
	Erkek	74	2,4646	1,14565	,199
Kontrol listesi	Kadın	46	2,9808	1,27557	,199
	Erkek	52	3,0202	1,26958	,857
Kavram haritası	Kadın	52	4,0385	1,00901	,857
	Erkek	97	3,7980	1,13371	,201
Kısa cevaplı Sorular	Kadın	52	4,1154	,98327	,185
	Erkek	99	4,0606	,94565	,739
Uzun cevaplı sorular	Kadın	52	3,9231	1,08187	,742
	Erkek	97	3,9798	1,04958	,755
Eşleştirmeli maddeler	Kadın	52	3,8269	1,07960	,758
	Erkek	98	3,7576	1,05066	,703
Doğru / Yanlış maddeleri	Kadın	49	3,7500	1,20253	,706
	Erkek	98	3,8586	1,02031	,560
Okuma / yazma etkinlikleri	Kadın	52	4,6154	,82018	,580
	Erkek	99	4,5960	,69868	,879
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	Kadın	52	4,6731	,64841	,885

	Erkek	99	4,5152	,73351	,193
Ev ödevi	Kadın	51	3,5769	,99698	,177
	Erkek	95	3,3131	1,16625	,168
Görüşme	Kadın	48	2,9615	1,02826	,148
	Erkek	90	2,9899	1,24125	,888
Öğrenme günlüğü /Jurnal	Kadın	31	2,0577	1,21128	,881
	Erkek	68	2,3838	1,21812	,119
Kompozisyon	Kadın	50	4,0000	1,00976	,120
	Erkek	99	4,2424	,90453	,135
Yapılandırılmış grid	Kadın	29	1,9615	1,15405	,150
	Erkek	67	2,3737	1,17444	<b>,041</b>
Gösteri	Kadın	51	3,3077	1,05790	,041
	Erkek	98	3,5758	1,03106	,135
Anket	Kadın	35	2,2308	1,05933	,139
	Erkek	67	2,3131	1,17496	,673
Araştırma raporu	Kadın	47	2,9615	1,20394	,663
	Erkek	83	2,9394	1,31567	,920
V – diyagramı	Kadın	25	1,8846	1,13161	,917
	Erkek	60	2,0606	1,08626	,353
Sözlü sunu	Kadın	51	3,5192	1,24444	,359
	Erkek	98	3,6566	1,09881	,487
Tamamlama	Kadın	52	3,7308	1,01199	,504
	Erkek	96	3,8889	1,11473	,394
Kelime İlişkilendirme	Kadın	51	3,5000	1,24460	,380
	Erkek	95	3,8283	1,10694	,099
Poster	Kadın	41	2,8846	1,42325	,113
	Erkek	79	2,7172	1,31739	,472

Tablo 7’de cinsiyete göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları t-testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden yapılandırılmış gridin, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi erkek Türkçe öğretmenleri kadın Türkçe öğretmenlerine göre yapılandırılmış grid ölçme değerlendirme aracını daha sık kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenlerden yapılandırılmış gridi kullananların sayısı 29 iken erkek öğretmenlerde bu sayı 67 olarak tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerden 23 kişi “Hiç kullanmıyorum” seçeneğini işaretlerken bu seçeneği erkek öğretmenlerden 32 kişi işaretlemiştir. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani erkek ve kadın Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir.

Kadın öğretmenler, anlamlı bir fark olmasa da drama, performans ödevi, gözlem, öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirme, proje, ürün dosyası/portfolyo, kavram haritası, kısa cevaplı sorular, eşleştirmeli maddeler, dinleme/konuşma etkinlikleri, poster ve ev ödevi ölçme değerlendirme araçlarını erkek öğretmenlere göre daha fazla kullanmışlardır. Erkek öğretmenlere bakıldığında anlamlı bir farklılık olmasa da sözlü yoklama, çoktan seçmeli maddeler, tanılayıcı dallanmış ağaç, uzun cevaplı sorular, doğru/yanlış maddeleri, okuma/yazma etkinlikleri, öğrenme günlüğü/jurnal, kompozisyon, gösteri, v-diyagramı, sözlü sunu, tamamlama ve kelime ilişkilendirme ölçme değerlendirme araçlarını kadın öğretmenlere göre daha fazla kullanmışlardır. Hiç kullanmıyorum seçeneğine bakıldığında venn diyagramını işaretleyen kadın öğretmen öğretmen sayısı 30 iken venn diyagramını kullanan kadın öğretmen sayısı 22 olarak tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlere bakıldığında ise venn diyagramını kullanmayanların sayısı 47 iken kullananların sayısı da 52 olarak tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin tamamı ise çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı sorular, okuma/yazma ve dinleme/konuşma etkinliklerini kullanmıştır. Bunların dışında gözlemi erkek öğretmenlerin tamamı kullanırken kadın öğretmenlerden sadece iki öğretmen hiç kullanmıyorum seçeneğine işaretlemiştir. Projeyi ise sadece bir kadın öğretmen hiç kullanmıyorum seçeneğini işaretlerken kavram haritasını ve uzun cevaplı soruları ise sadece iki erkek öğretmen hiç kullanmıyorum seçeneği işaretlemiştir. Tablo



7'ye bakıldığında eşleştirmeli maddeler, doğru/yanlış maddeleri, ev ödevi, kompozisyon, gösteri, sözlü sunu ve tamamlama ölçme değerlendirme araçlarından “Hiç kullanmıyorum.” seçeneğini işaretleyen kadın ve erkek öğretmen sayısının bir ya da iki kişiyi geçmediği görülmektedir.

**Tablo 8.** Yaşa Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Yaş Aralığı	F	Ortalama	S.s.	P değeri
Sözlü Yoklama	23-27 Yaş	58	3,1232	,83969	<b>,007</b>
	28-33 Yaş	58	3,2063	,95307	
	34 ve üzeri	22	3,1143	1,24297	
	Toplam	138	3,1722	1,23699	
Drama	23-27 Yaş	58	3,2000	,83969	,992
	28-33 Yaş	61	3,2063	,95307	
	34 ve üzeri	26	3,1786	1,15642	
	Toplam	145	3,1987	,94530	
Performans ödevi	23-27 Yaş	54	2,8667	1,12697	<b>,028</b>
	28-33 Yaş	59	3,2698	1,19416	
	34 ve üzeri	22	2,6071	1,16553	
	Toplam	135	2,9868	1,18314	
Tutum ölçeği	23-27 Yaş	48	2,4333	1,09493	,0216
	28-33 Yaş	56	2,7460	1,10670	
	34 ve üzeri	20	2,3929	1,22744	
	Toplam	124	2,5563	1,12922	
Gözlem	23-27 Yaş	58	3,6500	1,10200	686
	28-33 Yaş	63	3,8095	1,02952	
	34 ve üzeri	28	3,7857	1,03126	
	Toplam	149	3,7417	1,05492	
Öz değerlendirme	23-27 Yaş	55	3,2500	1,17351	,545
	28-33 Yaş	60	3,2063	1,15226	
	34 ve üzeri	26	3,5000	1,34715	
	Toplam	141	3,2781	1,19532	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	23-27 Yaş	51	2,8833	1,16578	,644
	28-33 Yaş	56	2,9683	1,19094	
	34 ve üzeri	24	3,1429	1,32537	
	Toplam	131	2,9669	1,20232	
Puanlama ölçeği	23-27 Yaş	54	3,3833	1,20861	,624
	28-33 Yaş	59	3,5079	1,21646	
	34 ve üzeri	26	3,2500	1,14261	
	Toplam	139	3,4106	1,19595	
Venn Diyagramı	23-27 Yaş	27	1,8167	1,12734	,539
	28-33 Yaş	34	1,9365	1,02977	
	34 ve üzeri	12	1,6786	,86297	

	Toplam	73	1,8411	1,03983	
Çoktan seçmeli maddeler	23-27 Yaş	59	4,3833	,84556	<b>,004</b>
	28-33 Yaş	63	4,2381	,85599	
	34 ve üzeri	27	3,7143	,97590	
	Toplam	149	4,1987	,90200	
Proje	23-27 Yaş	59	3,7500	1,09892	,434
	28-33 Yaş	63	3,9683	1,09203	
	34 ve üzeri	28	3,7143	1,01314	
	Toplam	150	3,8344	1,07969	
Ürün dosyası / portfolyo	23-27 Yaş	50	2,9333	1,28705	,376
	28-33 Yaş	57	3,2540	1,29476	
	34 ve üzeri	24	3,1429	1,20844	
	Toplam	131	3,1060	1,27620	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	23-27 Yaş	60	2,1667	1,02786	<b>,031</b>
	28-33 Yaş	63	2,6667	1,23131	
	34 ve üzeri	28	2,1786	1,09048	
	Toplam	151	2,3775	1,14741	
Kontrol listesi	23-27 Yaş	49	2,8833	1,27680	,389
	28-33 Yaş	54	3,1746	1,28941	
	34 ve üzeri	25	2,8929	1,19689	
	Toplam	128	3,0066	1,26753	
Kavram haritası	23-27 Yaş	58	3,9333	1,10264	,118
	28-33 Yaş	62	4,0000	1,07763	
	34 ve üzeri	28	3,5000	1,07152	
	Toplam	148	3,8808	1,09500	
Kısa cevaplı Sorular	23-27 Yaş	59	4,1833	,83345	,123
	28-33 Yaş	63	4,1270	1,03942	
	34 ve üzeri	28	3,7500	,96705	
	Toplam	150	4,0795	,95585	
Uzun cevaplı sorular	23-27 Yaş	60	4,1667	,84706	,063
	28-33 Yaş	60	3,9206	1,15426	
	34 ve üzeri	26	3,6071	1,16553	
	Toplam	146	3,9603	1,05755	
Eşleştirmeli maddeler	23-27 Yaş	59	3,7167	1,05913	<b>,015</b>
	28-33 Yaş	63	4,0317	,99949	
	34 ve üzeri	28	3,3571	1,06160	
	Toplam	150	3,7815	1,05763	
Doğru / Yanlış maddeleri	23-27 Yaş	59	3,7500	,98506	,339
	28-33 Yaş	61	3,9683	1,16354	
	34 ve üzeri	27	3,6429	1,09593	
	Toplam	147	3,8212	1,08373	
Okuma / yazma etkinlikleri	23-27 Yaş	60	4,7167	,66617	<b>,034</b>
	28-33 Yaş	63	4,6349	,74707	
	34 ve üzeri	28	4,2857	,80999	
	Toplam	151	4,6026	,74009	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	23-27 Yaş	60	4,6833	,67627	
	28-33 Yaş	63	4,6032	,63601	

	34 ve üzeri	28	4,2500	,84437	<b>,024</b>
	Toplam	151	4,5695	,70720	
Ev ödevi	23-27 Yaş	59	3,5333	,98233	,248
	28-33 Yaş	61	3,4127	1,22652	
	34 ve üzeri	26	3,1071	1,10014	
	Toplam	146	3,4040	1,11462	
Görüşme	23-27 Yaş	53	2,8500	1,13234	,392
	28-33 Yaş	55	3,0000	1,27000	
	34 ve üzeri	28	3,2143	,99469	
	Toplam	136	2,9801	1,16888	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	23-27 Yaş	38	2,0833	1,04625	,262
	28-33 Yaş	42	2,4444	1,34137	
	34 ve üzeri	18	2,2857	1,27242	
	Toplam	98	2,2715	1,22166	
Kompozisyon	23-27 Yaş	60	4,2500	,83615	,623
	28-33 Yaş	61	4,1111	1,09414	
	34 ve üzeri	28	4,0714	,81325	
	Toplam	149	4,1589	,94582	
Yapılandırılmış grid	23-27 Yaş	37	1,8667	,87269	<b>,000</b>
	28-33 Yaş	46	2,6825	1,31769	
	34 ve üzeri	14	2,0000	1,12217	
	Toplam	97	2,2318	1,18008	
Gösteri	23-27 Yaş	59	3,4833	,98276	,263
	28-33 Yaş	61	3,6032	1,07072	
	34 ve üzeri	28	3,2143	1,10075	
	Toplam	148	3,4834	1,04470	
Anket	23-27 Yaş	42	2,1167	,92226	<b>,043</b>
	28-33 Yaş	45	2,5556	1,32929	
	34 ve üzeri	18	2,0357	,96156	
	Toplam	105	2,2848	1,13359	
Araştırma raporu	23-27 Yaş	55	2,9500	1,15605	,416
	28-33 Yaş	54	3,0635	1,31827	
	34 ve üzeri	21	2,6786	1,41562	
	Toplam	130	2,9470	1,27430	
V – diyagramı	23-27 Yaş	33	1,9333	1,03934	<b>,034</b>
	28-33 Yaş	40	2,2381	1,21435	
	34 ve üzeri	11	1,6071	,83174	
	Toplam	84	2,0000	1,10151	
Sözlü sunu	23-27 Yaş	59	3,7833	1,13633	,293
	28-33 Yaş	60	3,4603	1,21583	
	34 ve üzeri	27	3,5714	,99735	
	Toplam	146	3,6093	1,14876	
Tamamlama	23-27 Yaş	59	3,7167	1,04300	,483
	28-33 Yaş	60	3,9524	1,14199	
	34 ve üzeri	28	3,8214	1,02030	
	Toplam	147	3,8344	1,07969	
Kelime İlişkilendirme	23-27 Yaş	53	3,4667	1,28177	

	28-33 Yaş	60	3,8413	1,08072	,092
	34 ve üzeri	27	3,9643	,99934	
	Toplam	140	3,7152	1,16263	
Poster	23-27 Yaş	44	2,5667	1,35755	,231
	28-33 Yaş	51	2,9841	1,41981	
	34 ve üzeri	25	2,7500	1,14261	
	Toplam	120	2,7748	1,35239	

Tablo 8’de yaşa göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları anova testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden v – diyagramı, anket, yapılandırılmış grid, okuma / yazma etkinlikleri, dinleme/ konuşma etkinlikleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, çoktan seçmeli maddeler, performans ödevi ve sözlü yoklamanın yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi 34 yaş üzeri öğretmenler diğer yaş gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı yaş gruplarındaki Türkçe öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir.

Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden sözlü yoklamayı 23-27 yaş grubu altmış öğretmenden iki kişi hiç kullanmazken 28-33 yaş grubu altmış üç öğretmenden beş kişi hiç kullanmamıştır. 34 yaş ve üzeri öğretmenlere bakıldığında ise yirmi sekiz öğretmenin altısı sözlü yoklamayı hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablo 6’da ortalama bakıldığında da 34 yaş ve üzeri öğretmenlerin sözlü yoklamayı daha az kullandığı anlaşılmaktadır.

Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden çoktan seçmeli maddeler için tablo 8’deki ortalamalara bakıldığında da 34 yaş ve üzeri öğretmenlerin sözlü yoklamayı daha az kullandığı anlaşılmaktadır. Aynı durum okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, eşleştirmeli maddeler, anket, v diyagramında da tespit edilmiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid de ise anlamlı farklılığın sebebi ise daha çok 23-27 yaş grubunun ölçme değerlendirme araçlarını diğer yaş gruplarına göre daha az kullandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Hizmet Yılına Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Kullanım Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Hizmet Yılı	F	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	0-3 Yıl	54	3,4464	1,18965	<b>,012</b>
	3-6 Yıl	50	3,2453	1,25431	
	6 Yıl üzeri	34	2,7143	1,17465	
	Toplam	138	3,1722	1,23699	
Drama	0-3 Yıl	54	3,2500	,81464	,703
	3-6 Yıl	52	3,2264	,93318	
	6 Yıl üzeri	39	3,0952	1,12205	
	Toplam	145	3,1987	,94530	
Performans ödevi	0-3 Yıl	51	2,9464	1,16650	,181
	3-6 Yıl	50	3,2075	1,18254	
	6 Yıl üzeri	34	2,7619	1,18547	
	Toplam	135	2,9868	1,18314	
Tutum ölçeği	0-3 Yıl	44	2,3393	,99593	<b>,027</b>
	3-6 Yıl	48	2,8868	1,13782	
	6 Yıl üzeri	32	2,4286	1,21259	
	Toplam	124	2,5563	1,12922	
Gözlem	0-3 Yıl	54	3,6071	1,15489	,385
	3-6 Yıl	53	3,7547	,97873	
	6 Yıl üzeri	42	3,9048	1,00752	
	Toplam	149	3,7417	1,05492	
Öz değerlendirme	0-3 Yıl	50	3,0714	1,20389	,247
	3-6 Yıl	51	3,3585	1,11103	
	6 Yıl üzeri	40	3,4524	1,27265	
	Toplam	141	3,2781	1,19532	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	0-3 Yıl	45	2,7500	1,25408	,233
	3-6 Yıl	48	3,1132	1,12079	
	6 Yıl üzeri	38	3,0714	1,21761	
	Toplam	131	2,9669	1,20232	
Puanlama ölçeği	0-3 Yıl	49	3,2679	1,24303	,324
	3-6 Yıl	51	3,6038	1,16585	
	6 Yıl üzeri	39	3,3571	1,16496	
	Toplam	139	3,4106	1,19595	
Venn Diyagramı	0-3 Yıl	25	1,7857	1,05683	,058
	3-6 Yıl	30	2,0943	1,13110	
	6 Yıl üzeri	17	1,5952	,82815	
	Toplam	72	1,8411	1,03983	
Çoktan seçmeli maddeler	0-3 Yıl	56	4,4464	,68542	<b>,016</b>
	3-6 Yıl	52	4,1509	,94861	
	6 Yıl üzeri	41	3,9286	1,02154	

	Toplam	149	4,1987	,90200	
Proje	0-3 Yıl	55	3,6964	1,15868	,432
	3-6 Yıl	53	3,8679	1,05680	
	6 Yıl üzeri	42	3,9762	,99971	
	Toplam	150	3,8344	1,07969	
Ürün dosyası / portfolyo	0-3 Yıl	45	2,8929	1,37085	,285
	3-6 Yıl	47	3,2075	1,30618	
	6 Yıl üzeri	39	3,2619	1,08334	
	Toplam	131	3,1060	1,27620	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0-3 Yıl	38	2,2500	1,13217	,571
	3-6 Yıl	40	2,4717	1,17020	
	6 Yıl üzeri	32	2,4286	1,15067	
	Toplam	110	2,3775	1,14741	
Kontrol listesi	0-3 Yıl	45	2,8393	1,29020	,451
	3-6 Yıl	47	3,1321	1,30144	
	6 Yıl üzeri	37	3,0714	1,19741	
	Toplam	129	3,0066	1,26753	
Kavram haritası	0-3 Yıl	54	3,9464	1,13490	,610
	3-6 Yıl	52	3,9245	1,05337	
	6 Yıl üzeri	42	3,7381	1,10563	
	Toplam	148	3,8808	1,09500	
Kısa cevaplı Sorular	0-3 Yıl	55	4,1786	,91666	<b>,003</b>
	3-6 Yıl	53	4,3019	,79867	
	6 Yıl üzeri	42	3,6667	1,07446	
	Toplam	150	4,0795	,95585	
Uzun cevaplı sorular	0-3 Yıl	55	4,0893	,95873	,146
	3-6 Yıl	51	4,0377	1,09126	
	6 Yıl üzeri	40	3,6905	1,11504	
	Toplam	146	3,9603	1,05755	
Eşleştirmeli maddeler	0-3 Yıl	56	3,7857	1,03948	,323
	3-6 Yıl	53	3,9245	1,01620	
	6 Yıl üzeri	42	3,5952	1,12747	
	Toplam	150	3,7815	1,05763	
Doğru / Yanlış maddeleri	0-3 Yıl	56	3,8036	,99854	,848
	3-6 Yıl	50	3,8868	1,15460	
	6 Yıl üzeri	41	3,7619	1,12205	
	Toplam	147	3,8212	1,08373	
Okuma / yazma etkinlikleri	0-3 Yıl	56	4,7500	,63960	,073
	3-6 Yıl	53	4,6038	,79275	
	6 Yıl üzeri	42	4,4048	,76699	
	Toplam	151	4,6026	,74009	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	0-3 Yıl	56	4,7143	,65267	<b>,045</b>
	3-6 Yıl	53	4,5849	,69154	
	6 Yıl üzeri	42	4,3571	,75938	

	Toplam	151	4,5695	,70720	
Ev ödevi	0-3 Yıl	55	3,6250	1,01914	,123
	3-6 Yıl	51	3,3585	1,16180	
	6 Yıl üzeri	42	3,1667	1,14587	
	Toplam	148	3,4040	1,11462	
Görüşme	0-3 Yıl	48	2,7679	1,20591	,209
	3-6 Yıl	46	3,0566	1,23125	
	6 Yıl üzeri	40	3,1667	1,01011	
	Toplam	134	2,9801	1,16888	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	0-3 Yıl	32	2,1250	1,20699	,370
	3-6 Yıl	38	2,4528	1,26439	
	6 Yıl üzeri	28	2,2381	1,18547	
	Toplam	98	2,2715	1,22166	
Kompozisyon	0-3 Yıl	55	4,2321	,91435	,755
	3-6 Yıl	52	4,1321	1,05680	
	6 Yıl üzeri	42	4,0952	,84995	
	Toplam	149	4,1589	,94582	
Yapılandırılmış grid	0-3 Yıl	31	1,8571	1,01674	,001
	3-6 Yıl	39	2,6604	1,30005	
	6 Yıl üzeri	27	2,1905	1,06469	
	Toplam	97	2,2318	1,18008	
Gösteri	0-3 Yıl	54	3,5536	1,09411	,782
	3-6 Yıl	52	3,4717	,99235	
	6 Yıl üzeri	42	3,4048	1,06059	
	Toplam	148	3,4834	1,04470	
Anket	0-3 Yıl	35	2,1607	1,18746	,202
	3-6 Yıl	40	2,5094	1,18683	
	6 Yıl üzeri	30	2,1667	,96061	
	Toplam	105	2,2848	1,13359	
Araştırma raporu	0-3 Yıl	50	2,9821	1,27195	,793
	3-6 Yıl	46	3,0000	1,24035	
	6 Yıl üzeri	35	2,8333	1,34194	
	Toplam	131	2,9470	1,27430	
V – diyagramı	0-3 Yıl	27	1,8929	1,10665	,127
	3-6 Yıl	34	2,2453	1,19141	
	6 Yıl üzeri	22	1,8333	,93487	
	Toplam	83	2,0000	1,10151	
Sözlü sunu	0-3 Yıl	55	3,7321	1,22832	,439
	3-6 Yıl	50	3,4528	1,18591	
	6 Yıl üzeri	41	3,6429	,98331	
	Toplam	146	3,6093	1,14876	
Tamamlama	0-3 Yıl	56	3,7500	1,03133	,560
	3-6 Yıl	50	3,9623	1,07350	
	6 Yıl üzeri	40	3,7857	1,15897	

	Toplam	146	3,8344	1,07969	
Kelime İlişkilendirme	0-3 Yıl	49	3,4821	1,27908	,057
	3-6 Yıl	49	3,6981	1,20232	
	6 Yıl üzeri	42	4,0476	,85404	
	Toplam	140	3,7152	1,16263	
Poster	0-3 Yıl	40	2,6964	1,45126	,748
	3-6 Yıl	42	2,7547	1,35740	
	6 Yıl üzeri	38	2,9048	1,22593	
	Toplam	120	2,7748	1,35239	

Tablo 9’da mesleki tecrübeye göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden yapılandırılmış grid, dinleme/ konuşma etkinlikleri, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli maddeler, tutum ölçeği ve sözlü yoklamanın tecrübeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi 6 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübe gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile tecrübe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı tecrübeye sahip Türkçe öğretmenlerinin söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir.

Ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden sözlü yoklamayı 0-3 yıl grubu 56 öğretmenden iki kişi hiç kullanmazken 3-6 yıl grubu 53 öğretmenden üç kişi hiç kullanmamıştır. 6 yıl üzeri öğretmenlere baktığımızda ise 42 öğretmenin sekizi sözlü yoklamayı hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 9’da ortalamaya bakıldığında da 6 yıl üzeri öğretmenlerin sözlü yoklamayı daha az kullandığı anlaşılmaktadır. Tutum ölçeğini 0-3 yıl grubu 56 öğretmenden on iki kişi hiç kullanmazken 3-6 yıl grubu 53 öğretmenden beş kişi hiç kullanmamıştır. 6 yıl üzeri öğretmenlere baktığımızda ise 42 öğretmenden on tanesi sözlü yoklamayı hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablo 9’da ortalamaya bakıldığında da 0-3 yıl ve 6 yıl üzeri öğretmenlerin tutum ölçeğini daha az kullandığı anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli maddeleri 0-3 yıl grubu 56 öğretmenin tamamı kullanırken 3-6 yıl grubu 53 öğretmenden bir kişi hiç kullanmamıştır. 6 yıl üzeri öğretmenlere baktığımızda ise 42 öğretmenin biri sözlü yoklamayı hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 9’de



ortalama bakıldığında da 6 yıl üzeri öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri daha az kullandığı anlaşılmaktadır. Kısa cevaplı sorular ve dinleme/ konuşma etkinliklerine bakıldığında 6 yıl üzeri öğretmenlerin ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Yapılandırılmış gridi ise 0-3 yıl grubu öğretmenlerin daha az kullandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 10.** Görev Yapılan Yere Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Görev Yapılan Yer	F	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	İl	40	3,2326	1,23128	,931
	İlçe	61	3,1449	1,27505	
	Köy-Belde	37	3,1538	1,20391	
	Toplam	138	3,1722	1,23699	
Drama	İl	42	3,2326	1,01974	,962
	İlçe	65	3,1884	1,00404	
	Köy-Belde	38	3,1795	,75644	
	Toplam	145	3,1987	,94530	
Performans ödevi	İl	41	3,0465	1,04548	,923
	İlçe	59	2,9710	1,28305	
	Köy-Belde	35	2,9487	1,16864	
	Toplam	135	2,9868	1,18314	
Tutum ölçeği	İl	37	2,5116	1,00882	,607
	İlçe	57	2,6522	1,24648	
	Köy-Belde	30	2,4359	1,04617	
	Toplam	124	2,5563	1,12922	
Gözlem	İl	43	3,7907	,98942	,863
	İlçe	69	3,7536	1,07657	
	Köy-Belde	37	3,6667	1,10818	
	Toplam	149	3,7417	1,05492	
Öz değerlendirme	İl	40	3,3023	1,24470	,111
	İlçe	67	3,4493	1,15728	
	Köy-Belde	34	2,9487	1,16864	
	Toplam	141	3,2781	1,19532	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	İl	39	3,0698	1,18312	,561
	İlçe	61	3,0000	1,21268	
	Köy-Belde	31	2,7949	1,21784	
	Toplam	131	2,9669	1,20232	
Puanlama ölçeği	İl	41	3,4186	1,17984	,617
	İlçe	64	3,4928	1,18350	
	Köy-Belde	34	3,2564	1,25064	

