

GİRİŞ

İnsanların hayat seviyeleri ne kadar yükselirse yükselsin, insan sadece kendi merkezi etrafında dönmez. Daima başkaları ile etkileşim halindedir. Kişinin aldığı eğitim, kişiliğin gelişmesinde belirleyici bir faktördür. Bireyin kişiliğinin ve karakterinin gelişmesinde öğretmenin fonksiyonu çok büyüktür. İnsan eğitimle doğmaz ama eğitimle yetişir. İnsan okuyarak bilir, yaşayarak öğrenir. Öğretmenlik sadece, okumayı öğretme, işlem yaptırma işi değildir. Öğretmenlik, insana şekil veren, yeteneklerini ortaya çıkaran ve onu yetiştiren çok önemli bir meslektir. Öğretmek için yeniden öğrenmek gerekir. Kendini eğitmeyen başkasını asla eğitemez¹

Türkçe ana dil olmasından dolayı öğretim açısından çok önemlidir. Dil, özellikle anadil önemi oldukça fazla olan kavramlardır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendine ait kuralları olan düşünme ve iletişim aracıdır. Bireylerin düşünce ve duyu yapısını oluşturur, düzenler ve biçimlendirir. Aynı zamanda insanlığın bütün kültür birikimini de aktarır. Dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir.²

Dil eğitimi denince akla ilk gelen kavramlardan biride anadili ve öğretimidir. Anadili başlangıçta aileden daha sonra iletişim kurulan çevreden öğrenilen, bireyin bilinç altına inen dildir. Anadili bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta, bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir.³

Dil öğrenme, bireyin doğumuyla başlayan uzun bir süreçtir. Dil ile ilgili ilk edinimler, gelişigüzel yollardan oluşsa da bu alanla ilgili becerilerin geliştirilmesi için formal eğitime ihtiyaç vardır. Bu anlamda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen her şeyden önce, yaptığı işi sevmeli ve buna saygı duymalıdır. Öğretmen davranış kazandırmaya çalıştığı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve dil ile ilgili gelişim özelliklerini bilmelidir. Kazandırmaya giriştiği davranışların ait olduğu alana ilişkin, yeterli bilgi birikimine sahip olmalıdır.⁴

¹ Fevzi ŞAHİNGÖZ, "Eğitim Üzerine", İksan Öğretmen Dergisi, Polimer yayıncılık, Mayıs 2004, Ankara, sf:10

² Murat ÖZBAY, "Türkçe Öğretiminde Programın Önemi", Çağdaş Eğitim, Sayı no;232, Mayıs 1997

³ Özcan DEMİREL, Türkçe Programı ve Öğretimi, USEM Yayınları, Ankara, 1996, sf:4

⁴ Banu YANGIN, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, MEB Yayıncılık, Ankara, 1999, sf:93

Okullar, önceden saptanan belli özellikleri öğrencilere kazandırmaya çalışan maksatlı öğretim kurumlarıdır. Maksat, öğrencilerin davranışlarında istenilen değişiklikler oluşturmak ya da onlara yeni davranışlar kazandırmaktır. Öğrenciler, okulda önceden belirlenmiş özellikleri kazandırıcı nitelikteki, seçilmiş ve kendi aralarında örgütlenmiş öğretim durumları içine sokulur ve söz konusu özellikleri kazanıp kazanmadıklarını görmek için sık sık yoklanır. Ölçme değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Eğitim, kendisinden ne beklediği düşünülmeksizin çok çabuk bir alışkanlık, bir görenek halin gelebilir. Bu yüzden en azından programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır. Ayrıca, değerlendirme, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre ayarlayabilmek ve öğretim sırasında öğrencilere öğrenilmeyen ya da öğrenmede güçlük çekilen yerleri tanıyıp bunun nedenlerini araştırarak öğretimi daha değerli kılmak içinde gereklidir.⁵

Türkçe dersinin önemi göz önünde bulundurulduğunda , ilköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi önem teşkil etmektedir. Bu nedenle araştırma ilköğretimin 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerini kapsamaktadır.

I. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, ilköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesi ve alt problemler belirlenmiştir.

i) Problem Cümlesi ve Alt Problemler

İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve uygulama düzeyleri nedir ve bilgi düzeyleri, girdikleri sınıf düzeyi, mezun olduğu yüksek öğretim kurumu, cinsiyet, branş, kıdem ve okul türleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

⁵ Halil TEKİN, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Meso Yayınevi, Ankara, 1987, sf. v

1. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi ve uygulama düzeyleri nedir?
2. İlköğretimin 4. ,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirmedeki bilgi düzeyleri girdikleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeyleri mezun olduğu yüksek öğretim kurumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirmedeki bilgi düzeyleri branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirmedeki bilgi düzeyleri kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirmedeki bilgi düzeyleri okul türleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ii) Değişkenler

1. Öğretmenlerin 2003-2004 öğretim yılında Türkçe dersine girdikleri sınıf düzeyleri
2. Öğretmenlerin mezun olduğu yüksek öğretim kurumu
3. Öğretmenlerin cinsiyetleri
4. Öğretmenlerin branşları
5. Öğretmenlerin kıdemleri
6. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü

iii) Denenceler (Ho)

1. İlköğretimin 4. , 6 ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri girdikleri sınıf düzeyi değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2. İlköğretimin 4. ,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri mezun olduğu yüksek öğretim kurumu değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri branş değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5. İlköğretimin 4. ,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri kıdem değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6. İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirilmedeki bilgi düzeyleri okul türleri değişkeni açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

II . ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrencilerin Türkçe'yi yani ana dillerini öğrenmeleri eğitimin olmazsa olmaz şartlarından birisidir. Çünkü dil, kültür gibi toplumu ayakta tutan en önemli öğelerden biridir. Türkçe dersinin temel amaçlarından biri de öğrencilerimize düzgün ve akıcı bir konuşabilme yeteneği kazandırmaktır. Ayrıca dili iyi kullanabilme becerisini geliştirmektir. Öğrencilerin bu yeteneklerini kazanıp kazanmadığını öğrenebilmenin de en önemli yolu ölçme-değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz olan öğretmenler, öğrencilerin kazanması gereken davranışları kazanıp kazanmadığını yeterince öğrenemeyecekleri için öğretmenler Türkçe dersinde varılması gereken hedeflere yeterince ulaşamayabilirler. Bundan dolayıdır ki ölçme-değerlendirme Türkçe ve diğer tüm dersler için gerekli olan olmazsa- olmazlardan birisidir.

III . SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın örneklemini, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Afyon il merkezinde ilköğretim okullarında 4. 6. ve 8. sınıfların Türkçe dersine giren 150 öğretmenle sınırlıdır.

2. Öğretmenlerin girdikleri sınıflarda yaptıkları sınavların cevap kağıtlarının fotokopilerinin toplanmasında sorunla karşılaşmıştır. Bu yüzden 150 öğretmenin hepsinden sınav kağıtlarının fotokopileri toplanamamıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilişkin düzeyleri ile ilgili bulgular, 60 öğretmenden alınan sınav kağıtları ile sınırlıdır.

IV. TANIMLAR

Ölçme: Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir.⁶

Değerlendirme: ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işidir.⁷

Program: Yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir.⁸

Türkçe Ders Programı: İlköğretim okulu programında yer alan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 172 sayılı kararıyla kabul edilen programı kapsar.⁹

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterliliği: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi adı altında 2004 yılında yeniden düzenlenen Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik taslağında belirtilen öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlilik kriterlerini kapsar.¹⁰

⁶ M. Fuat TURGUT, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Gül Yayıncılık, Ankara, sf. 131

⁷ Özcan DEMİREL, Eğitim Terimleri, Şafak Matbaası, Ankara, 1987, sf:44

⁸ Savaş BÜYÜKKARAGÖZ, Program Geliştirme, Kuzucular Ofset, Konya, 1997, sf.1

⁹ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Programı, MEB Yayınları, Ankara, 1995, sf: 59

¹⁰ MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitime Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlilikleri, MEB Yayınları, 2002

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde literatür tarama ile elde edilen; program geliştirme, program değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretimi ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili bilgiler ve konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünebilmesidir. İnsanın, aklını kullanarak dünyayı değiştirmesi, daha doğrusu kafaları değiştirerek bu değişimi gerçekleştirmesi, içinde bulunduğu ortamı yaşanabilir hale getirmesi o insanın eğitimi ile mümkündür. Eğitimin temel ögesinden birisi öğretmendir. Öğretmenlik; sadece bilgi işi değil, formasyon, yetenek, bunların yanında sevgi ve sabır işidir.¹¹

Eğitimin çocuklar üzerindeki etkisi ve önemi tartışılmaz. Hayatımızın en önemli kavramlarından biri olan eğitim nedir?