	Toplam	139	3,4106	1,19595	
Venn Diyagramı	İl	17	1,6977	1,01266	,087
	İlçe	41	2,0435	1,07696	
	Köy-Belde	17	1,6410	,95936	
	Toplam	75	1,8411	1,03983	
Çoktan seçmeli maddeler	İl	43	4,2326	,81174	,090
	İlçe	67	4,0435	1,03519	
	Köy-Belde	39	4,4359	,68036	
	Toplam	149	4,1987	,90200	
Proje	İl	43	4,0000	1,00000	,378
	İlçe	69	3,8261	1,11086	
	Köy-Belde	38	3,6667	1,10818	
	Toplam	150	3,8344	1,07969	
Ürün dosyası / portfolyo	İl	37	3,0930	1,30592	,996
	İlçe	62	3,1159	1,20704	
	Köy-Belde	32	3,1026	1,39161	
	Toplam	131	3,1060	1,27620	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	İl	29	2,3721	1,17561	,081
	İlçe	54	2,5652	1,15654	
	Köy-Belde	25	2,0513	1,05003	
	Toplam	108	2,3775	1,14741	
Kontrol listesi	İl	36	3,1628	1,34395	,296
	İlçe	64	3,0580	1,16169	
	Köy-Belde	30	2,7436	1,35176	
	Toplam	130	3,0066	1,26753	
Kavram haritası	İl	43	3,9070	1,08702	,749
	İlçe	68	3,8116	1,08838	
	Köy-Belde	37	3,9744	1,13525	
	Toplam	148	3,8808	1,09500	
Kısa cevaplı Sorular	İl	43	4,2093	,86073	,567
	İlçe	69	4,0145	,99251	
	Köy-Belde	38	4,0513	,99865	
	Toplam	150	4,0795	,95585	
Uzun cevaplı sorular	İl	42	4,0698	1,03269	,156
	İlçe	66	3,7826	1,10971	
	Köy-Belde	38	4,1538	,96077	
	Toplam	146	3,9603	1,05755	
Eşleştirmeli maddeler	İl	42	3,7674	1,15134	,603
	İlçe	69	3,7101	1,04461	
	Köy-Belde	39	3,9231	,98367	
	Toplam	150	3,7815	1,05763	
Doğru / Yanlış maddeleri	İl	41	3,9302	1,14216	,429
	İlçe	67	3,6957	1,11546	
	Köy-Belde	39	3,9231	,95655	

	Toplam	147	3,8212	1,08373	
Okuma / yazma etkinlikleri	İl	43	4,7907	,46589	<b>,000</b>
	İlçe	69	4,3333	,91823	
	Köy-Belde	39	4,8718	,40907	
	Toplam	151	4,6026	,74009	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	İl	43	4,7442	,53865	<b>,001</b>
	İlçe	69	4,3333	,83431	
	Köy-Belde	39	4,7949	,46901	
	Toplam	151	4,5695	,70720	
Ev ödevi	İl	42	3,3256	1,10671	<b>,306</b>
	İlçe	66	3,3188	1,18188	
	Köy-Belde	38	3,6410	,98641	
	Toplam	146	3,4040	1,11462	
Görüşme	İl	39	2,9767	1,12310	<b>,284</b>
	İlçe	61	3,1159	1,21916	
	Köy-Belde	34	2,7436	1,11728	
	Toplam	134	2,9801	1,16888	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	İl	28	2,3023	1,35462	<b>,408</b>
	İlçe	48	2,3768	1,15174	
	Köy-Belde	22	2,0513	1,19095	
	Toplam	98	2,2715	1,22166	
Kompozisyon	İl	42	4,3256	,91862	<b>,206</b>
	İlçe	68	4,0145	,96242	
	Köy-Belde	39	4,2308	,93080	
	Toplam	149	4,1589	,94582	
Yapılandırılmış grid	İl	31	2,3721	1,17561	<b>,059</b>
	İlçe	46	2,3623	1,18782	
	Köy-Belde	20	1,8462	1,11304	
	Toplam	97	2,2318	1,18008	
Gösteri	İl	42	3,6047	1,00332	<b>,659</b>
	İlçe	68	3,4493	1,03663	
	Köy-Belde	38	3,4103	1,11728	
	Toplam	148	3,4834	1,04470	
Anket	İl	31	2,2558	1,04865	<b>,315</b>
	İlçe	50	2,4203	1,15562	
	Köy-Belde	24	2,0769	1,17842	
	Toplam	105	2,2848	1,13359	
Araştırma raporu	İl	38	3,1628	1,27111	<b>,215</b>
	İlçe	59	2,7536	1,19319	
	Köy-Belde	33	3,0513	1,39451	
	Toplam	130	2,9470	1,27430	
V – diyagramı	İl	22	1,8605	1,03697	<b>,021</b>
	İlçe	48	2,2609	1,13309	
	Köy-Belde	15	1,6923	1,02992	

	Toplam	85	2,0000	1,10151	
Sözlü sunu	İl	42	3,8605	1,14604	,223
	İlçe	66	3,4783	1,13252	
	Köy-Belde	38	3,5641	1,16517	
	Toplam	146	3,6093	1,14876	
Tamamlama	İl	42	3,9535	,97476	,696
	İlçe	66	3,7826	1,14878	
	Köy-Belde	38	3,7949	1,08044	
	Toplam	146	3,8344	1,07969	
Kelime İlişkilendirme	İl	40	3,7442	1,27416	,899
	İlçe	66	3,7391	1,03827	
	Köy-Belde	35	3,6410	1,26672	
	Toplam	141	3,7152	1,16263	
Poster	İl	35	2,8605	1,37289	,685
	İlçe	58	2,8116	1,28653	
	Köy-Belde	27	2,6154	1,46207	
	Toplam	120	2,7748	1,35239	

Tablo 10’da Türkçe öğretmenlerinin görev yaptığı yere göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden okuma / yazma etkinlikleri, dinleme/ konuşma etkinlikleri, v – diyagramının görev yapılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi ilçede görev yapan öğretmenler il, köy ve belde görev yapan öğretmenlere göre okuma / yazma etkinlikleri, dinleme/ konuşma etkinlikleri daha az yapmakta, v – diyagramını ise daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile görev yapılan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani il, ilçe, belde ve köyde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir. Ayrıca okuma/yazma ve dinleme/konuşma etkinliklerini 151 öğretmenin tamamı kullanırken v – diyagramını 85 öğretmen kullanmıştır.

**Tablo 11.** Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Sınıf Mevcudu	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	0-20 Kişi	64	3,0597	1,17912	,444
	21-29 Kişi	50	3,1897	1,34369	
	30 ve üzeri	24	3,4231	1,13747	
	Toplam	138	3,1722	1,23699	
Drama	0-20 Kişi	65	3,1343	,95180	,297
	21-29 Kişi	55	3,1552	,91386	
	30 ve üzeri	25	3,4615	,98917	
	Toplam	145	3,1987	,94530	
Performans ödevi	0-20 Kişi	60	2,8955	1,10281	,307
	21-29 Kişi	49	2,9483	1,28994	
	30 ve üzeri	25	3,3077	1,12318	
	Toplam	134	2,9868	1,18314	
Tutum ölçeği	0-20 Kişi	57	2,5075	1,03533	,467
	21-29 Kişi	48	2,6897	1,20244	
	30 ve üzeri	19	2,3846	1,20256	
	Toplam	124	2,5563	1,12922	
Gözlem	0-20 Kişi	66	3,7761	1,07055	,559
	21-29 Kişi	57	3,7931	1,07211	
	30 ve üzeri	26	3,5385	,98917	
	Toplam	149	3,7417	1,05492	
Öz değerlendirme	0-20 Kişi	65	3,1940	1,17084	,461
	21-29 Kişi	53	3,4310	1,17147	
	30 ve üzeri	24	3,1538	1,31734	
	Toplam	142	3,2781	1,19532	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	0-20 Kişi	58	2,9851	1,26122	,753
	21-29 Kişi	51	3,0172	1,16214	
	30 ve üzeri	22	2,8077	1,16685	
	Toplam	131	2,9669	1,20232	
Puanlama ölçeği	0-20 Kişi	64	3,3731	1,09870	,940
	21-29 Kişi	51	3,4483	1,28654	
	30 ve üzeri	24	3,4231	1,27037	
	Toplam	139	3,4106	1,19595	
Venn Diyagramı	0-20 Kişi	29	1,7313	,96267	,399
	21-29 Kişi	31	1,9828	1,10010	
	30 ve üzeri	11	1,8077	1,09615	
	Toplam	71	1,8411	1,03983	
Çoktan seçmeli maddeler	0-20 Kişi	65	4,1940	,97295	,966
	21-29 Kişi	58	4,2069	,83264	
	30 ve üzeri	26	4,1923	,89529	

	Toplam	149	4,1987	,90200	
Proje	0-20 Kişi	66	3,7761	1,05631	,840
	21-29 Kişi	58	3,8793	1,12511	
	30 ve üzeri	26	3,8846	1,07059	
	Toplam	150	3,8344	1,07969	
Ürün dosyası / portfolyo	0-20 Kişi	58	3,0746	1,24698	,481
	21-29 Kişi	52	3,2414	1,24690	
	30 ve üzeri	21	2,8846	1,42343	
	Toplam	131	3,1060	1,27620	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0-20 Kişi	46	2,1940	1,07645	,137
	21-29 Kişi	45	2,6034	1,15378	
	30 ve üzeri	17	2,3462	1,26309	
	Toplam	108	2,3775	1,14741	
Kontrol listesi	0-20 Kişi	55	2,7761	1,17835	,033
	21-29 Kişi	52	3,3448	1,30521	
	30 ve üzeri	22	2,8462	1,28662	
	Toplam	129	3,0066	1,26753	
Kavram haritası	0-20 Kişi	66	3,8358	1,09540	,645
	21-29 Kişi	56	3,9828	1,11594	
	30 ve üzeri	26	3,7692	1,06987	
	Toplam	148	3,8808	1,09500	
Kısa cevaplı Sorular	0-20 Kişi	66	4,0896	,94918	,738
	21-29 Kişi	58	4,0172	1,01724	
	30 ve üzeri	26	4,1923	,84943	
	Toplam	150	4,0795	,95585	
Uzun cevaplı sorular	0-20 Kişi	64	3,9851	1,05159	,912
	21-29 Kişi	56	3,9138	1,09680	
	30 ve üzeri	26	4,0000	1,01980	
	Toplam	146	3,9603	1,05755	
Eşleştirmeli maddeler	0-20 Kişi	66	3,6866	1,11748	,544
	21-29 Kişi	58	3,8966	,94942	
	30 ve üzeri	26	3,7692	1,14220	
	Toplam	150	3,7815	1,05763	
Doğru / Yanlış maddeleri	0-20 Kişi	64	3,5672	1,18352	,030
	21-29 Kişi	58	4,0690	,87584	
	30 ve üzeri	25	3,9231	1,12865	
	Toplam	147	3,8212	1,08373	
Okuma / yazma etkinlikleri	0-20 Kişi	67	4,6418	,79203	,514
	21-29 Kişi	58	4,5172	,70689	
	30 ve üzeri	26	4,6923	,67937	
	Toplam	151	4,6026	,74009	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	0-20 Kişi	67	4,6269	,67050	,671
	21-29 Kişi	58	4,5172	,68162	
	30 ve üzeri	26	4,5385	,85934	

	Toplam	151	4,5695	,70720	
Ev ödevi	0-20 Kişi	63	3,4627	1,14585	,564
	21-29 Kişi	57	3,4310	1,10996	
	30 ve üzeri	26	3,1923	1,05903	
	Toplam	146	3,4040	1,11462	
Görüşme	0-20 Kişi	59	2,8806	1,21259	,203
	21-29 Kişi	52	3,1897	1,09955	
	30 ve üzeri	23	2,7692	1,17670	
	Toplam	134	2,9801	1,16888	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	0-20 Kişi	46	2,2537	1,19777	,573
	21-29 Kişi	40	2,3793	1,21146	
	30 ve üzeri	14	2,0769	1,32433	
	Toplam	100	2,2715	1,22166	
Kompozisyon	0-20 Kişi	65	4,1194	1,02281	,689
	21-29 Kişi	58	4,2414	,86471	
	30 ve üzeri	26	4,0769	,93480	
	Toplam	149	4,1589	,94582	
Yapılandırılmış grid	0-20 Kişi	40	2,1045	1,19512	,153
	21-29 Kişi	43	2,4655	1,15797	
	30 ve üzeri	14	2,0385	1,14824	
	Toplam	97	2,2318	1,18008	
Gösteri	0-20 Kişi	64	3,4030	1,10179	,538
	21-29 Kişi	58	3,6034	,99012	
	30 ve üzeri	26	3,4231	1,02657	
	Toplam	148	3,4834	1,04470	
Anket	0-20 Kişi	44	2,1791	1,14051	,564
	21-29 Kişi	42	2,3966	1,10723	
	30 ve üzeri	19	2,3077	1,19228	
	Toplam	105	2,2848	1,13359	
Araştırma raporu	0-20 Kişi	60	2,9104	1,16426	,922
	21-29 Kişi	48	3,0000	1,40175	
	30 ve üzeri	22	2,9231	1,29377	
	Toplam	130	2,9470	1,27430	
V – diyagramı	0-20 Kişi	37	1,9552	1,13395	,638
	21-29 Kişi	35	2,1034	1,10326	
	30 ve üzeri	14	1,8846	1,03255	
	Toplam	86	2,0000	1,10151	
Sözlü sunu	0-20 Kişi	63	3,4030	1,21929	<b>,038</b>
	21-29 Kişi	57	3,6379	1,08738	
	30 ve üzeri	26	4,0769	,97665	
	Toplam	146	3,6093	1,14876	
Tamamlama	0-20 Kişi	66	3,7463	1,00519	,638
	21-29 Kişi	54	3,8793	1,20055	
	30 ve üzeri	26	3,9615	,99923	

	Toplam	146	3,8344	1,07969	
Kelime İlişkilendirme	0-20 Kişi	58	3,4776	1,28344	,042
	21-29 Kişi	57	4,0000	,99119	
	30 ve üzeri	25	3,6923	1,08699	
	Toplam	140	3,7152	1,16263	
Poster	0-20 Kişi	47	2,6269	1,46511	,454
	21-29 Kişi	48	2,9310	1,25463	
	30 ve üzeri	25	2,8077	1,26552	
	Toplam	120	2,7748	1,35239	

Tablo 11’de sınıf mevcuduna göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden kelime ilişkilendirme, sözlü sunu, doğru / yanlış maddeleri ve kontrol listesinin sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi sınıf mevcudu 21-29 arasında olan öğretmenler farklı sınıf mevcudunda göre yapan öğretmenlere göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı sınıf mevcutlarında görev yapan Türkçe öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir.

Tablo 11’e bakıldığında sınıflarının mevcudu 0-20 kişi olan öğretmenler, dinleme/konuşma etkinlikleri, ev ödevini diğer öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık olmasa da daha fazla kullandıkları görülmüştür. Sınıflarının mevcudu 21-29 kişi olan öğretmenler ise tutum ölçeği, gözlem, öz değerlendirme, puanlama ölçeği, venn diyagramı, ürün dosyası, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası, eşleştirmeli maddeler, görüşme, öğrenme günlüğü, gösteri, anket ve posterleri diğer öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık olmasa da daha fazla kullandıkları görülmüştür. Sınıflarının mevcudu 30 ve üzeri olan öğretmenlere bakıldığında sözlü yoklama, drama, performans ödevi, kısa cevaplı sorular, uzun cevaplı sorular ve okuma/ yazma etkinliklerini diğer öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık olmasa da daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.



**Tablo 12.** Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Uygulama Sıklıklarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Ölçme Değerlendirme Eğitimi Aldınız mı?	F	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
	Almadım	14	3,6000	1,18322	
Drama	Aldım	130	3,1618	,96010	,149
	Almadım	15	3,5333	,74322	
Performans ödevi	Aldım	120	2,9118	1,18303	<b>,019</b>
	Almadım	15	3,6667	,97590	
Tutum ölçeği	Aldım	112	2,5735	1,14589	,574
	Almadım	12	2,4000	,98561	
Gözlem	Aldım	134	3,7132	1,07433	,319
	Almadım	15	4,0000	,84515	
Öz değerlendirme	Aldım	127	3,2206	1,20303	,075
	Almadım	14	3,8000	1,01419	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	Aldım	118	2,9485	1,20689	,574
	Almadım	13	3,1333	1,18723	
Puanlama ölçeği	Aldım	125	3,4044	1,20725	,849
	Almadım	14	3,4667	1,12546	
Venn Diyagramı	Aldım	66	1,8529	1,05781	,674
	Almadım	7	1,7333	,88372	
Çoktan seçmeli maddeler	Aldım	134	4,1985	,90119	,995
	Almadım	15	4,2000	,94112	
Proje	Aldım	135	3,8015	1,08744	,260
	Almadım	15	4,1333	,99043	
Ürün dosyası / portfolyo	Aldım	118	3,0809	1,29418	,469
	Almadım	13	3,3333	1,11270	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Aldım	96	2,3897	1,17488	,695
	Almadım	12	2,2667	,88372	
Kontrol listesi	Aldım	116	3,0441	1,29882	,275
	Almadım	13	2,6667	,89974	
Kavram haritası	Aldım	134	3,8897	1,09323	,764
	Almadım	14	3,8000	1,14642	
Kısa cevaplı Sorular	Aldım	135	4,0588	,96429	,426
	Almadım	15	4,2667	,88372	

Uzun cevaplı sorular	Aldım	131	3,9412	1,05945	,506
	Almadım	15	4,1333	1,06010	
Eşleştirmeli maddeler	Aldım	135	3,7426	1,06107	,175
	Almadım	15	4,1333	,99043	
Doğru / Yanlış maddeleri	Aldım	132	3,8015	1,08744	,503
	Almadım	15	4,0000	1,06904	
Okuma / yazma etkinlikleri	Aldım	136	4,5882	,75494	,473
	Almadım	15	4,7333	,59362	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	Aldım	136	4,5588	,71766	,577
	Almadım	15	4,6667	,61721	
Ev ödevi	Aldım	131	3,4191	1,11259	,617
	Almadım	15	3,2667	1,16292	
Görüşme	Aldım	121	2,9559	1,17925	,445
	Almadım	13	3,2000	1,08233	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	Aldım	87	2,2721	1,23208	,987
	Almadım	11	2,2667	1,16292	
Kompozisyon	Aldım	134	4,1324	,97986	,300
	Almadım	15	4,4000	,50709	
Yapılandırılmış grid	Aldım	87	2,2500	1,20953	,570
	Almadım	8	2,0667	,88372	
Gösteri	Aldım	133	3,4706	1,04663	,650
	Almadım	15	3,6000	1,05560	
Anket	Aldım	96	2,3088	1,13865	,434
	Almadım	9	2,0667	1,09978	
Araştırma raporu	Aldım	116	2,9559	1,28159	,798
	Almadım	13	2,8667	1,24595	
V – diyagramı	Aldım	78	2,0294	1,12178	,325
	Almadım	7	1,7333	,88372	
Sözlü sunu	Aldım	131	3,5735	1,16513	,251
	Almadım	15	3,9333	,96115	
Tamamlama	Aldım	132	3,8309	1,07879	,904
	Almadım	14	3,8667	1,12546	
Kelime ilişkilendirme	Aldım	125	3,6985	1,17580	,597
	Almadım	14	3,8667	1,06010	
Poster	Aldım	107	2,7426	1,33331	,380
	Almadım	13	3,0667	1,53375	

Tablo 12’de ölçme değerlendirme eğitimi alma durumuna göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları

anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden performans ödevinin ölçme değerlendirme eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi ölçme değerlendirme eğitimi almayan Türkçe öğretmenleri alan Türkçe öğretmenlere göre performans ödevini daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani ölçme değerlendirme eğitimi alan ve almayan Türkçe öğretmenlerin söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklıkları birbiri ile benzerdir.

**Tablo 13.** Cinsiyete Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	Kadın	52	3,4038	1,03393	,761
	Erkek	99	3,3434	1,21354	
Drama	Kadın	52	4,0192	,95979	,683
	Erkek	99	3,9495	1,01392	
Performans ödevi	Kadın	52	3,3846	1,19071	,673
	Erkek	99	3,2929	1,30347	
Tutum ölçeği	Kadın	52	3,2500	1,13544	,582
	Erkek	99	3,1313	1,31434	
Gözlem	Kadın	52	4,0577	,80229	,906
	Erkek	99	4,0404	,87969	
Öz değerlendirme	Kadın	52	3,7500	1,10036	,534
	Erkek	99	3,6364	1,04447	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	Kadın	52	3,5577	1,14470	,925
	Erkek	99	3,5758	1,09815	
Puanlama ölçeği	Kadın	52	3,9038	,93431	,453
	Erkek	99	3,7677	1,11418	
Venn Diyagramı	Kadın	52	2,4615	1,27512	,159
	Erkek	99	2,7475	1,12797	
Çoktan seçmeli maddeler	Kadın	52	4,0577	,87253	,709
	Erkek	99	4,0000	,91473	
Proje	Kadın	52	4,2500	,98767	,336
	Erkek	99	4,0909	,94859	
Ürün dosyası / portfolyo	Kadın	52	3,8654	1,26845	,367

	Erkek	99	3,6869	1,08465	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kadın	52	3,1154	1,21516	,455
	Erkek	99	3,2525	,98295	
Kontrol listesi	Kadın	52	3,2308	1,30783	,189
	Erkek	99	3,4848	1,01382	
Kavram haritası	Kadın	52	4,1538	,91576	,799
	Erkek	99	4,1111	1,00903	
Kısa cevaplı Sorular	Kadın	52	4,1154	,83205	,370
	Erkek	99	3,9798	,90328	
Uzun cevaplı sorular	Kadın	52	4,1731	,96449	,501
	Erkek	99	4,0606	,97748	
Eşleştirmeli maddeler	Kadın	52	3,8269	,90144	,696
	Erkek	99	3,8889	,93557	
Doğru / Yanlış maddeleri	Kadın	52	3,7308	1,10463	,545
	Erkek	99	3,8384	,99701	
Okuma / yazma etkinlikleri	Kadın	52	4,6731	,78519	,626
	Erkek	99	4,6162	,61788	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	Kadın	52	4,5385	,82751	,768
	Erkek	99	4,5758	,68647	
Ev ödevi	Kadın	52	3,6923	1,12961	,119
	Erkek	99	3,3838	1,15800	
Görüşme	Kadın	52	3,3269	1,18357	,329
	Erkek	99	3,5051	,99359	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	Kadın	52	2,8462	1,28924	,218
	Erkek	99	3,1010	1,15613	
Kompozisyon	Kadın	52	4,1923	,84107	,144
	Erkek	99	4,3939	,78009	
Yapılandırılmış grid	Kadın	52	2,8846	1,24702	,352
	Erkek	99	3,0808	1,21787	
Gösteri	Kadın	52	3,6923	1,00075	,174
	Erkek	99	3,9192	,95487	
Anket	Kadın	52	2,7885	1,19372	,654
	Erkek	99	2,8788	1,16297	
Araştırma raporu	Kadın	52	3,5769	1,14354	,663
	Erkek	99	3,4949	1,07261	
V – diyagramı	Kadın	52	2,6923	1,30667	,900
	Erkek	99	2,7172	1,06943	
Sözlü sunu	Kadın	52	4,0000	1,15470	,664
	Erkek	99	3,9192	1,04663	
Tamamlama	Kadın	52	3,9423	1,09210	,671

	Erkek	99	3,8687	,96517	
Kelime İlişkilendirme	Kadın	52	3,9231	,96703	,140
	Erkek	99	4,1515	,86146	
Poster	Kadın	52	3,4808	1,19624	,902
	Erkek	99	3,4545	1,27193	

Tablo 13’de Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetine göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemse düzeyi t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani erkek ve kadın Türkçe öğretmenleri ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir.