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Bu yaklaşımla işe girince, yetiştiricilerin tutmadan edemeyecekleri belli başlı işler olacaktır ki şöyle sıralanabilir: öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme.¹²

Eğitim-öğretim doğru planlanmalı ve uygulanmalıdır. Geliştirilen programlar sayesinde eğitim öğretim faaliyetleri amacına uygun olarak uygulanmaktadır.

Eğitim öğretim işi planlı ve programlı yapılması gereken bir iştir. Bu yüzden program kavramını, geliştirilmesini ve değerlendirilmesini incelemek önem teşkil etmektedir.

I. PROGRAM GELİŞTİRME

Yunanca bir kelime olan program, genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir. Eğitim ve öğretim işi de programlı olarak yapılması gereken önemli bir iştir. Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim

¹¹Turan ERGÜL, "Eğitimde Öğretmen", İlsan Öğretmen Dergisi, Polimer Yayıncılık, Mayıs2004,Ankara sf:9

¹²Selahattin ERTÜRK, Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yayıncılık, Ankara, 1998, sf:13

programı, müfredat programı ve ders programı gibi değişik adlar altında kullanılmaktadır.¹³

Bilim ve teknolojide ki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır.¹⁴

Eğitim programlaması, ispatı dahil ne öğretilmesi gerektiğini belirleyen düşüncelerin düzenlenmesidir. Genel olarak program kavramı ise, yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarı anlamına gelmektedir.¹⁵

Öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumlarının ve geçirdikleri yaşantıların tümü eğitim programını oluşturmaktadır. Eğitim programı, yaşayan dinamik bir olgudur.¹⁶

Program geliştirme eğitim programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanır. Bu tanım da da bir eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir.¹⁷

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar varılacak hedefleri bu hedeflere varabilmek için seçilecek ve belli prensiplere göre organize edilecek muhtevayı, uygulanacak metodu destekleyecek araç kitap ve teçhizatı ve hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığını kapsar.¹⁸

Hedef kavramı içinde öğrenilene kazandırılacak istendik davranışlarda yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun davranışlarda yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği

¹³ Savaş BÜYÜKKARAGÖZ, Program Geliştirme, Kuzucular Ofset, Konya, 1997, sf.1

¹⁴ F.Dilek GÖZÜTOK, "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", Milli Eğitim Dergisi, sayı 160, Güz 2003

¹⁵ Muhsin HESAPÇIOĞLU, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Yayıncılık, İstanbul, 1994, sf.74

¹⁶ Aytakin İŞMAN, Ahmet ESKİCUMALI, Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Değişim Yayınları, Adapazarı, Mart 2000, sf.34

¹⁷ Özcan DEMİREL, Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara 2000, sf.6

belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme ögesinde hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır. Bütün bu ögeler arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla ögelerin birbirini etkilediği, bu etkileşiminde sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan değişme sistemin tümünü etkiler noktasından hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak değişimin programın tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmaktadır.¹⁹

Basılı kitapların kapsadığı amaç ve ilkelerin gerçekleşmesi için yararlanılan esasların, ilkelerin, etkinliklerin operasyonel anlamda gösterilen çabaların tümü program geliştirme kapsamına girmektedir. Bu çabalara;

Okulun öğrenme koşullarının geliştirilmesi,

Öğrencilerin yaşantılarının geliştirilmesi

Öğretim olanaklarının “zaman”, “mekan”, “araçlar” ve “gereçler” yönünden geliştirilmesi.

Öğretmenlerin ve diğer ilgililerin, bilgi yapısı, öğrenme, öğretim değerlendirme vb konularda sürekli biçimde bilgilendirilmesi,

Eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için ilgililerin istekli hale getirilmesi girmektedir.

Program geliştirme;

Hazırlanmış

Programın \longleftrightarrow araştırmacı uygulamada
bir yaklaşımla \longleftrightarrow geliştirilmesidir.²⁰

Eğitimde meydana gelen yeniliklerin ve yapılan araştırmaların sonuçları programlar yoluyla okullara ulaştırılır. İlköğretimi amaçlarına ulaştıran unsurların başında uygulanan program gelmekte ve programlar bu amaca hizmet eden birer araç olarak kullanılmaktadır.²¹

¹⁸ Hıfzı DOĞAN, Öğretmen ve Program Yönünden Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi, MEB Basımevi, İstanbul, 1972, sf.83

¹⁹ DEMİREL, sf.6

²⁰ Fatma VARIŞ, Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996, sf.15

²¹ Betül TURAN, “Programları Niçin Geliştirmek ve Değiştirmek Zorundayız”, Çağdaş Eğitim, Sayı no:143 Nisan1989, sf.45

Eğitimde program geliştirmenin temelinde sosyo-kültürel ve bilimsel teknolojik dinamizmin, her geçen gün daha nitelikli insan gücü gerektirmesi yatmaktadır.

Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir.

Program geliştirme, yazılı bir döküman hazırlamak değil, mevcut programı uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, öğrencide, istenen davranış değişikliğini sağlamaktır.

Program geliştirme, merkezden okula, okuldan merkeze doğru haberleşme gerektiren, devamlı kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir.

Program geliştirmede, değerlendirme, önemli ve sürekli bir yer tutar. Süreçler ve sonuçlar devamlı olarak değerlendirilir, alınan ipuçlarına göre, yapısal öğelerden biri veya birkaçını geliştirmek için yeni varsayımlar denemeye konur böylece program geliştirme mekanizmasının devamlılığı sağlanır.²²

Program geliştirme sürecinin yanında program değerlendirme de, eğitim işinin sonunda öğrencilere kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerekleşiş, gerçekleşmediğini anlamaya yönelik önemli bir süreçtir.²³

II. PROGRAM DEğERLENDİRME

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme, yetişek, geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır. Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir.²⁴

Eğitme faaliyetlerinin maksada hizmet edip etmediğinin veya olumsuz yönden bakılırsa, istenmedik sonuçlara götürüp götürmediğinin ve bu işler yapılırken bir hayli enerjinin israf edilip edilmediğinin araştırılması gerekir. Bu gereğin yerine getirilmesi ise değerlendirme ile kabildir. Ayrıca değerlendirme eldeki yetişeğin ıslahı ve genel

²² VARİŐ, sf.16

²³ İŞMAN, ESKİCUMALI, sf: 47

²⁴ DEMİREL, sf. 179

olarak yetişek geliştirme ile ilgili katkıları yanında hem iyi bir öğretmen yetiştirme aracı hem de eğitim ve öğretim bilimine yeni katkılar kaynağı olma durumundadır.²⁵

Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.²⁶

Eğitim programlarının planlı yürütülmesi hem verimli çalışmayı ve hem de hedeflere en kısa yoldan ulaşmayı sağlar. Öğrencilerin hedeflere ne derece ulaştıklarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme önemli yer tutar. Bu yüzden ölçme değerlendirme doğru öğrenilip, uygulanmalıdır.

III. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Günümüzde bir çok ülkede eğitim sistemi ile kontrol sisteminin sıkı bir ilişki halinde olduğunu görüyoruz. Öğretim ile sınavların bu sıkı ilişkisi bizim için “ölçme ve değerlendirme” kompleksini ele almamız için yeter bir nedendir.²⁷

Kabaca düşünüldüğünde, sınıf değerlendirmesi iki ana aktiviteden oluşur: Öğrencilerin ne kadar öğrendikleri ve ne kadar yetenek kazandıkları hakkında bilgi toplamak (ölçme), her öğrencinin öğrenim seviyesinin kabul edilebilirliği ve yeterliliği hakkında yorumda bulunmaktır(değerlendirme).²⁸

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme Eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir.²⁹

²⁵ ERTÜRK, sf. 109

²⁶ DEMİREL, sf. 180

²⁷ HESAPÇIOĞLU, sf:354

²⁸ <http://www.elma.net.tr./05.03.2004,sf:1>

²⁹ Ömer KUTLU, “Cumhuriyetin 80. Yılında Ölçme ve Değerlendirme”, Milli Eğitim Dergisi, sayı160,Güz2003

Gözlem sonuçlarının elde edilmesi ölçme yoluyla olur. Ölçme sonunda gözlemler sayı ve sembollerle ifade edilir. Değerlendirmede varılan kararın isabetlilik derecesi ölçme sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliğine bağlıdır. İsbetlilik derecesine etkilerinden biride ölçütün ölçme amacına uygunluğudur.³⁰

Bu günün uygar toplumunda, hemen her yerde ve her işlemde, ölçme söz konusudur. Çağdaş yaşamın, görelide olsa, düzenlice akıp gitmesi, bir ölçüde değişik özellikleri ölçmek için geliştirilen farklı ölçme araçlarının varlığına bağlıdır. Çeşitli ölçme araçlarından bir an için yoksun kalıversek, hemen uygarlıktan yoksun insanlar durumuna düşüveririz. Öyleyse, yaşamda bu denli önemli yeri olan ölçme nedir?