**Tablo 14.** Yaşa Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Yaş Aralığı	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	23-27 Yaş	60	3,6333	1,05713	<b>,008</b>
	28-33 Yaş	63	3,3492	1,17992	
	34 ve üzeri	28	2,8214	1,12393	
	Toplam	151	3,3642	1,15171	
Drama	23-27 Yaş	60	4,1500	,84020	<b>,024</b>
	28-33 Yaş	63	4,0000	1,00000	
	34 ve üzeri	28	3,5357	1,17006	
	Toplam	151	3,9735	,99296	
Performans ödevi	23-27 Yaş	60	3,5167	1,04948	,051
	28-33 Yaş	63	3,3651	1,31126	
	34 ve üzeri	28	2,8214	1,46701	
	Toplam	151	3,3245	1,26254	
Tutum ölçeği	23-27 Yaş	60	3,3500	1,10200	<b>,027</b>
	28-33 Yaş	63	3,2540	1,30715	
	34 ve üzeri	28	2,6071	1,31485	
	Toplam	151	3,1722	1,25306	
Gözlem	23-27 Yaş	60	4,1667	,76284	,099
	28-33 Yaş	63	4,0635	,91357	
	34 ve üzeri	28	3,7500	,84437	
	Toplam	151	4,0464	,85118	
Öz değerlendirme	23-27 Yaş	60	3,7333	,98921	
	28-33 Yaş	63	3,7619	1,10299	

	34 ve üzeri	28	3,3571	1,09593	,212
	Toplam	151	3,6755	1,06176	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	23-27 Yaş	60	3,5333	1,11183	,494
	28-33 Yaş	63	3,6825	1,14758	
	34 ve üzeri	28	3,3929	1,03062	
	Toplam	151	3,5695	1,11062	
Puanlama ölçeği	23-27 Yaş	60	3,9167	,92593	,038
	28-33 Yaş	63	3,9206	1,09694	
	34 ve üzeri	28	3,3571	1,12922	
	Toplam	151	3,8146	1,05454	
Venn Diyagramı	23-27 Yaş	60	2,7667	1,24010	,615
	28-33 Yaş	63	2,5714	1,11752	
	34 ve üzeri	28	2,5714	1,23013	
	Toplam	151	2,6490	1,18433	
Çoktan seçmeli maddeler	23-27 Yaş	60	4,1500	,77733	,150
	28-33 Yaş	63	4,0159	1,02378	
	34 ve üzeri	28	3,7500	,79931	
	Toplam	151	4,0199	,89793	
Proje	23-27 Yaş	60	4,3500	,77733	,001
	28-33 Yaş	63	4,2222	,95789	
	34 ve üzeri	28	3,5357	1,10494	
	Toplam	151	4,1457	,96192	
Ürün dosyası / portfolyo	23-27 Yaş	60	4,0500	,94645	,002
	28-33 Yaş	63	3,7302	1,12460	
	34 ve üzeri	28	3,1429	1,38013	
	Toplam	151	3,7483	1,15018	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	23-27 Yaş	60	3,2833	1,07501	,007
	28-33 Yaş	63	3,3810	1,00689	
	34 ve üzeri	28	2,6429	1,02611	
	Toplam	151	3,2053	1,06657	
Kontrol listesi	23-27 Yaş	60	3,2167	1,29001	,186
	28-33 Yaş	63	3,5873	,94417	
	34 ve üzeri	28	3,3571	1,09593	
	Toplam	151	3,3974	1,12593	
Kavram haritası	23-27 Yaş	60	4,2500	,83615	,000
	28-33 Yaş	63	4,3016	,96110	
	34 ve üzeri	28	3,4643	1,03574	
	Toplam	151	4,1258	,97505	
Kısa cevaplı Sorular	23-27 Yaş	60	4,1000	,85767	,705
	28-33 Yaş	63	3,9841	,97538	
	34 ve üzeri	28	3,9643	,69293	
	Toplam	151	4,0265	,87899	
Uzun cevaplı sorular	23-27 Yaş	60	4,3500	,75521	
	28-33 Yaş	63	4,0635	1,04531	

	34 ve üzeri	28	3,6429	1,06160	<b>,005</b>
	Toplam	151	4,0993	,97129	
Eşleştirmeli maddeler	23-27 Yaş	60	3,7500	1,00212	<b>,244</b>
	28-33 Yaş	63	4,0159	,87052	
	34 ve üzeri	28	3,7857	,83254	
	Toplam	151	3,8675	,92142	
Doğru / Yanlış maddeleri	23-27 Yaş	60	3,6833	,99986	<b>,383</b>
	28-33 Yaş	63	3,9365	1,04531	
	34 ve üzeri	28	3,7500	1,07583	
	Toplam	151	3,8013	1,03292	
Okuma / yazma etkinlikleri	23-27 Yaş	60	4,7333	,60693	<b>,009</b>
	28-33 Yaş	63	4,6984	,66320	
	34 ve üzeri	28	4,2857	,76290	
	Toplam	151	4,6358	,67807	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	23-27 Yaş	60	4,6167	,78312	<b>,157</b>
	28-33 Yaş	63	4,6190	,63318	
	34 ve üzeri	28	4,3214	,81892	
	Toplam	151	4,5629	,73554	
Ev ödevi	23-27 Yaş	60	3,6833	1,11221	<b>,205</b>
	28-33 Yaş	63	3,4127	1,21330	
	34 ve üzeri	28	3,2500	1,07583	
	Toplam	151	3,4901	1,15394	
Görüşme	23-27 Yaş	60	3,5667	,96316	<b>,236</b>
	28-33 Yaş	63	3,2698	1,19416	
	34 ve üzeri	28	3,5714	,92009	
	Toplam	151	3,4437	1,06230	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	23-27 Yaş	60	3,0667	1,10264	<b>,822</b>
	28-33 Yaş	63	3,0159	1,31360	
	34 ve üzeri	28	2,8929	1,19689	
	Toplam	151	3,0132	1,20547	
Kompozisyon	23-27 Yaş	60	4,3000	,82954	<b>,870</b>
	28-33 Yaş	63	4,3651	,78907	
	34 ve üzeri	28	4,2857	,80999	
	Toplam	151	4,3245	,80457	
Yapılandırılmış grid	23-27 Yaş	60	3,0167	1,21421	<b>,228</b>
	28-33 Yaş	63	3,1587	1,25988	
	34 ve üzeri	28	2,6786	1,15642	
	Toplam	151	3,0132	1,22739	
Gösteri	23-27 Yaş	60	3,7833	,95831	<b>,111</b>
	28-33 Yaş	63	4,0159	,92444	
	34 ve üzeri	28	3,5714	1,06904	
	Toplam	151	3,8411	,97360	
Anket	23-27 Yaş	60	2,8333	1,07619	
	28-33 Yaş	63	2,8889	1,27141	

	34 ve üzeri	28	2,7857	1,16610	,922
	Toplam	151	2,8477	1,17046	
Araştırma raporu	23-27 Yaş	60	3,6833	,91117	,326
	28-33 Yaş	63	3,4444	1,17470	
	34 ve üzeri	28	3,3571	1,25357	
	Toplam	151	3,5232	1,09444	
V – diyagramı	23-27 Yaş	60	2,7833	1,16578	,203
	28-33 Yaş	63	2,7937	1,17992	
	34 ve üzeri	28	2,3571	1,02611	
	Toplam	151	2,7086	1,15233	
Sözlü sunu	23-27 Yaş	60	4,2000	,91688	,054
	28-33 Yaş	63	3,8254	1,22527	
	34 ve üzeri	28	3,6786	,98333	
	Toplam	151	3,9470	1,08190	
Tamamlama	23-27 Yaş	60	3,7833	1,07501	,535
	28-33 Yaş	63	3,9841	,99177	
	34 ve üzeri	28	3,9286	,89974	
	Toplam	151	3,8940	1,00765	
Kelime İlişkilendirme	23-27 Yaş	60	3,9167	,97931	,167
	28-33 Yaş	63	4,1270	,88886	
	34 ve üzeri	28	4,2857	,71270	
	Toplam	151	4,0728	,90258	
Poster	23-27 Yaş	60	3,3500	1,17639	,037
	28-33 Yaş	63	3,7460	1,26960	
	34 ve üzeri	28	3,0714	1,21499	
	Toplam	151	3,4636	1,24244	

Tablo 14’te Türkçe öğretmenlerinin yaşına göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden poster, okuma/yazma etkinlikleri, uzun cevaplı sorular, kavram haritası, proje, ürün dosyası/ portfolyo, tanılayıcı dallanmış ağaç, puanlama ölçeği, sözlü yoklama, drama, tutum ölçeğinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi 34 yaş üzeri öğretmenler diğer yaş gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı yaş gruplarındaki Türkçe



öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir.

**Tablo 15.** Hizmet Yılına Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Hizmet Yılı	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	0-3 Yıl	56	3,5893	1,10826	<b>,008</b>
	3-6 Yıl	53	3,4906	1,12014	
	6 Yıl üzeri	42	2,9048	1,14358	
	Toplam	151	3,3642	1,15171	
Drama	0-3 Yıl	56	4,2679	,79752	<b>,005</b>
	3-6 Yıl	53	3,9434	1,00795	
	6 Yıl üzeri	42	3,6190	1,10326	
	Toplam	151	3,9735	,99296	
Performans ödevi	0-3 Yıl	56	3,5714	1,15770	,053
	3-6 Yıl	53	3,3585	1,22623	
	6 Yıl üzeri	42	2,9524	1,37845	
	Toplam	151	3,3245	1,26254	
Tutum ölçeği	0-3 Yıl	56	3,2679	1,18308	,409
	3-6 Yıl	53	3,2453	1,22326	
	6 Yıl üzeri	42	2,9524	1,37845	
	Toplam	151	3,1722	1,25306	
Gözlem	0-3 Yıl	56	4,0536	,84034	,513
	3-6 Yıl	53	4,1321	,85570	
	6 Yıl üzeri	42	3,9286	,86653	
	Toplam	151	4,0464	,85118	
Öz değerlendirme	0-3 Yıl	56	3,6071	1,13904	,770
	3-6 Yıl	53	3,7547	,95888	
	6 Yıl üzeri	42	3,6667	1,09693	
	Toplam	151	3,6755	1,06176	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	0-3 Yıl	56	3,4464	1,20483	,573
	3-6 Yıl	53	3,6604	1,12563	
	6 Yıl üzeri	42	3,6190	,96151	
	Toplam	151	3,5695	1,11062	
Puanlama ölçeği	0-3 Yıl	56	3,8750	1,07977	,752
	3-6 Yıl	53	3,8302	,99491	
	6 Yıl üzeri	42	3,7143	1,11061	
	Toplam	151	3,8146	1,05454	
Venn Diyagramı	0-3 Yıl	56	2,6071	1,20119	,804
	3-6 Yıl	53	2,7358	1,24269	
	6 Yıl üzeri	42	2,5952	1,10563	

	Toplam	151	2,6490	1,18433	
Çoktan seçmeli maddeler	0-3 Yıl	56	4,1786	,74118	,098
	3-6 Yıl	53	4,0377	,96001	
	6 Yıl üzeri	42	3,7857	,97620	
	Toplam	151	4,0199	,89793	
Proje	0-3 Yıl	56	4,3393	,93957	<b>,032</b>
	3-6 Yıl	53	4,1887	,85612	
	6 Yıl üzeri	42	3,8333	1,05730	
	Toplam	151	4,1457	,96192	
Ürün dosyası / portfolyo	0-3 Yıl	56	4,0179	1,07011	,059
	3-6 Yıl	53	3,6792	1,03354	
	6 Yıl üzeri	42	3,4762	1,32955	
	Toplam	151	3,7483	1,15018	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0-3 Yıl	56	3,2321	1,12801	,616
	3-6 Yıl	53	3,2830	,98795	
	6 Yıl üzeri	42	3,0714	1,09082	
	Toplam	151	3,2053	1,06657	
Kontrol listesi	0-3 Yıl	56	3,1607	1,29020	,134
	3-6 Yıl	53	3,5660	,97091	
	6 Yıl üzeri	42	3,5000	1,04181	
	Toplam	151	3,3974	1,12593	
Kavram haritası	0-3 Yıl	56	4,1964	,98016	<b>,012</b>
	3-6 Yıl	53	4,3396	,83074	
	6 Yıl üzeri	42	3,7619	1,05483	
	Toplam	151	4,1258	,97505	
Kısa cevaplı Sorular	0-3 Yıl	56	4,0357	,95278	,518
	3-6 Yıl	53	4,1132	,84718	
	6 Yıl üzeri	42	3,9048	,82075	
	Toplam	151	4,0265	,87899	
Uzun cevaplı sorular	0-3 Yıl	56	4,4107	,78107	<b>,000</b>
	3-6 Yıl	53	4,1321	,96152	
	6 Yıl üzeri	42	3,6429	1,05510	
	Toplam	151	4,0993	,97129	
Eşleştirmeli maddeler	0-3 Yıl	56	3,8571	,92301	,953
	3-6 Yıl	53	3,8491	,94861	
	6 Yıl üzeri	42	3,9048	,90553	
	Toplam	151	3,8675	,92142	
Doğru / Yanlış maddeleri	0-3 Yıl	56	3,7500	,93905	,661
	3-6 Yıl	53	3,9057	1,02402	
	6 Yıl üzeri	42	3,7381	1,16994	
	Toplam	151	3,8013	1,03292	
Okuma / yazma etkinlikleri	0-3 Yıl	56	4,8214	,38646	<b>,001</b>
	3-6 Yıl	53	4,6981	,66751	
	6 Yıl üzeri	42	4,3095	,86920	