A) ÖLÇME

Ölçme bir varlığı veya varlıklara ait özellikleri, uygun araçlar kullanarak, bir birim cinsinden sayı ile ifade etmektir.³¹

Ölçme yapılabilmesi için ilk önce belli bir niteliğin olması, bu niteliğin belli araçlar ile ölçülmesi ve son olarak da bunların bir takım harf ve sayılar ile ifade edilmesidir.³²

Bugünün uygar toplumunda, hemen her yerde ve her işlemde, ölçme söz konusudur. Ölçme , bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin yada nesnelerin belli bir özelliği sahip olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembollerleriyle ifade edilmesidir. Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir.³³

Ölçme, geniş anlamda, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir. Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması vardır. Ölçme işleminin sonucunda da, ölçmeye konu olan niteliğin ya sayı, ya derece, ya da sıfatlarla gösterilmesi vardır.³⁴

³⁰ Yaşar BAYKUL, İlköğretimde Ölçme Ve Değerlendirme, MEB Yayınları, Temmuz 1999, Ankara, sf.1

³¹ Burhan GÜMÜŞ, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kalite Yayıncılık, Ankara, 1976, sf:21

³² İŞMAN, ESKİCUMALI, sf:187

³³ Halil TEKİN, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Meso Yayınevi, Ankara, 1987, sf. 146

³⁴ M. Fuat TURGUT, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Gül Yayıncılık, Ankara, sf. 131

Ölçme, değerlendirmenin bir ögesidir ve değerlendirme için gerekli olan, gözlem sonuçlarının elde edilmesi işidir. Bu tanıma göre bir özellik üzerinde ölçme yapılabilmesi için;

- Ölçülecek özelliğin tanımlanması
- Bu özelliklere karşı getirilecek uygun bir sayı veya semboller takımının belirlenmesi
- Eşlemenin nasıl yapılacağına tanımlanması veya eşlemenin kuralının belirlenmesi olmak üzere üç hususun yerine getirilmesi gerekir; bunlardan

biri eksik olursa ölçme yapılamaz.³⁵

Ölçmenin en az iki basamağı vardır. Bunlar,

1- Ölçülecek özelliği diğer özelliklerden ayırma

2- Ölçülecek özelliğe uygun bir ölçme birimi veya aracı bulma veya

yapmadır. Bir ölçme yapmaya karar verildiği zaman öncelikle, neyin ölçüleceği kararlaştırılmalıdır. Fiziksel ölçmelerde neyin ölçüleceğini betimlemek kolaydır.

Fiziksel ölçmelerde kullanılan işlem veya yolun aynısı eğitimsel ölçmelerde izlenemez.

Eğitimsel ölçmelerde işlem daha karışık ve zordur.³⁶

Son yıllarda Türkiye’de birçok okulun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yoluyla, eğitim sürecini izlemeye başladığı ve bu izleme-değerlendirme etkinliklerinden elde edilen bulgulara dayanarak, öğretim süreciyle ilgili güçlükleri, sorunları çözecek önlemler almaya çalıştığı ve bu yolla da öğretim kalitesini yukarı çekmeye çalıştıkları gözlenmektedir.³⁷

B) ÖLÇMEDE KULLANILAN ARAÇLAR

Eğitimdeki ölçmelerde gözlenen özellikler, hemen her zaman, başarı, yetenek gibi insan davranışlarıdır; bunların doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Dolayısıyla eğitimdeki gözlemlerin çoğu dolaylı gözlemdir. Dolaylı gözlemlerin yapılmasında araçtan yararlanır. Ancak, ölçmede aracın başka faydaları da vardır. Ölçmede aracın faydaları, - Duyu organlarıyla yapılamayan gözlemlerin yapılmasına imkan sağlaması,

³⁵ BAYKUL, sf:12

³⁶ Satılmış TEKİNDAL, Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Evrim Yayıncılık, Ankara sf. 13.

³⁷ KUTLU, sf:11

- Ölçmelerde duyarlılığı artırmasıdır.³⁸

Eğitimde belirlenen hedef ve davranışları ortaya çıkarmak için, eğitimciler ölçme yapmalıdır. Bu ölçmeler yapılırken birden fazla ölçme teknikleri kullanılmalıdır. Bunun faydası, öğrencilerin öğrendiklerinin farklı yönlerden ortaya çıkarılmasıdır. Bu teknikler; sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testlerdir. Bu ölçme tekniklerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının amacı, öğrenci başarılarını etkili olarak ortaya çıkarmaktır.³⁹

Ölçme tekniklerinin kullanılmasında kullanılan araçlardan biriside çoktan seçmeli testlerdir.

1. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sunan bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç yada çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da bir eksik cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde ya da seçenekler adı verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru yada en doğru cevabıdır, diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler adını alır.⁴⁰

Çoktan seçmeli sorular, bir soru kökü ve bunu izleyen bir seri muhtemel cevaplardan ibarettir. Bu çeşit bir soruyu cevaplandırarak öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Soru kökü genellikle soru cümlesi şeklinde olabileceği gibi eksik cümle yapısında da olabilir.⁴¹

Hatasız ölçme işlemleri sayesinde öğrenciler hakkında doğruya en yakın kararlar verilebilir. Bunların nedeni, çoktan seçmeli testlerin içinde bulunan test maddelerinin belli bir sisteme göre yani bilişsel alana, duyuşsal alana ve psikomotor alanlarının alt maddelerine uygun olarak hazırlanmasıdır. Hemen hemen her düzeyde ve öğrencinin her türlü yeteneğini ölçmede hizmet edebilecek test maddeleri hazırlanabilir.⁴²

Test tekniğinin uygulamaya girişinden kısa bir süre sonra kullanılmaya başlanan çoktan seçmeli test maddeleri bugüne kadar kullanıla gelmiş ve şöhretini gittikçe

³⁸ BAYKUL sf:13

³⁹ İŞMAN, ESKİCUMALI, sf:207-208

⁴⁰ TEKİN, sf. 147

⁴¹ Hasan YILMAZ, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Damla ofset, 1998,Konya,sf:92

⁴² İŞMAN ,ESKİCUMALI, sf:219

artırmıştır. Buna sebep, seçmeli maddelerin bazı teknik üstünlüklerinin bulunmasına ek olarak, bu madde yapısı üzerinde pek çok araştırma yapılmış olmasıdır. Seçmeli maddeler, yapıları bakımından çeşitlilik gösterir.⁴³

Çoktan seçmeli testlerin bazı temel özellikleri vardır. Bunlardan bazıları; Çoktan seçmeli test maddesi, verilen birkaç seçenek arasından doğru cevabın seçilmesini gerektirir, Çoktan seçmeli test maddesi sınırlandırılmış ve özel cevaplar ister, Çoktan seçmeli testlerin kalitesi büyük bir oranda testi oluşturanın bu alandaki bilgi ve tecrübesine bağlıdır,⁴⁴ Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması oldukça zordur, Puanlanması ise kolaydır, Çoktan seçmeli testler için cevaplayıcının okuma yeteneği önemli rol oynar.⁴⁵

2. Yazılı Yoklamalar (Esse Tipi Yoklamalar)

Yazılı yoklamalar özellikle ülkemizde öğretmenler arasında en çok tanınan ve sıkça kullanılan bir test türüdür. Öğretmenler arasında yaygın olarak kullanılması, şu iki nedene bağlı olarak açıklanabilir. * Objektif test modelleri, özellikle bu grupta yer alan diğer madde tiplerine kıyasla önemli teknik üstünlükleri olan çoktan seçmeli maddeler, öğretmenler tarafından daha yeni tanınmaktadır.* Bazı öğretmenler ve test geliştiriciler, objektif test maddelerinin sadece bilgi düzeyindeki davranışları ölçebildiği, oysaki yazılı yoklama sorularıyla bilgi düzeyinin üstündeki daha karmaşık ve önemli davranışların ölçüldüğü kanısındadır.⁴⁶

Sorunun genellikle yazılı olarak sorulduğu ve cevabında yazılı olarak istendiği sınav şekline yazılı yoklama denir. Yazılı yoklama öğrencinin bilerek veya bilmeyerek verdiği cevaplardan problemler karşısındaki tutumunu yani belli öğrenim yaşantıları ile değiştirilmiş olan düşünsel hayatının yapısını, doğal gücünü ve özelliklerini gösteren bilgileri meydana koyan nispeten bağımsız ve geniş cevaplı yazılı türüdür.⁴⁷