	Toplam	151	4,6358	,67807	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	0-3 Yıl	56	4,7321	,55567	,087
	3-6 Yıl	53	4,4906	,86874	
	6 Yıl üzeri	42	4,4286	,73726	
	Toplam	151	4,5629	,73554	
Ev ödevi	0-3 Yıl	56	3,6071	1,15489	,634
	3-6 Yıl	53	3,4151	1,23154	
	6 Yıl üzeri	42	3,4286	1,06251	
	Toplam	151	3,4901	1,15394	
Görüşme	0-3 Yıl	56	3,3393	1,06646	,616
	3-6 Yıl	53	3,4717	1,10251	
	6 Yıl üzeri	42	3,5476	1,01699	
	Toplam	151	3,4437	1,06230	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	0-3 Yıl	56	3,0179	1,16761	,909
	3-6 Yıl	53	2,9623	1,28546	
	6 Yıl üzeri	42	3,0714	1,17687	
	Toplam	151	3,0132	1,20547	
Kompozisyon	0-3 Yıl	56	4,4107	,65441	,598
	3-6 Yıl	53	4,2830	,94822	
	6 Yıl üzeri	42	4,2619	,79815	
	Toplam	151	4,3245	,80457	
Yapılandırılmış grid	0-3 Yıl	56	2,8929	1,23109	,425
	3-6 Yıl	53	3,1887	1,31641	
	6 Yıl üzeri	42	2,9524	1,10326	
	Toplam	151	3,0132	1,22739	
Gösteri	0-3 Yıl	56	4,0000	,93420	,159
	3-6 Yıl	53	3,8491	,94861	
	6 Yıl üzeri	42	3,6190	1,03482	
	Toplam	151	3,8411	,97360	
Anket	0-3 Yıl	56	2,6964	1,21983	,478
	3-6 Yıl	53	2,9434	1,19960	
	6 Yıl üzeri	42	2,9286	1,06823	
	Toplam	151	2,8477	1,17046	
Araştırma raporu	0-3 Yıl	56	3,5714	1,04198	,407
	3-6 Yıl	53	3,6226	1,07822	
	6 Yıl üzeri	42	3,3333	1,18253	
	Toplam	151	3,5232	1,09444	
V – diyagramı	0-3 Yıl	56	2,6607	1,14855	,429
	3-6 Yıl	53	2,8679	1,24093	
	6 Yıl üzeri	42	2,5714	1,03930	
	Toplam	151	2,7086	1,15233	
Sözlü sunu	0-3 Yıl	56	4,1786	1,01098	,066
	3-6 Yıl	53	3,9245	1,14100	
	6 Yıl üzeri	42	3,6667	1,05152	

	Toplam	151	3,9470	1,08190	
Tamamlama	0-3 Yıl	56	3,8571	1,06904	,902
	3-6 Yıl	53	3,9434	,94899	
	6 Yıl üzeri	42	3,8810	1,01699	
	Toplam	151	3,8940	1,00765	
Kelime İlişkilendirme	0-3 Yıl	56	4,0714	,96967	,804
	3-6 Yıl	53	4,0189	,84331	
	6 Yıl üzeri	42	4,1429	,89909	
	Toplam	151	4,0728	,90258	
Poster	0-3 Yıl	56	3,4821	1,23570	,795
	3-6 Yıl	53	3,5283	1,30978	
	6 Yıl üzeri	42	3,3571	1,18572	
	Toplam	151	3,4636	1,24244	

Tablo 15'te mesleki tecrübeye göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden uzun cevaplı sorular, okuma / yazma etkinlikleri, proje, kavram haritası, sözlü yoklama, dramanın tecrübeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi 6 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübe gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile tecrübe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı tecrübeye sahip Türkçe öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir.

**Tablo 16.** Yerleşim Yerine Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Yerleşim Yeri	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	İl	43	3,3488	1,15230	,992
	İlçe	69	3,3768	1,12592	
	Köy-Belde	39	3,3590	1,22447	
	Toplam	151	3,3642	1,15171	
Drama	İl	43	4,1163	,85103	<b>,040</b>
	İlçe	69	3,7536	1,07657	
	Köy-Belde	39	4,2051	,92280	

	Toplam	151	3,9735	,99296	
Performans ödevi	İl	43	3,5581	1,24024	,102
	İlçe	69	3,0870	1,28039	
	Köy-Belde	39	3,4872	1,21117	
	Toplam	151	3,3245	1,26254	
Tutum ölçeği	İl	43	3,1628	1,39609	,524
	İlçe	69	3,0725	1,22857	
	Köy-Belde	39	3,3590	1,13525	
	Toplam	151	3,1722	1,25306	
Gözlem	İl	43	4,2791	,70121	,011
	İlçe	69	3,8261	,90678	
	Köy-Belde	39	4,1795	,82308	
	Toplam	151	4,0464	,85118	
Öz değerlendirme	İl	43	3,7442	1,02569	,838
	İlçe	69	3,6232	1,08603	
	Köy-Belde	39	3,6923	1,07981	
	Toplam	151	3,6755	1,06176	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	İl	43	3,7674	1,06541	,379
	İlçe	69	3,5072	1,10644	
	Köy-Belde	39	3,4615	1,16633	
	Toplam	151	3,5695	1,11062	
Puanlama ölçeği	İl	43	3,7907	1,12458	,755
	İlçe	69	3,7681	1,03106	
	Köy-Belde	39	3,9231	1,03580	
	Total	151	3,8146	1,05454	
Venn Diyagramı	İl	43	2,9767	1,10170	,061
	İlçe	69	2,4348	1,21846	
	Köy-Belde	39	2,6667	1,15470	
	Toplam	151	2,6490	1,18433	
Çoktan seçmeli maddeler	İl	43	4,1395	,70984	,466
	İlçe	69	3,9275	1,04767	
	Köy-Belde	39	4,0513	,79302	
	Toplam	151	4,0199	,89793	
Proje	İl	43	4,2558	,92821	,167
	İlçe	69	3,9855	1,05011	
	Köy-Belde	39	4,3077	,79980	
	Toplam	151	4,1457	,96192	
Ürün dosyası / portfolyo	İl	43	3,8372	1,17372	,173
	İlçe	69	3,5652	1,11775	
	Köy-Belde	39	3,9744	1,15820	
	Toplam	151	3,7483	1,15018	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	İl	43	3,3488	,97306	,486
	İlçe	69	3,1014	1,05920	
	Köy-Belde	39	3,2308	1,18013	

	Toplam	151	3,2053	1,06657	
Kontrol listesi	İl	43	3,6047	1,07215	,233
	İlçe	69	3,3913	1,08760	
	Köy-Belde	39	3,1795	1,23271	
	Toplam	151	3,3974	1,12593	
Kavram haritası	İl	43	4,3256	,86523	,068
	İlçe	69	3,9275	1,08897	
	Köy-Belde	39	4,2564	,81815	
	Toplam	151	4,1258	,97505	
Kısa cevaplı Sorular	İl	43	4,2093	,67465	,252
	İlçe	69	3,9275	,92861	
	Köy-Belde	39	4,0000	,97333	
	Toplam	151	4,0265	,87899	
Uzun cevaplı sorular	İl	43	4,1860	,93238	,694
	İlçe	69	4,0290	,95442	
	Köy-Belde	39	4,1282	1,05580	
	Toplam	151	4,0993	,97129	
Eşleştirmeli maddeler	İl	43	4,0465	,78539	,324
	İlçe	69	3,7971	,94837	
	Köy-Belde	39	3,7949	1,00471	
	Toplam	151	3,8675	,92142	
Doğru / Yanlış maddeleri	İl	43	4,0000	1,00000	,125
	İlçe	69	3,8261	1,01397	
	Köy-Belde	39	3,5385	1,07229	
	Toplam	151	3,8013	1,03292	
Okuma / yazma etkinlikleri	İl	43	4,7209	,59062	,164
	İlçe	69	4,5217	,67755	
	Köy-Belde	39	4,7436	,75107	
	Toplam	151	4,6358	,67807	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	İl	43	4,6744	,68037	,052
	İlçe	69	4,4058	,81021	
	Köy-Belde	39	4,7179	,60475	
	Toplam	151	4,5629	,73554	
Ev ödevi	İl	43	3,4186	1,19985	<b>,007</b>
	İlçe	69	3,2609	1,18386	
	Köy-Belde	39	3,9744	,90284	
	Toplam	151	3,4901	1,15394	
Görüşme	İl	43	3,6279	1,04707	,405
	İlçe	69	3,3623	1,02858	
	Köy-Belde	39	3,3846	1,13822	
	Toplam	151	3,4437	1,06230	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	İl	43	3,1860	1,34971	,375
	İlçe	69	2,8696	1,11029	
	Köy-Belde	39	3,0769	1,20054	

	Toplam	151	3,0132	1,20547	
Kompozisyon	İl	43	4,4651	,76684	,333
	İlçe	69	4,3043	,77278	
	Köy-Belde	39	4,2051	,89382	
	Toplam	151	4,3245	,80457	
Yapılandırılmış grid	İl	43	3,3721	1,21544	,061
	İlçe	69	2,9275	1,15452	
	Köy-Belde	39	2,7692	1,30710	
	Toplam	151	3,0132	1,22739	
Gösteri	İl	43	4,0233	,85880	,324
	İlçe	69	3,7971	,96375	
	Köy-Belde	39	3,7179	1,09901	
	Toplam	151	3,8411	,97360	
Anket	İl	43	3,0698	1,09968	,340
	İlçe	69	2,7536	1,19319	
	Köy-Belde	39	2,7692	1,20222	
	Toplam	151	2,8477	1,17046	
Araştırma raporu	İl	43	3,7907	,98942	<b>,006</b>
	İlçe	69	3,2174	1,09638	
	Köy-Belde	39	3,7692	1,08728	
	Toplam	151	3,5232	1,09444	
V – diyagramı	İl	43	2,7907	1,08140	,647
	İlçe	69	2,7391	1,18386	
	Köy-Belde	39	2,5641	1,18754	
	Toplam	151	2,7086	1,15233	
Sözlü sunu	İl	43	4,2093	1,01320	,158
	İlçe	69	3,8116	1,04706	
	Köy-Belde	39	3,8974	1,18754	
	Toplam	151	3,9470	1,08190	
Tamamlama	İl	43	4,1860	,76394	,054
	İlçe	69	3,8406	1,03786	
	Köy-Belde	39	3,6667	1,13168	
	Toplam	151	3,8940	1,00765	
Kelime İlişkilendirme	İl	43	4,3488	,75226	<b>,020</b>
	İlçe	69	4,0580	,85550	
	Köy-Belde	39	3,7949	1,05580	
	Toplam	151	4,0728	,90258	
Poster	İl	43	3,7907	1,16615	,110
	İlçe	69	3,2899	1,27304	
	Köy-Belde	39	3,4103	1,22942	
	Toplam	151	3,4636	1,24244	

Tablo 16’da Türkçe öğretmenlerinin görev yaptığı yere göre ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden kelime ilişkilendirme, drama, gözlem, ev ödevinin görev yapılan yere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi ilçede görev yapan öğretmenler il, köy ve belde görev yapan öğretmenlere göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile görev yapılan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani il, ilçe, belde ve köyde görev yapan Türkçe öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyleri birbiri ile benzerdir.

**Tablo 17.** Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Sınıf Mevcudu	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	0-20 Kişi	67	3,4179	1,10302	,453
	21-29 Kişi	58	3,2241	1,17044	
	30 ve üzeri	26	3,5385	1,24035	
	Toplam	151	3,3642	1,15171	
Drama	0-20 Kişi	67	4,1791	,79631	,027
	21-29 Kişi	58	3,7069	1,13954	
	30 ve üzeri	26	4,0385	,99923	
	Toplam	151	3,9735	,99296	
Performans ödevi	0-20 Kişi	67	3,3731	1,16562	,185
	21-29 Kişi	58	3,1207	1,42752	
	30 ve üzeri	26	3,6538	1,05612	
	Toplam	151	3,3245	1,26254	
Tutum ölçeği	0-20 Kişi	67	3,4776	1,09210	,020
	21-29 Kişi	58	2,8621	1,26280	
	30 ve üzeri	26	3,0769	1,46760	
	Toplam	151	3,1722	1,25306	
Gözlem	0-20 Kişi	67	4,1791	,69468	,104
	21-29 Kişi	58	3,8621	1,03362	
	30 ve üzeri	26	4,1154	,71144	
	Toplam	151	4,0464	,85118	
Öz değerlendirme	0-20 Kişi	67	3,8955	,92334	,073
	21-29 Kişi	58	3,5172	1,17341	
	30 ve üzeri	26	3,4615	1,06699	



	Toplam	151	3,6755	1,06176	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	0-20 Kişi	67	3,7910	1,02303	,084
	21-29 Kişi	58	3,3621	1,16526	
	30 ve üzeri	26	3,4615	1,13950	
	Toplam	151	3,5695	1,11062	
Puanlama ölçeği	0-20 Kişi	67	3,9104	,91670	,590
	21-29 Kişi	58	3,7586	1,14417	
	30 ve üzeri	26	3,6923	1,19228	
	Toplam	151	3,8146	1,05454	
Venn Diyagramı	0-20 Kişi	67	2,5522	1,18429	,481
	21-29 Kişi	58	2,6552	1,13248	
	30 ve üzeri	26	2,8846	1,30620	
	Toplam	151	2,6490	1,18433	
Çoktan seçmeli maddeler	0-20 Kişi	67	4,0299	,96876	,326
	21-29 Kişi	58	3,9138	,86419	
	30 ve üzeri	26	4,2308	,76460	
	Toplam	151	4,0199	,89793	
Proje	0-20 Kişi	67	4,2836	,88431	,013
	21-29 Kişi	58	3,8621	1,05045	
	30 ve üzeri	26	4,4231	,80861	
	Toplam	151	4,1457	,96192	
Ürün dosyası / portfolyo	0-20 Kişi	67	3,8955	1,11647	,194
	21-29 Kişi	58	3,5345	1,17302	
	30 ve üzeri	26	3,8462	1,15559	
	Toplam	151	3,7483	1,15018	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	0-20 Kişi	67	3,2537	1,17219	,847
	21-29 Kişi	58	3,1897	,92636	
	30 ve üzeri	26	3,1154	1,10732	
	Toplam	151	3,2053	1,06657	
Kontrol listesi	0-20 Kişi	67	3,4776	1,14625	,696
	21-29 Kişi	58	3,3621	1,11918	
	30 ve üzeri	26	3,2692	1,11562	
	Toplam	151	3,3974	1,12593	
Kavram haritası	0-20 Kişi	67	4,1642	,91448	,642
	21-29 Kişi	58	4,1552	1,00528	
	30 ve üzeri	26	3,9615	1,07632	
	Toplam	151	4,1258	,97505	
Kısa cevaplı Sorular	0-20 Kişi	67	4,0746	,89296	,304
	21-29 Kişi	58	3,8966	,91171	
	30 ve üzeri	26	4,1923	,74936	
	Toplam	151	4,0265	,87899	
Uzun cevaplı sorular	0-20 Kişi	67	4,1791	,96806	,590
	21-29 Kişi	58	4,0000	1,04294	
	30 ve üzeri	26	4,1154	,81618	