Bu tür sınavlarda sorular hep açık uçlu olup cevaplandırılması uzun zaman almaktadır. Öğrenci neyin doğru, neyin yanlış olduğunu tam olarak kestirememektedir. Öğretmenler sorular hakkındaki görüşlerini sınav yapılmadan önce sınıf ortamında

⁴³TURGUT, sf. 86

⁴⁴ TEKİNDAL, sf. 52

⁴⁵ YILMAZ sf:100

⁴⁶ TEKİN, sf. 110

⁴⁷ YILMAZ, sf:73

güvenirliği artırmak için açıklamalarda bulunmalıdır. Öğretmenler elden geldiği kadar fazla soru yazarlar ise sınavın geçerliliği artar.⁴⁸

Yazılı yoklamalar sık tercih edilen bir sınav türüdür. Bu durumda yazılı yoklamaların iyi yönleri ve sınırlılıkları biliniirse öğretmenler onu kullanarak daha iyi ölçme yapabilirler. Açık uçlu sınav diye anılan yazılı yoklamalar, öğrencilere soruların yazdırılıp veya yazılı verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap verilmesini isteyen sınavlardır.⁴⁹

Yazılı yoklamaların bazı temel özellikleri vardı. Bunlardan bazıları; * Yazılı yoklamalarda sorulan sorunun cevabını öğrenci kendisi düşünüp bulmak zorundadır, *Yazılı yoklamalarda verilen cevaplar çoğu halde tam doğru veya tam yanlış olmayıp kısmen doğrudur veya böyle hallere çok rastlanır, * Yazılı yoklamalarda soruları güçlük dereceleri istatistiksel yollarla tayin edilemez,⁵⁰ * Yazılı yoklama ile gerçekleştirilen bir sınavda, diğer bazı tekniklere nazaran daha az soru sorulur, * Yazılı yoklamalarda öğrencinin cevaplama bağımsızlığı söz konusudur.⁵¹

3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testler, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği maddelerden oluşur. Kısa cevaplı maddeler, cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubunda yer alır. Bu madde türü, sözü edilen özelliğiyle essey tipi sınavlara yakın düşer. Kısa cevaplı maddeleri, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasına izin vermeyecek şekilde iyi yapılandırılmıştır. Bu yüzden, bu maddeleri cevaplandıran bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır; istenen cevapların çok kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanması, tam olmasa da oldukça nesnel yapar. Kısa cevaplı testler, bu yönüyle objektif testler grubunda düşünülebilir.⁵²

Kısa cevaplı testlerin bazı temel özellikleri vardır. Bunlardan bazıları; *Kısa cevaplı sınavlarda öğrenci cevabı kendisi yazar. Ancak, cevap kısa olduğundan kompozisyon tipi sorularda olduğu gibi istenmeyen değişkenler ölçmeye daha az karışır. *Cevaplar kısa olduğundan, belli bir sürede daha çok soru sorulabileceğinden bu tip

⁴⁸ Aytekin İŞMAN, Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Değerşim Yayınları, 1998, Adapazarı, sf:16

⁴⁹ TEKİNDAL, sf. 57.

⁵⁰ BAYKUL, sf:18

⁵¹ YILMAZ, sf:76

⁵² TEKİN, sf:125

sorulardan oluşan bir sınavın kapsam geçerliliği de yüksek olacaktır. * Cevaplar kısa da olsa cevabı öğrenci kendisi yazdığından az da olsa soruyu başka tarafa çekme olasılığı vardır. * Kısa cevaplı sorular oldukça geniş bir alanda ve her eğitim düzeyinde kullanılabilir. * Kısa cevaplı soruların yazılması diğer soru türlerine göre daha kolaydır. * kısa cevaplı sorulardan oluşan sınavların puanlanması esse tipi sınavlara göre daha kolaydır.⁵³

4. Doğru- Yanlış Testleri

Doğru yanlış testleri, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Tipik bir doğru-yanlış maddesi cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir. Doğru yanlış testleri, seçmeli testlerin kullanılmaya başlandığı ilk zamanlarda öğretmenler arasında çok kullanılan bir test türüydü. Buna kıyasla bazı teknik üstünlükleri olan çoktan seçmeli test türü tanınıp yaygın olarak kullanılmaya başlandıktan sonra o eski rağbetini yitiren ve özellikle kapsamlı seçme sınavlarında hemen hiç kullanılmaz olan doğru-yanlış testlerinin yine de sınıf öğretmenlerince oldukça sık kullanıldığı görülmektedir.

Doğru-yanlış testlerin bazı temel özellikleri vardır. Bunlar: * Doğru-yanlış testindeki maddeleri cevaplandırma işi hem kolaydır, hem de çok zaman alır. * Doğru-yanlış testlerin puanlaması kolay, çabuk ve nesneldir. * Oldukça üst düzeydeki önemli davranışları ölçebilecek nitelikte doğru yanlış maddesi yazmak çok güç olmakla birlikte, genel olarak doğru yanlış maddelerinin geliştirilmesi görece kolaydır ve çok zaman almaz.⁵⁴

C) ÖLÇMEDE GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikte karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyişle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir. Bir aracın geçerli olması için, onun sadece ölçmek için düzenlendiği özelliği ölçmesi yani ölçülecek olanın ne olduğunun ve onun nasıl ölçüleceğinin açıkça belirlenmiş olmasına bağlıdır. Bir testin geçerliği, bir derece sorundur. Ya hep ya hiç sorunu değildir. Bir test hepten geçerli veya hepten geçersiz olmaktan ziyade, daha çok veya daha az geçerli olabilir.

⁵³ BAYKUL, sf: 26

⁵⁴TEKİN, sf: 138

Üstelik bir testin geçerliliği, tam olarak yalnızca testin kendisiyle belirlenemez. O, testin kullanılış maksadına, uygulandığı gruba, uygulanma ve puanlama biçimine de bağlıdır. Geçerlik, bir ölçme aracının kullanıldığı maksada hizmet derecesidir.⁵⁵

Ne zaman bir test uygulansa, uygulayıcılar eğer test aynı bireylere benzer şartlar altında tekrar uygulanırsa, sonuçların aynı olmasını isterler. Test puanlarının istenen bu tutarlılığı, güvenilirlik olarak adlandırılır. Güvenirlik alternatif test formlarının veya aynı test formunun iki uygulamasından elde edilen, bireyin sapma puanları veya puanlarının tutarlı kalma derecesidir. Bütün psikolojik ve eğitimsel ölçmeler aynı derecede güvenilir değildir.⁵⁶

Güvenirlik kavramıyla herhangi bir ölçme araç veya yönteminin ölçtüğü değişkenine derece duyarlılıkla ölçebildiği; başka bir ifadeyle, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ne derece arınık olduğu ifade edilir. Güvenirlik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinden söz edilebileceği gibi, sadece ölçme aracının veya sadece ölçmenin güvenilirliğinden söz edilebileceği gibi sadece, ölçme aracının veya sadece ölçmenin güvenilirliği de tanımlanıp kestirilebilir. Eğitimdeki uygulamalar için, ölçme araç ve yöntemlerinden elde edilen puanların güvenilirliğini tanımlamak ve onunla uğraşmak çoğu halde yeterlidir. Çünkü, araç yöntem, ölçmeci ve ölçme ortamı gibi etkenlerin ortak etkileri zaten puanlara yansır. Güvenirlik, geçerliğin bir parçasıdır. Bir test, geçerli olmak için güvenilir olmak zorundadır. Ne var ki, güvenilirlik, geçerlik için gerekli koşul olmasına karşın yeterli koşul değildir. Güvenilir olan bir test her zaman geçerli olmayabilir. Hatta bazen, testi güvenilir yapma amacı, testi geçerli kılma amacı ile çatışabilir.⁵⁷

Ölçme ve değerlendirme birbirinden farklı kavramlar olmakla birlikte, birbirinden ayrı düşünülemezler. Değerlendirme, ölçme sonuçlarına göre karara varma işidir. Bu yüzden ölçme kadar önemli olan değerlendirmenin de incelenmesi gerekir.

D) DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin programdaki davranışları kazanmaları için genel bir ad olarak öğretim denilen öğrenme-öğretme etkinliklerinde bulunulur. Bu etkinlikler öğretmen

⁵⁵ TEKİN, sf. 43

⁵⁶ TEKİNDAL, sf. 15

⁵⁷ TURGUT, sf. 28

tarafından planlanır ve uygulanır. Belli bir davranış grubunun kazandırılmasını amaçlayan etkinlikler yeterli olmazsa ilgili davranışlar kalıcı biçimde kazanılmaz. Davranışların sağlam olduğu varsayımı altında, öğretimin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılması gerekir.⁵⁸

Değerlendirme; ölçme kavramı ile beraber açıklanırken “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işi” olarak ifade edilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme sürecinde ölçü, ölçüt ve işlem olmak üzere üç temel öge vardır. Örneğin, bir öğrencinin sınavlardan aldığı puanların ortalamasının sınıfı geçmek için gerekli ortalamayla karşılaştırıp sonunda “geçti” yada “kaldı” biçiminde bir karar vermek değerlendirme yapmak demektir.⁵⁹

Değerlendirme, bir eşyaya, bir kişiye bir değer atfetme sürecidir. Bir öğrencinin gözlenebilir davranışının bir örnekleminin ölçümü bize, belli bir özellikten ne kadar mevcut olduğunu bildirir. Bu katkının nasıl değerlendirileceği ayrı bir sorudur. Değerlendirme sürecinde, biz, öğrencinin becerisini iyi kabul edip etmeyeceğimizi, bir sınıfın kötü beceriler gösterip göstermediğini, bir okulun fevkalade bir beceri düzeyi gösterip göstermediğini belirleriz. Ölçme bize sayılar verir. Değerlendirme, daha net gözlem ve insanlar yoluyla yorum, bu sayıları bir anlam içeriğine sahip değerlendirmeye dönüştürür.⁶⁰

Değerlendirme ölçme sonuçlarını bir veya daha fazla ölçütle karşılaştırarak değer yargısına varmadır. Değerlendirme yapma eğitim- öğretimde önemli ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Okul hayatı boyunca sağlanan ilerlemenin öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak izlenmesi gerekir. Bu da değerlendirme yolu ile yapılır. Değerlendirme sonuçları, dersleri ve diğer eğitimsel faaliyetleri ve bunlarla ilgili olarak elde edilen başarıyı, başta öğrencinin ve öğretmenin program amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren birer işarettir.⁶¹

Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir, yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur. Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne

⁵⁸ BAYKUL, sf:4

⁵⁹ Özcan DEMİREL, Eğitim Terimleri, Şafak Matbaası, Ankara, 1987, sf:44

⁶⁰ HESAPÇIOĞLU, sf:356

⁶¹ TEKİNDAL, sf. 130.

derece etkili olduğunu kestirmesine yardım eder, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.⁶²

Ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir. Değerlendirme sürecinde en önemli öge kriter'dir. Değerlendirme sürecinde kullanılan kritere göre değer yargısı dolayısıyla karar değişecektir.⁶³

Değerlendirme, eğitimde değişme ve gelişmeleri sağlar. Çünkü, değerlendirme yapmadan, eğitim ortamı içerisinde kabul edilen öğretim programlarının durumu anlaşılmaz. Değerlendirme, eğitim etkinliğinin ayrılmaz bir parçasıdır ve onun son etkinliğidir.⁶⁴

Değerlendirme, sınıf eğitimindeki fonksiyonel rolü anlamında bazı sınıflandırmalar yapılabilir. Türk Eğitim Sisteminde üç ana değerlendirme çeşitleri kullanılmaktadır. Bunlar; * Yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme sürecine girmeden önce getirdikleri ön bilgiler ve hazır bulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi esası vardır. * Biçimlendirme ve Yetiştirmeye dönük değerlendirme: Öğrencilerin belirlenen hedef davranışları öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek, öğrendiklerini ne derece öğrendiklerini, öğrenmedilerse eksikleri bulup tekrar etmek esası vardır. * Değer biçmeye yönelik değerlendirme: Eğitim süreci sonucundaki başarıyı belirlemek için yapılan değerlendirme.⁶⁵

IV. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Temel öğrenme ürünleri dikkate alınarak bakıldığında, Türkçe dersi, öğrencilere sözcüklerin ya da sözcük gruplarının anlamları ve kurallar gibi bilgilerin kazandırılması dinlediğini ve okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatma gibi becerilerin kazandırılması; onların kuralları ve becerileri alışkanlığa dönüştürülmelerinin sağlanması gereken bir derstir.⁶⁶

İlkokul programına göre sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını,

⁶² TURGUT, sf. 220

⁶³ YILMAZ, sf:44

⁶⁴ GÜMÜŞ, sf:42

⁶⁵ İŞMAN, sf:30

⁶⁶ Banu YANGIN, İlköğretimde Türkçe Öğretimi, MEB Yayıncılık, Ankara,1999,sf:4

okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır. Dilbilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp, anadilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir.⁶⁷

Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen anadili öğretiminin asıl amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Anadilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşması hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar.⁶⁸

Öğrencilere Türkçe'yi doğru ve güzel öğretmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim programının incelenmesi gerekir.

A) İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI

İlköğretim okulu programında (1968) Türkçe öğretiminin amaçları altı madde, Temel eğitim programında da (1982) sekiz madde olarak belirtilmiştir. Bu iki programda yer alan amaçlar temelde birbirinden ayrı değildir. Buna göre, ilköğretim okullarında Türkçe öğretimin amacı, Milli eğitimin genel amaçlarına uygun olarak ;⁶⁹

- 1) Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
- 2) Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
- 3) Öğrencilere Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirme; onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
- 4) Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak;
- 5) Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime doğarcığını zenginleştirmek;

⁶⁷ DEMİREL, sf:55,84

⁶⁸ Halil Tekin, Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, Gül yayınları, Ankara, 1980, sf, 5

⁶⁹ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Programı, MEB yayınları, Ankara, 1995 sf: 76

6) Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

7) Sözlü ve yazılı Türk ve Dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;

8) Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektedir.⁷⁰

B) İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARI

Bu bölümde İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıfların Türkçe Öğretim Programının Özel amaçlarından ortak olanlar anlama, anlatma, dilbilgisi ve yazma başlıkları altında verilmiştir.

1. Anlama

Öğrencilerin,

- 1) Dinleyebilme ve İzleyebilme;
- 2) Tekniğine uygun olarak sesli sessiz okuyabilme;
- 3) Duygu ve düşünce ürünlerinde ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyabilme; seçebilme;
- 4) Kelime dağarcığını düzeyine göre zenginleştirebilme;
- 5) Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ile kaynaklardan yararlanabilme;
- 6) Kitap edinebilme ve kitaplardan yararlanabilme;
- 7) Dinleme, izleme, okuma yoluyla yakın ve uzak çevreleriyle ilgilenebilme bilgi, beceri ve alışkanlıklarını geliştirebilme.⁷¹

2. Anlatma

Öğrencilere;

- 1) Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme; küme yada sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilme; varılan sonuçları anlatabilme;
- 2) Bu yaş grubunun kullanmaları gereken yazım kurallarını uygulayabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme;

⁷⁰ M. Şükrü- Fatma KOCALUK, İlköğretim Okulu Programı, Kocaelik Yayıncılık, İstanbul, 2000, sf. 29

⁷¹ Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulu Programı, MEB yayınları, Ankara, 1995, sf: 79

- 3) Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını sırasıyla kısaca anlatabilme, bunların ana fikrini belirtebilme; okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilme;
- 4) Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilme;
- 5) Yakın çevresi ve kendi yaşayışıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme;
- 6) Günlük hayatta gerekli olan konuşma ve yazışma biçim ve yöntemleri uygulayabilme;
- 7) Gereğine uygun ve okunaklı bir yazı yazabilme beceri ve alışkanlıklarını kazandırabilmektir.⁷²

3) Dilbilgisi

Öğrencilere;

- 1) Kelime dağarcığını düzeye uygun olarak zenginleştirebilme,
- 2) Ünlü ve ünsüzlerle ilgili kuralları uygulayabilme;
- 3) Cümle ve kelime bilgisini geliştirebilme;
- 4) Sınıf düzeyinin gerektirdiği yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme beceri ve alışkanlığını kazandırabilmektir.⁷³

4) Yazma

- 1) Büyük ve küçük temel harflerle yazı çalışmalarını yapabilme.⁷⁴

C) TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKELERİ

Türkçe dersi ilkokuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, yazım, “inşat” çalışmaları gibi etkinlik alanlarını kapsar, bu dersin öğrencilere kazandıracığı davranış ve yeterlilik ise daha önce görüldüğü gibi anlama gücü, anlatma becerisi, dinleme ve okuma alışkanlığı, dilbilgisi ve yazım kurallarının kavranılması, dil sevgi bilincinin edinilmesi biçiminde özetlenebilir. Sayılan etkinlikler çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşılması için bir takım temel ilkelere ihtiyaç vardır.⁷⁵

Bu temel ilkeler şunlardır:

- ❖ Dil, doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.