	Toplam	151	4,0993	,97129	
Eşleştirmeli maddeler	0-20 Kişi	67	3,8209	,86909	,447
	21-29 Kişi	58	3,8276	1,01113	
	30 ve üzeri	26	4,0769	,84489	
	Toplam	151	3,8675	,92142	
Doğru / Yanlış maddeleri	0-20 Kişi	67	3,7164	1,02700	,662
	21-29 Kişi	58	3,8793	,97473	
	30 ve üzeri	26	3,8462	1,18970	
	Toplam	151	3,8013	1,03292	
Okuma / yazma etkinlikleri	0-20 Kişi	67	4,7463	,70374	,168
	21-29 Kişi	58	4,5172	,65538	
	30 ve üzeri	26	4,6154	,63730	
	Toplam	151	4,6358	,67807	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	0-20 Kişi	67	4,6567	,72931	,376
	21-29 Kişi	58	4,4828	,70689	
	30 ve üzeri	26	4,5000	,81240	
	Toplam	151	4,5629	,73554	
Ev ödevi	0-20 Kişi	67	3,5522	1,20960	,548
	21-29 Kişi	58	3,3621	1,10340	
	30 ve üzeri	26	3,6154	1,13409	
	Toplam	151	3,4901	1,15394	
Görüşme	0-20 Kişi	67	3,3881	1,10035	,712
	21-29 Kişi	58	3,5345	1,01248	
	30 ve üzeri	26	3,3846	1,09825	
	Toplam	151	3,4437	1,06230	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	0-20 Kişi	67	2,9701	1,24280	,843
	21-29 Kişi	58	3,0862	,99621	
	30 ve üzeri	26	2,9615	1,53573	
	Toplam	151	3,0132	1,20547	
Kompozisyon	0-20 Kişi	67	4,3731	,69273	,724
	21-29 Kişi	58	4,2586	,90922	
	30 ve üzeri	26	4,3462	,84580	
	Toplam	151	4,3245	,80457	
Yapılandırılmış grid	0-20 Kişi	67	3,0746	1,31787	,797
	21-29 Kişi	58	3,0000	1,07606	
	30 ve üzeri	26	2,8846	1,33647	
	Toplam	151	3,0132	1,22739	
Gösteri	0-20 Kişi	67	3,9104	,93308	,208
	21-29 Kişi	58	3,6724	1,04944	
	30 ve üzeri	26	4,0385	,87090	
	Toplam	151	3,8411	,97360	
Anket	0-20 Kişi	67	2,8209	1,16678	,921
	21-29 Kişi	58	2,8966	1,10326	
	30 ve üzeri	26	2,8077	1,35703	

	Toplam	151	2,8477	1,17046	
Araştırma raporu	0-20 Kişi	67	3,6269	1,12595	,444
	21-29 Kişi	58	3,5000	,99560	
	30 ve üzeri	26	3,3077	1,22537	
	Toplam	151	3,5232	1,09444	
V – diyagramı	0-20 Kişi	67	2,8358	1,22594	,358
	21-29 Kişi	58	2,6724	1,01546	
	30 ve üzeri	26	2,4615	1,24035	
	Toplam	151	2,7086	1,15233	
Sözlü sunu	0-20 Kişi	67	4,0597	1,02810	,033
	21-29 Kişi	58	3,6724	1,19043	
	30 ve üzeri	26	4,2692	,82741	
	Toplam	151	3,9470	1,08190	
Tamamlama	0-20 Kişi	67	3,8806	1,02281	,933
	21-29 Kişi	58	3,8793	1,06091	
	30 ve üzeri	26	3,9615	,87090	
	Toplam	151	3,8940	1,00765	
Kelime İlişkilendirme	0-20 Kişi	67	4,0000	1,01504	,622
	21-29 Kişi	58	4,1034	,85203	
	30 ve üzeri	26	4,1923	,69393	
	Toplam	151	4,0728	,90258	
Poster	0-20 Kişi	67	3,6418	1,20229	,291
	21-29 Kişi	58	3,3276	1,31640	
	30 ve üzeri	26	3,3077	1,15825	
	Toplam	151	3,4636	1,24244	

Tablo 17’de sınıf mevcuduna göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyi anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden tutum ölçeği, drama ve sözlü sununun sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi sınıf mevcudu 21-29 arasında olan öğretmenler farklı sınıf mevcudunda göre yapan öğretmenlere göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani farklı sınıf mevcutlarında görev yapan Türkçe öğretmenleri söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir.

**Tablo 18.** Ölçme Değerlendirme Eğitimi Alma Durumuna Göre Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri Önemseme Düzeyinin Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Ölçme Değerlendirme Eğitimi Aldınız mı?	N	Ortalama	Std. Sapma	P değeri
Sözlü yoklama	Aldım	136	3,3382	1,16250	,405
	Almadım	15	3,6000	1,05560	
Drama	Aldım	136	3,9853	,99618	,662
	Almadım	15	3,8667	,99043	
Performans ödevi	Aldım	136	3,2868	1,25260	,270
	Almadım	15	3,6667	1,34519	
Tutum ölçeği	Aldım	136	3,2279	1,23509	,100
	Almadım	15	2,6667	1,34519	
Gözlem	Aldım	136	4,0368	,87270	,678
	Almadım	15	4,1333	,63994	
Öz değerlendirme	Aldım	136	3,6691	1,04034	,825
	Almadım	15	3,7333	1,27988	
Grup ve/ veya Akran değerlendirme	Aldım	136	3,5809	1,09243	,707
	Almadım	15	3,4667	1,30201	
Puanlama ölçeği	Aldım	136	3,8529	1,02941	,179
	Almadım	15	3,4667	1,24595	
Venn Diyagramı	Aldım	136	2,6544	1,20725	,867
	Almadım	15	2,6000	,98561	
Çoktan seçmeli maddeler	Aldım	136	4,0368	,88951	,488
	Almadım	15	3,8667	,99043	
Proje	Aldım	136	4,1176	,97418	,282
	Almadım	15	4,4000	,82808	
Ürün dosyası / portfolyo	Aldım	136	3,7132	1,17950	,260
	Almadım	15	4,0667	,79881	
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Aldım	136	3,2132	1,09144	,784
	Almadım	15	3,1333	,83381	
Kontrol listesi	Aldım	136	3,4044	1,15713	,817
	Almadım	15	3,3333	,81650	
Kavram haritası	Aldım	136	4,0956	,98039	,253
	Almadım	15	4,4000	,91026	
Kısa cevaplı Sorular	Aldım	136	4,0441	,85086	,460
	Almadım	15	3,8667	1,12546	
Uzun cevaplı sorular	Aldım	136	4,1176	,96654	,487
	Almadım	15	3,9333	1,03280	
Eşleştirmeli maddeler	Aldım	136	3,8603	,91224	,772

	Almadım	15	3,9333	1,03280	
Doğru / Yanlış maddeleri	Aldım	136	3,7868	1,03572	,604
	Almadım	15	3,9333	1,03280	
Okuma / yazma etkinlikleri	Aldım	136	4,6397	,67410	,830
	Almadım	15	4,6000	,73679	
Dinleme/ konuşma etkinlikleri	Aldım	136	4,5588	,74798	,838
	Almadım	15	4,6000	,63246	
Ev ödevi	Aldım	136	3,5000	1,15470	,751
	Almadım	15	3,4000	1,18322	
Görüşme	Aldım	136	3,4559	1,03900	,673
	Almadım	15	3,3333	1,29099	
Öğrenme günlüğü /Jurnal	Aldım	136	3,0368	1,20743	,472
	Almadım	15	2,8000	1,20712	
Kompozisyon	Aldım	136	4,3235	,80629	,964
	Almadım	15	4,3333	,81650	
Yapılandırılmış grid	Aldım	136	3,0515	1,24317	,251
	Almadım	15	2,6667	1,04654	
Gösteri	Aldım	136	3,8235	,98042	,507
	Almadım	15	4,0000	,92582	
Anket	Aldım	136	2,8456	1,16669	,947
	Almadım	15	2,8667	1,24595	
Araştırma raporu	Aldım	136	3,5368	1,09482	,648
	Almadım	15	3,4000	1,12122	
V – diyagramı	Aldım	136	2,7353	1,16260	,393
	Almadım	15	2,4667	1,06010	
Sözlü sunu	Aldım	136	3,9559	1,07406	,763
	Almadım	15	3,8667	1,18723	
Tamamlama	Aldım	136	3,9118	,96969	,517
	Almadım	15	3,7333	1,33452	
Kelime İlişkilendirme	Aldım	136	4,1029	,86306	,218
	Almadım	15	3,8000	1,20712	
Poster	Aldım	136	3,4706	1,21680	,835
	Almadım	15	3,4000	1,50238	

Tablo 18’de ölçme değerlendirme eğitimi alma durumuna göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile ölçme değerlendirme

eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Yani ölçme değerlendirme eğitimi alan ve almayan Türkçe öğretmenlerin söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir.



## 5.BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama düzeyleri, bu süreçte kullandıkları araç, yöntem ve teknikleri ve bu araçlara ilişkin önemseme düzeyleri tespit edilmiştir. Çalışma grubunu Bitlis ilinin merkez, ilçe, belde ve köylerinde 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan 151 öğretmen oluşturmaktadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde Türkçe öğretmenleri en çok sırasıyla okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, çoktan seçmeli maddeler, kompozisyon ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. En az ise sırasıyla venn diyagramı, v – diyagramı, yapılandırılmış grid, öğrenme günlüğü /jurnal, öz değerlendirme, anket ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. Kebapçı (2016) İzmir'de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeylerine yönelik gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmenler en çok sırasıyla okuma / yazma etkinlikleri, eşleştirmeli maddeler, kompozisyon ve sözlü sunu; en az ise sırasıyla tanılayıcı dallanmış ağaç, v–diyagramı, venn diyagramı olarak tespit etmiştir.

Türkçe öğretmenleri en çok sırasıyla okuma/yazma etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri, kompozisyon ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemsemektedirler. En az ise sırasıyla venn diyagramı, v – diyagramı, anket ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemsemektedirler. Kebapçı (2016) ise en çok sırasıyla okuma / yazma etkinlikleri, proje, gözlem; en az ise sırasıyla v–diyagramı, venn diyagramı, tanılayıcı dallanmış ağaç olarak belirlemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin önemseme düzeyi ile kullanım sıklığının ortalamaları birbirine en yakın ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri okuma/yazma

etkinlikleri, dinleme/konuşma etkinlikleri ve doğru/yanlış maddeleridir. Türkçe öğretmenlerinin önemseme düzeyi ile kullanım sıklığının ortalamaları birbirine en uzak ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri tanılayıcı dallanmış ağaç, venn diyagramı, drama, öğrenme günlüğü /jurnaldir.

Cinsiyet faktörünün yapılandırılmış grid ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniğiyle kullanım sıklığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) vardır. Başka bir ifade ile erkek Türkçe öğretmenlerin kadın Türkçe öğretmenlere göre yapılandırılmış grid ölçme değerlendirme aracını daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri kullanım sıklığı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Ayrıca tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p>0,05$ ) yoktur. Kebapçı (2016) Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarının cinsiyete göre farkı, kavram haritası ve v- diyagramı için erkek öğretmenlerin lehine olmak üzere anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte yazar Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden yalnızca gözlem, akran değerlendirme, kontrol listesi, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri ve anketi önemseme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Tecrübe ile yapılandırılmış grid, dinleme/ konuşma etkinlikleri, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli maddeler, tutum ölçeği, sözlü yoklama ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) göstermektedir. Görüldüğü gibi 6 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübe gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Ayrıca yapılandırılmış grid, dinleme/ konuşma etkinlikleri, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli maddeler, tutum ölçeği, sözlü yoklama ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini önemseme düzeyi ile tecrübe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) gösterdiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi 6 yıl ve üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler daha az tecrübe gruplarına göre söz konusu ölçme değerlendirme araçlarını daha az önemsemektedirler. Kebapçı (2016)



Türkçe öğretmenlerinin okuma / yazma etkinlikleri dışındaki tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıklarının kıdem yıllarına göre farkı anlamlı bulmuştur. Bununla birlikte yazar; Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç yöntem ve tekniklerini önemseme düzeylerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 0 – 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu ile ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinden performans ödevi kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) göstermektedir. Görüldüğü gibi ölçme değerlendirme eğitimi almayan Türkçe öğretmenleri, ölçme değerlendirme eğitimi alan Türkçe öğretmenlerine göre performans ödevini daha sık kullanmaktadırlar. Diğer tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p > 0,05$ ) yoktur. Ayrıca tüm ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi ile ölçme değerlendirme eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ( $p > 0,05$ ) yoktur. Yani ölçme değerlendirme eğitimi alan ve almayan Türkçe öğretmenlerin söz konusu ölçme değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri önemseme düzeyi birbiri ile benzerdir. Kebapçı (2016) ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığının ölçme değerlendirme eğitimi değişkenine göre tutum ölçeği, tanılayıcı dallanmış ağaç, ev ödevi ve v- diyagramı için anlamlı olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte yazar; Türkçe öğretmenlerinden ölçme değerlendirme eğitimi almayanların sözlü yoklama, öz değerlendirme, çoktan seçmeli maddeler, kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, eşleştirmeli maddeler, doğru / yanlış maddeleri, okuma / yazma etkinlikleri, ev ödevi, görüşme / mülakat, kompozisyon, yapılandırılmış grid, V- diyagramı, sözlü sunuyu bu eğitimi alanlara göre daha yüksek düzeyde önemsediklerini tespit etmiştir.

## 5.2.Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde araştırmacılar, eğitimciler, ders kitapları için ve uygulamaya yönelik ve gelecek araştırmacılara yol gösterebilecek önerilere geliştirilmiştir.

- Çalışma kitaplarında öz, akran ve grup değerlendirme formlarına daha fazla yer verilebilir. Alanyazında daha önceki yıllarda yapılmış çalışmalara bakıldığında öz, akran ve grup değerlendirme formlarının daha az kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kitaplarında bu formlarla yapılan etkinlik sayısı arttıkça öğretmenlerin de bu yöntemleri kullanma sıklığı artacaktır.
- Öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ya da bu süreçte öğrencilerin kazanımları ne düzeyde edindiklerini belirlemek için gözlem ve görüşmeye dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerin Türkçe dersi ölçme değerlendirme sınavlarında sorulan sorulara verdikleri cevapları inceleyerek, öğrencilerin öğrenme alanları kazanımlarını ne derece kazandıklarını anlamaya yönelik uygulamalar, gözlemler yapılabilir.
- Öğretmenler ölçme değerlendirme sınavlarında dil bilgisi sorularını sezdirmeye yönelik, metin verip metinlerle ilişkilendirerek, uygulamaya dönük sorular şeklinde sormalı, kazanımlarla eşleşmeyen doğrudan bilgiye dayalı cümle bazında çoktan seçmeli soru tipinde sormamalıdır.
- Öğretmenler ölçme değerlendirme uygulamalarında daha çok geleneksel yöntemleri kullanma eğilimindedir. Öğretmenlere alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik örnek uygulamalı eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler ölçme değerlendirme uygulamalarında sadece sonuç değil süreç değerlendirmelerine de yer vermelidirler.
- Öğretmenler Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrenci ders ve çalışma kitaplarındaki sorularla sınırlı tutmamalı, süreç içerisinde her öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarına yer vermelidir.
- Öğretmenler Türkçe dersi yazılı sınavlarında her öğrenme alanına yönelik sorulara yeteri kadar yer vermeli, yazılı sınavlarda sorulması mümkün olmayan kazanımları ölçecek sürece dönük ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin edinebilmelerini sağlamalıdır.

- Öğretmenler uygulamada kendilerine uygun buldukları yöntemleri değil yapılan etkinliklere uygun olan yöntemleri kullanmalıdır. Ayrıca programda yer alan yöntemler de göz ardı edilmemelidir.
- Öğretmenlerin İlkokul Türkçe dersi kapsamında ölçme değerlendirme uygulamalarını belirlemeye yönelik nicel ya da karma yöntemin uygulandığı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili ve bu teknikleri uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Ölçme ve değerlendirmedeki yöntem çeşitliliği öğrencilerin çeşitli zekâ türlerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi, öğretim sürecinde öğrencilerin daha aktif olmasını ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesini de sağlar.
- Sadece geleneksel ya da sadece yeni yöntemlerle ölçme değerlendirme süreci yürütülmemelidir. Biri diğerine tercih edilmemeli, yapılan çalışmaya göre her iki yöntem de kullanıldığı zaman ölçme değerlendirme sürecinin daha verimli olacağı unutulmamalıdır.
- Serbest okuma metinlerinden bazıları öğrencilerin üzerinde yazılı anlatım çalışması yapabileceği metinler olacak şekilde düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenlerine Türkçe dersi ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin neler olduğu ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgilendirici seminerler ya da hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Türkçe dersi öğrenme alanlarından biri seçilerek bu alana yönelik öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları araştırılarak bir öğrenme alanına yönelik derinlemesine bilgi toplanabilir.
- Türkçe derslerinde en çok kullanılan araç gereç ders ve çalışma kitaplarıdır. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin yazma becerileri kazanmasında etkili olabilecek doğru cümle yapılarına sahip, içerik ve biçim olarak doğru örnek olabilecek metinler olmalıdır.
- Türkçe öğretmenlerine ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerine yönelik olarak verilecek uygulama ağırlıklı eğitim, öğretimde ölçme değerlendirme sürecini daha etkin kılacaktır.
- Türkçe öğretmenlerine verilen ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet öncesi eğitimde araç, yöntem ve tekniklerin uygulamasına daha çok yer ve önem

verilmelidir. Aynı öneri ölçme değerlendirme konulu yayınlar için de dikkate alınmalıdır.

- Yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde tek tip (genellikle yazılı sınavlar/açık uçlu sınavlar) yöntem değil çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. US: Mc Graw Hill.
- Alıcı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 129-168. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Andrade, H., Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atılğan, H. (2006). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan(Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 406-454. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Şevki ve Şahin, Çiğdem (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 441-455.
- Balcı, E., Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 42-50.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boud, D. (1986). *Implementing student self assessment*. Sydney: HERDSA.
- Boud, D., Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. London: Kogan Page.
- Brown, T. L. G. (2004). *Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and Professional development*. Journal Of Assessment in Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coştu, B. (2012). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 1-16 Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 99-114.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-132.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslar Arası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 189.
- Erkan, S., Gömleksiz, M. (Ed.) (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Son makalesi Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11–16.
- Falchikov, N., Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 123-137.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 197 – 210.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gronlund, N. E. (1969). *Measurement and evaluation in teaching*. USA: Macmillan.
- Gronlund, N. E. (1977). *Constructing achievement tests*. USA: Prentice-Hall.
- Gronlund, N. E. (1993). *How to make achievement tests and assessments*. USA: Allyn and Bacon.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Kan, A. (2006). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 1-22. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karakuş, U., ve Demirbaş, Ç. Öztürk (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*,189, 71-85.
- Kebapçı, Ç. B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve önemseme düzeylerine yönelik bir değerlendirme*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Kubiszyn, T., Borich, G. (1993). *Educational testing and measurement*. USA: HarperCollins.
- Kubiszyn, T., Borich, G. D. (2013). *Educational testing and measurement*. USA: John Wiley & Sons.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Linn, R. L., Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. USA: Prentice Hall.
- Linn, R. L., Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14). 259 – 274.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 12.11.2018
- Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri – II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri – II*. Ankara: Öncü Kitap
- Özcan, S., Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve bloom taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 323-330.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Özkaya, A., ve Delal, S. D. (2018). Ortaokul 5, 6, 7 VE 8. sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının program kazanımları açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*,30, 295-315.
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education*. New Jersey: Pearson Education.
- Russell, M. K., Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment*. New York: Mc Graw Hill.
- Taylor, S. T., Nolen, S. B. (2005). *Classroom assessment*. New Jersey: Pearson Education.
- Tekin, H (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi uygulamaları. S. Baştürk (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 1-20. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, S. (2012). Ölçme araçlarının temel özellikleri: Geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 21-46. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi.



## Ek 1: Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma ve Önemseme Düzeyleri Anketi

Sayın Katılımcı,

Aşağıdaki anket, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanma ve önemseme düzeylerini belirleme konusunda bir araştırma için yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, çalışmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini ortaya koymasından önemlidir. Bu görüşme formundaki bilgiler araştırma amacıyla kullanılacak olup isimleriniz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

İskender BARÇIN

### 1. Cinsiyetiniz

Kadın [ ] Erkek [ ]

### 2. Yaşınız.....

### 3. Toplam Mesleki Tecrübeniz.....

### 4. Görev yaptığınız okulda hizmet süreniz.....

### 5. Görev yaptığınız Yer

İl [ ] İlçe [ ] Belde [ ] Köy [ ]

### 6. Mezun Olduğunuz Program

Türkçe Öğretmenliği [ ]

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü [ ]

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği [ ]

Diğer [ ].....

### 7. Girdiğiniz Sınıfların Ortalama Mevcutları.....

### 8. Hangi Sınıfların Dersine Giriyorsunuz?

5. Sınıf [ ]

6. Sınıf [ ]

7. Sınıf [ ]

8. Sınıf [ ]

### 9. Ölçme Değerlendirme Eğitimi Aldınız mı?

Aldım [ ]

Almadım [ ]

Kullanım sıklığı					Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri	Önemseme düzeyi				
Hiç Kullanmıyorum	Seyrek Kullanıyorum.	Kullanıyorum	Çoğunlukla Kullanıyorum	Her zaman Kullanıyorum		Önemsiz Görüyorum	Biraz Önemli Görüyorum	Kararsızım	Önemli Görüyorum	Çok Önemli Görüyorum
					Sözlü yoklama					
					Drama					
					Performans ödevi					
					Tutum ölçeği					
					Gözlem					
					Öz değerlendirme					
					Grup ve/ veya Akran değerlendirme					
					Puanlama ölçeği					
					Venn Diyagramı					
					Çoktan seçmeli maddeler					
					Proje					
					Ürün dosyası / portfolyo					
					Tanılayıcı dallanmış ağaç					
					Kontrol listesi					
					Kavram haritası					
					Kısa cevaplı Sorular					
					Uzun cevaplı sorular					
					Eşleştirmeli maddeler					
					Doğru / Yanlış maddeleri					
					Okuma / yazma etkinlikleri					
					Dinleme/ konuşma etkinlikleri					
					Ev ödevi					
					Görüşme / mülakat					
					Öğrenme günlüğü / jurnal					
					Kompozisyon					
					Yapılandırılmış grid					
					Gösteri					
					Anket					
					Araştırma raporu / yazılı rapor					

					V – diyagramı					
					Sözlü sunu					
					Tamamlama(Boşluk Doldurma) Soruları					
					Kelime İlişkilendirme					
					Poster					



## Ek 2. Araştırma İzin Onay Belgesi



T.C.  
BİTLİS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-200-E.10844773  
Konu : Veri Toplama Talebi

04.06.2018

100.YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
VAN

İlgi : 30/05/2018 tarih ve 8200 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İskender BARÇIN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecini Uygulama ve Önemseme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma : Bitlis Örneği" konulu tez çalışmasına izin verildiğine dair Valilik Makamının 01/06/2018 tarih ve 10787738 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

-Valilik Onayı (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

04 Haziran 2018 / ...../2018  
Hüsamettin YURCI  
Memur

Adres: Hüseyinpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS  
Elektronik Ağ: bitlis.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr

Bilgi için: Necip DİNÇ  
Tel: 0 (434) 280 13 54  
Faks: 0 (434) 280 13 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6229-f8e4-348d-af01-85ba kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
BİTLİS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 67429907-200-E.10781738  
Konu : Veri Toplama Talebi

01/06/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Van 100.Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün 30/05/2018 tarih ve 8200 sayılı yazısı.

Van 100.Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İskender BARÇIN'ın "**Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecini Uygulama ve Önemseme Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Bitlis Örneği**" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Bitlis İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Merkez ve Tüm İlçelerde görev yapmakta olan Türkçe Öğretmenlerine ölçek/anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde; olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
01/06/2018

Tekin ERDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Hüsrevpaşa Mah.Yeni Hükümet Konağı Kat: 3 BİTLİS  
Elektronik Ağ: bitlis.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme13@meb.gov.tr

Bilgi için: Necip DİNÇ  
Tel: 0 (434) 280 13 54  
Faks: 0 (434) 280 13 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b4a-4d57-31e4-b39c-c572 kodu ile teyit edilebilir.



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU  
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

26/07/2019

Tez Başlığı / Konusu

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecini Uygulama ve Önemsene Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Bitlis İli Örneği)

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 101 sayfalık kısmına ilişkin, 26/07/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 (oniki) dir.

**Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:**

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

26/07/2019  
İskender BARÇIN

Adı Soyadı : İskender BARÇIN  
Öğrenci No : 159401009  
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı  
Programı : Türkçe Eğitimi Bilim Dalı  
Statüsü : Y. Lisans X  Doktora

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

26/07/2019

ENSTİTÜ ONAYI  
UYGUNDUR  
Sermet ÇAY  
Enstitü Sekreteri