⁷² sf:82-83

⁷³ sf:106

⁷⁴ sf:127

- ❖ Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- ❖ Türkçe öğretimde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
- ❖ Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- ❖ Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.⁷⁶

D) TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Türkçe dersinde varılmak istenen hedef, programın “ Genel Amaçlar” bölümünde açıkça belirlenmiştir. Öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmak için izlenecek yollar ve uygulanacak teknikler değişik sınıflar düzeyinde ele alınarak açıklanmıştır. Ancak, öğrencinin, uygulanan bu teknikler ve yöntemler sonucunda belirlenen hedef karşısındaki durumu belirli zamanlarda yapılacak ölçmelerle saptanmalı ve alınan sonuçlar değişik değerlendirmelere tabii tutulmalıdır.⁷⁷

Ölçme işleminde öğrencide belirlediğimiz davranışları gözleme ve bunları sayılarla ya da çeşitli sembollerle gösterme esastır. Gözlem sonuçlarını belirlerken objektif olmaya çalışmada, kullandığımız ölçme araçları etkili olmaktadır. Değerlendirmede ise bu ölçme sonuçlarını belli bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varıldığı için objektif olmak çok güç olmaktadır. Değerlendirme, günlük hayatımızda çok sık yapılan bir işlem olmasına karşın ölçme işlemine daha az yer verilmektedir.⁷⁸

Ölçme; Genelde ve kısaca “sınav” olarak tanımlanan bu çalışmaların öğrencinin yalnız sınıf ya da dersten geçip kalmasını belirleyen bir ölçme olarak düşünülmemesi gerekir. İyi bir ölçme ve onun sonunda yapılabilecek sağlıklı bir değerlendirme eğitim ortamını daha düzenli ve rahat çalışkan bir düzen haline getirecektir.

Ölçme ve değerlendirme sadece not vermek değil, öğrencilerin ve sınıfın eksik yönlerini anlamak ve tamamlamak amacını da güder. Sürekli bir ölçme ve değerlendirme, daha iyi bir yetiştirmeye yardımcı olur.⁷⁹

Sekiz yıllık İlköğretim okullarının değişik sınıflarında öğrencilerin Türkçe’yi kullanma becerisini ölçebilmek için bugün “gözlem, okutma, anlattırma, yazdırma, yazılı sınav ve ödev” gibi değişik ölçme araçları kullanmaktadır. Bunlar, “yazılı sınav” dışında ölçme araçlarında bulunması gereken özellikleri pek içermediklerinden yaygın

⁷⁵ Cahit KAVCAR, Ferhan OĞUZHAN, Sedat SEVER, Türkçe Öğretimi, Engin Yay. Ankara, 1995, sf.9

⁷⁶ ÜNALAN, sf. 68

⁷⁷ Mustafa CEMİLOĞLU, Türkçe Öğretimi, Alfa Basım Yay. Dağ., İst. 2001, sf. 180

⁷⁸ DEMİREL, sf. 107

⁷⁹ KAVCAR, OĞUZHAN, SEVER, sf.103

bir ölçme aracı olarak kullanılmazlar. Buna rağmen yazılı şekildeki değerlendirme araçlarını daha çok 4.-8. Sınıflar için düşünmekte yarar vardır.⁸⁰

Değerlendirme, ölçme kavramı ile beraber açıklanırken “ ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işi “ olarak ifade edilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme sürecinde ölçüm, ölçüt ve işlem olmak üzere üç temel öge vardır. Değerlendirme programa girişte, süreçte ve çıkışta olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır.⁸¹

Hedefe varıp varmadığımızı ya da ne ölçüde vardığımız anlamak için öğrenci becerilerinin ve davranışlarının değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirilmesi yapılmayan bir öğretimin başarılı olup olmadığını, verim derecesini anlayamayız. Bundan dolayı Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesi çok önemlidir.⁸²

Ölçme ve değerlendirme, sadece not vermek değil, öğrencilerin eksiklerini anlamak ve tamamlamak amacını güder. Yazılı yoklamalar ve testler, öğrencilerin anlama, yazılı anlatım ve bilgi seviyelerini öğrenebilmek amacıyla zaman zaman başvurmamız gereken yollardır. Ayrıca okuma ve anlatırma becerilerinin de doğru tekniklerle ölçülüp değerlendirilmesi gerekir.⁸³

Öğrencilerin anadilinde kazanmaları gereken beceri ve alışkanlıkları ne kadar kazandıklarını çok iyi ölçüp değerlendirmemiz gereklidir.⁸⁴

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri oldukça önemlidir. Yeterlilik belli aşamalarda ölçülebilmektedir.

V. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Öğretmenlerin eğitime-öğretme yeterlilikleri 14 ana başlık altında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiştir. Bu başlıklar; Öğrenciyi tanıma, Öğretimi planlama, Materyal geliştirme, Öğretim yapma, Öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, Rehberlik yapma, Temel becerileri geliştirme, Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,

⁸⁰ CEMİLOĞLU, sf:182

⁸¹ DEMİREL, sf. 116

⁸² KAVCAR, OĞUZHAN, SEVER, sf.103

⁸³ ÜNALAN, sf:153

⁸⁴ KAVCAR,OĞUZKAN, SEVER, sf:104

Yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, Kendini geliştirme, Okulu geliştirme, Okul çevre ilişkilerini geliştirme. Yeterlilik alanlarının ortaya konulmasında izlenen yaklaşım, çizilen sınırlar, yapılan açıklamalar, genel kültür ve özel alana ilişkin geniş kapsamlı bilgi ve beceriler ile eğitme-öğretme yeterlilikleri hep birlikte kapsamlı ve ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmelidir.

Başarıyı ölçme ve değerlendirme;

- Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme
- Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme
- Yazılı yoklama yapma
- Doğru yanlış türü test yapma
- Eşleştirme türü test yapma
- Tamamlama türü test yapma
- Çoktan seçmeli test yapma
- Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini saptama
- Ödev ve proje değerlendirme
- Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme
- Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme
- Öğrenci velisine geri bildirim sağlama
- Mutlak değerlendirme yapma
- Bağlı değerlendirme yapma
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımın sağlama
- Kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme
- Öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olma
- Öğrenciye geri bildirim sağlama
- İş, performans testi yapma
- Tutum ölçme⁸⁵

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi adı altında Öğretmenlik mesleği genel yeterlilik taslağı 2004 yılında yeniden düzenlenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri şu başlıklar altında toplanmıştır; Kişisel ve mesleki değerler mesleki

⁸⁵MEB. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitime Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlilikleri, MEB Yayınları, Ankara, 2002

gelişim, Öğrenciyi tanıma, Öğretme ve öğrenme süreci, Öğrenciyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, Okul-Aile ve toplum ilişkileri, Program ve içerik bilgisi.

*Amaca uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirleme

Öğretmen ölçeceği davranışlara uygun ölçme strateji ve araçlarına karar vermeli ve plan yapabilmelidir.

Performans Göstergeleri

- Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir
- Seçtiği amaca uygun ölçme araçlarını belirler
- Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar
 - Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrenim konu alanındaki öğrenmelerini ölçme

Öğretmen öğrencileri belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

Performans Göstergeleri

- Uygun ölçme aracı geliştirir
- Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder
- Ölçme aracını uygular
- Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder
- Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır
- Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer
 - Elde edilen verileri analiz ederek yorumlayabilme, Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrenim konu alanındaki öğrenmelerini ölçme.

Etkili bir öğretmen öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirliyeabilmeli, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak özetlemeli, yorumlamalı ve gerekli önlemleri alabilmektedir.

Performans Göstergeleri

- Uygun istatistik tekniği seçer ve uygular
- Değerlendirme sonuçlarını tablo, grafik türü, görsel ortamlara dönüştürür.

- Sonuçları yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar
- Katılım ve tepkiye önem verir
- İstenilen davranış ve başarıları ödüllendirir
- İstenmeyen davranışlara belirli, düzeltici tepkiler verir

- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilir.

Performans Göstergeleri

- Hedefleri yeniden gözden geçirir
- Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir
- Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir
- Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir
- Gerekğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir
- Sonuçlardan velileri, okul yönetimini ve diğer eğitimcileri haberdar eder⁸⁶

VI. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatür taramasında, İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme- değerlendirme düzeyleri ile doğrudan ilgili bir araştırma bulunmamasına rağmen genel olarak Türkçe Öğretimi ve ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalara ulaşılmıştır.

Sema GÜVEN' in “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi” adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlevinin amacını öğrenciye not vererek başarısını belirleme olarak gördükleri, yaptıkları sınavlarda daha çok çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları, genellikle soruları konuların önem sırasına göre belirledikleri ileri sürülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen, araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bazı konularda yetersizliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı,

⁸⁶ MEB Temel Eğitime Destek Projesi, <http://oyegm.meb.gov.tr>

geçerlik, belirtke tablosu gibi konularda yetersizliklerinin dikkati çektiği ileri sürülmüştür.⁸⁷

Bahattin ACAT' ın “Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi” adlı doktora tezinde dilin işlevselliği yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması ele alınmış, dilin işlevselliği yaklaşımının , öyküleme ve betimleme işleviyle ilgili bilgi düzeyindeki davranışları, öyküsel ve betimsel anlatımla yazılmış bir metni okuma, okuduğunu anlama becerileriyle ilgili davranışları, öyküleyerek ve betimleyerek konuşma yazma becerisiyle ilgili davranışları, öyküleme ve betimle işlevine dayalı dinlediğini anlama becerileriyle ilgili davranışları kazandırmada, ayrıca duyuşsal davranışları kazandırmada da geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucu ileri sürülmüştür.⁸⁸

Yeliz GÜNDEMİR' in “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi” adlı Yüksek Lisans Tezinde, İlköğretimin 8. Sınıfını bitiren öğrencilerin okuduklarını anlama bakımından ne ölçüde başarılı olduğu araştırılmış, İlköğretim programında 8 yıl boyunca gerçekleştirilmesi istenen okuduğunu anlama becerilerine ilişkin davranışların tam anlamıyla gerçekleşmediği görülmüş, sonuç olarak da; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları ileri sürülmüştür.⁸⁹

Mehmet ŞAMLIOĞLU' nun “Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği” adlı Yüksek Lisans Tezinde sonuç olarak, İlköğretim beşinci sınıf Türkçe kitabında en az yer verilen yazı türü şiir ve oyun yazıları olduğu, dinleme becerisini kazandırmada “okunan bir parçayı dinletme” birinci derecede sayılmakta olduğu, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu, değerlendirmeye ilişkin notların 1-5 ölçeğine göre verilmekte olduğu, Türkçe öğretimi programda belirtilen hedeflerine ulaşamamış olduğu, öğretmenler değerlendirmede ders ya da ödev hazırlıkları tekniğini kullanmakta olduğu ileri sürülmüştür.⁹⁰

⁸⁷ Sema GÜVEN, “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin belirlenmesi”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Nisan 2002, sayı 286, sf:23

⁸⁸ Bahattin ACAT, Dilin İşlevselliği Yaklaşımına göre Hazırlanmış Türkçe öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi,SBE, Ankara 2000, sf:134-140

⁸⁹ Yeliz GÜNDEMİR, İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, EBE, Ankara,2002, sf:70-73

⁹⁰ Mehmet ŞAMLIOĞLU, Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara,2000, sf:85

Şenay YAPICI' nın “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Düzeyleri” adlı araştırmasında öğrencilerin hızlı ve anlayarak okuma, kelime bilgisi ve hazinesi ve okuduğunu anlama ile ilgili hedef davranışlara ulaşma ve okuma düzeyleri tam öğrenme açısından beklenenin altında olduğu, öğrencilerin fazla zihinsel işlem gerektirmeyen ve sık karşılaştıkları kelimelerden oluşan bir metni hızlı ve anlayarak okuyabildikleri, fiilleri soyut isimlere, sıfatlara ve zarflara oranla daha iyi öğrendikleri, günlük hayatta karşılaşılan deyim ve cümlelerle ilgili soruları daha kolay cevaplandıkları, ilkokul okuma öğretiminin öğrencilerin okula beraberinde getirdikleri sosyo-ekonomik ve kültürel düzey farklılıklarını ortadan kaldırmadığı yargısını doğruduğu, ilkokul Türkçe programında okuma ile ilgili hedefler ile hedef davranışların birbirine karıştırıldığı ve öğretmenlerin etkinliklerine ışık tutacak olan hedef davranışların açık ve net olarak yazılmadığı ileri sürülmüştür.⁹¹

⁹¹ Şenay YAPICI, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Düzeyleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, sayı no:3, 1999, sf:95-97

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, süre ve olanaklar, verilerin çözümü ve istatistiksel işlemler üzerinde durulacaktır.

I. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel araştırma modelindedir. Literatür ve alan tarama araştırmasıdır.

Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Betimleme yöntemi, grupla ilgili, genişliğine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır.⁹²

II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Afyon merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulu ve bu okullarda 2003-2004 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini; şehir merkezindeki Şemsettin Karahisari İlköğretim Okulu, Özlem Özyurt İlköğretim Okulu, Özerler İlköğretim Okulu, Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Hacı Hayriye Özsoy İlköğretim Okulu, Kasımpaşa İlköğretim Okulu, Kazım Özer İlköğretim Okulu, Yavuz Selim İlköğretim Okulu, Yüksel Varlı İlköğretim Okulu, Dumlupınar İlköğretim Okulu, Hisarbank 100. Yıl İlköğretim Okulu, Kocatepe İlköğretim Okulu, Osman Atilla İlköğretim Okulu, 27 Ağustos İlköğretim Okulu, Saniye Sayıoğlu İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Salim Pancar İlköğretim Okulu, Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu, Ayşegül Arsoy Pansiyonlu İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Gedik Ahmet Paşa İlköğretim Okulu, Ekrem Yavuz İlköğretim Okulu, Kadımana İlköğretim Okulu, Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu, Ataköy İlköğretim Okulu, Zafer Koleji ve TED

⁹² Saim KAPTAN, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekişik yayınları, Ankara, 1998, sf: 59

Kolejinde görevli Türkçe ve sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 93 Sınıf Öğretmeni ve 57 Türkçe Öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

III. VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme formasyonu bakımından bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik araştırma testi ve öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınav soruları kullanılmıştır. Başarı testi, Halil TEKİN' in "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" kitabından, Fuat TURGUT' un "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" adlı kitabından ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilikleri modül kitabından yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi taslağı hazırlanıp, ilköğretim okullarında Türkçe dersine giren 25 öğretmen üzerinde uygulanmıştır, bu ön uygulama sonuçları doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, elde edilen sonuçlara göre taslak gözden geçirilip başarı testine son şekli verilmiştir. Başarı testi öğretmenlere 10/04/2004 – 01/05/2004 tarihleri arasında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırma testinde ölçme değerlendirme düzeylerini ölçmeye yönelik 29 madde yer almaktadır. Seçenekler "A", "B", "C", "D", "E" şeklinde beş grupta sunulmuştur. (Ölçme aracı Ek 1'de verilmektedir.)

IV. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

150 öğretmenin testteki cevapları belirlendikten sonra istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Bilgisayara cevap seçenekleri "A-1, B-2, C-3, D-4, E-5" şeklinde girilmiştir. Öğretmenlerin girdikleri sınıf düzeyleri "4. Sınıf 1, 6. Sınıf 2, 8. sınıf 3" şeklinde girilmiş, Mezuniyet durumları "Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama 1, Eğitim Yüksek Okulu 2, Eğitim Enstitüsü 3, Eğitim Fakültesi 4, Fen Edebiyat Fakültesi 5, Diğer 6" şeklinde girilmiş, Cinsiyetleri "Erkek 1, Kadın 2" şeklinde girilmiş, Branşları "Sınıf Öğretmeni 1, Türkçe Öğretmeni 2, Yabancı Dil Öğretmeni 3, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni 4, Diğer 5" şeklinde girilmiş, Kıdemleri "1-3 1, 4-10 2, 11-15 3, 16 ve üstü 4" şeklinde girilmiş, Okul türü "Devlet okulu 1, Özel okul 2" şeklinde girilmiştir.

Elde edilen veriler “SPSS 11.0 for Windows” istatistik programı ile işleme tabi tutulmuştur. Önce frekans ve yüzde olarak dökümleri yapıldıktan sonra belirlenen ölçek aralıklarına göre merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri hesaplanmıştır. Sonra hipotezlerin test edilmesinde cinsiyet ve okul türü değişkeni açısından t testi, diğer değişkenler için önce F testi uygulanmıştır. F testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan değerler için Tukey Testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin girdikleri sınıflarda yaptıkları sınavların cevap kağıtlarının fotokopilerinin toplanmasında sorunla karşılaşmıştır. Bu yüzden 150 öğretmenin hepsinden sınav kağıtlarının fotokopileri toplanamamıştır. 60 öğretmenden sınav kağıtlarının fotokopileri toplanmıştır , sınav kağıtları soru sayısı, sınav türü, soruların seviyesi, soru kökü uygunluğu, davranış ölçümü, seçenek sayısı, güçlük derecesi kriterlerine göre ve frekans değerleri belirlenerek incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin istatistiksel işlemlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları alt problemlere göre verilmektedir.

I. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin Girdikleri Sınıf Düzeyleri Tablo1’de, Görev Yaptıkları Okul Türü tablo2’de, Branşları Tablo3’de, Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları Tablo4’de, Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları Tablo5’de, Öğretmenlerin Kıdemleri Tablo6’da verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin girdikleri sınıf düzeyleri

<u>GİRDİKLERİ SINIFLAR</u>	N	%
4	93	62,0
6	31	20,7
8	26	17,3
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden, % 62,0’ı 4. sınıflara, % 20,7’si 6. sınıflara, % 17,3’ü 8. Sınıflara girmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü

<u>OKUL TÜRÜ</u>	N	%
Devlet okulu	130	86,7
Özel Okul	20	13,3
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden %86,7’si Devlet Okulunda, %13,3’ü Özel Okulda görev yapmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin branşları

<u>BRANŞ</u>	N	%
Sınıf Öğretmeni	93	62,0
Türkçe Öğretmeni	39	26,0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	18	12,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden, %62,0'ı Sınıf Öğretmeni, %26,0'ı Türkçe Öğretmeni, %12,0'ı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin mezuniyet durumları

<u>MEZUNİYET DURUMLARI</u>	N	%
Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama	22	14,7
Eğitim Enstitüsü	46	30,7
Eğitim Fakültesi	70	46,7
Fen Edebiyat Fakültesi	5	3,3
Diğer	7	4,7
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden, %14,7'si Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama, %30,7'si Eğitim Enstitüsü, %46,7'si Eğitim Fakültesi, %3,3'ü Fen Edebiyat Fakültesi, %4,7'si Diğer bölümlerden mezun olduklarını belirtmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin cinsiyet durumları

<u>CİNSİYET</u>	N	%
Erkek	65	43,3
Kadın	85	56,7
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden, %43,3'ü Erkek, %56,7'si Kadın olduklarını belirtmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemleri

<u>KIDEM</u>	N	%
4-10	37	24,7
11-15	42	28,0
16 ve üstü	71	47,3
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan 150 öğretmenden , %24,7'si 4-10 yıl arası kıdemli, %28,0'ı 11-15 yıl arası kıdemli, %47,3'ü 16 ve üstü kıdemli olduklarını belirtmektedir.

II. TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıfların Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri araştırma testindeki sorulara verdikleri cevaplar düzeyinde belirlenerek verilmektedir. Tablo 7’de başarı testindeki çeldiricilerin dağılımı verilmektedir.

Tablo 7. Çeldiricilerin Dağılımı

SORU NO	A		B		C		D		E	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	17	11,3	24	16,0	40	26,7	21	14,0	48	32,0
2	6	4,0	19	12,7	25	16,7	20	13,3	80	53,3
3	5	3,3	16	10,7	13	8,7	17	11,3	99	66,0
4	16	10,7	74	49,3	32	21,3	12	8,0	16	10,7
5	69	46,0	20	13,3	28	18,7	11	7,3	22	14,7
6	20	13,3	19	12,7	16	10,7	21	14,0	74	49,3
7	15	10,0	17	11,3	34	22,7	61	40,7	23	15,3
8	45	30,0	50	33,3	22	14,7	19	12,7	14	9,3
9	18	12,0	21	14,0	39	26,0	51	34,0	21	14,0
10	15	10,0	19	12,7	66	44,0	21	14,0	29	19,3
11	22	14,7	37	24,7	24	16,0	31	20,7	36	24,0
12	9	6,0	18	12,0	35	23,3	24	16,0	64	42,7
13	11	7,3	28	18,7	49	32,7	36	24,0	26	17,3
14	43	28,7	47	31,3	34	22,7	9	6,0	17	11,3
15	21	14,0	46	30,7	48	32,0	17	11,3	18	12,0
16	38	25,3	21	14,0	29	19,3	15	10,0	47	31,3
17	60	40,0	28	18,7	25	16,7	21	14,0	16	10,7
18	15	10,0	70	46,7	30	20,0	25	16,7	10	6,7
19	43	28,7	26	13,3	37	27,7	26	17,3	18	12,0
20	21	14,0	13	8,7	38	25,3	19	12,7	59	39,3
21	38	25,3	26	17,3	38	25,3	36	24,0	12	8,0
22	14	9,3	69	46,0	30	20,0	15	10,0	22	14,7
23	7	4,7	27	18,0	39	26,0	52	34,7	25	16,7
24	34	22,7	21	14,0	25	16,7	27	18,0	43	28,7
25	66	44,0	29	19,3	22	14,7	10	6,7	23	15,3
26	22	14,7	26	17,3	29	19,3	22	14,7	51	34,0
27	18	12,0	25	16,7	69	46,0	24	16,0	14	9,3
28	10	6,7	45	30,0	28	18,7	25	16,7	42	28,0
29	9	6,0	35	23,3	28	18,7	45	30,0	33	22,0

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe dersine giren öğretmenlere uygulanan testte bulunan çeldiricilerin işe yaradığı görülmektedir. Özellikle ölçme aracında geçerlilik ve güvenilirlik konuları ile ilgili olan 11. 12. 13. 14. 15. sorulara, değerlendirme konuları ile

ilgili 16. soruya, çoktan seçmeli test türü ile ilgili 21. ve 28. soruya, hata türleri konuları ile ilgili 29. soruya verilen cevaplar incelendiğinde çeldiricilerin iyi çalıştığı görülmektedir.

Tablo 8 . Soruların güçlük ve ayırt edicilik derecesi

Soru No	Güçlük Derecesi (p)	Ayırt Edicilik Gücü %
1	32,0	,0557
2	53,3	,1571
3	66,0	,1387
4	49,3	,2043
5	46,0	,2158
6	49,3	,2544
7	40,7	,1698
8	33,3	,0703
9	34,0	,1148
10	44,0	,2188
11	20,7	,1291
12	23,3	-,0188
13	18,7	,0234
14	28,7	,0755
15	30,7	,0720
16	31,3	,0541
17	40,0	,1540
18	46,7	,2068
19	28,7	,1490
20	39,3	,1378
21	25,3	-,0159
22	46,0	,1589
23	34,7	,1737
24	28,7	,0077
25	44,0	,1967
26	34,0	,2002
27	46,0	,1819
28	28,0	,1452
29	23,3	-,0202

Soruların güçlük derecesi ve ayırt edicilik gücü Tablo 8' de verilmiştir. Tablo 8'in incelenmesinden önce güçlük derecesi ve ayırt edicilik gücünün bilinmesi gerekir.

Bir test maddesinin güçlüğü, testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap veren kişilerin yüzdesi, yani maddeye doğru cevap verenler sayısının gruptaki toplam

kişi sayısına oranıdır. Madde güçlüğü ölçüsü, bir anlamda ters bir ölçüdür. Bir maddenin güçlüğü o maddeyi doğru cevaplayanlar yüzdesi olduğuna göre, aslında “p” değeri ne denli büyükse, madde o denli kolay demektir.

Ayırt edicilik gücü, bir maddeye üst grupta doğru cevap verenler yüzdesi ile alt grupta doğru cevap verenler yüzdesi arasındaki farktır. Bütün bireylerin doğru ya da yanlış cevaplandığı bir maddenin ayırt etme gücü yoktur.⁹³

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, hedeflerle ilgili konulardaki sorulara (S1) %32,0 oranında cevap verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme hedefleri ile ilgili soruya (S2) %53,3 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, ölçme ile ilgili sorulara, S3’e %66,0 S4’e %49,3 S10’a %44,0 S15’e %30,7 S21’e %25,3 S22’ye %46,0 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, değerlendirme ile ilgili sorulara, S5’e %46,0 S7’ye %40,7 S16’ya %31,3 S17’ye %40,0 S18’e %46,7 S23’e %34,7 S24’e %28,7 S25’e %44,0 S26’ya %34,0 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, belitke tabloları ile ilgili sorulara, S6’ya %49,3 S9’a %34,0 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili sorulara, S8’e %33,3 S11’e %20,7 S12’ye %23,3 S14’e %28,7 S27’ye %46,0 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin bilişsel alanın basamakları ile ilgili soruya, S13’e %18,7 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, test türleri ile ilgili soruya, S19’a %28,7 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, puanlama ölçekleri ile ilgili sorulara, S20’ye %39,3 S28’e %28,0 S29’a %23,3 oranında cevap verdikleri görülmektedir.

İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri araştırma testindeki sorulara verdikleri cevaplar ve derslerinde uyguladıkları sınavlardaki soruların özellikleri dikkate alınarak verilmiştir. Tablo 9’da

⁹³ TEKİN, sf; 246-248

İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin araştırma testindeki sorulara verdikleri doğru cevapların oranları verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin başarı testindeki sorulara verdikleri doğru cevapların oranları

Soru no	f	%
S1	40	26,7
S2	80	53,3
S3	99	66,0
S4	74	49,3
S5	69	46,0
S6	74	49,3
S7	61	40,7
S8	50	33,3
S9	51	34,0
S10	66	44,0
S11	31	20,7
S12	35	23,3
S13	28	18,7
S14	43	28,7
S15	46	30,7
S16	47	31,3
S17	60	40,0
S18	70	46,7
S19	43	28,7
S20	59	39,3
S21	38	25,3
S22	69	46,0
S23	52	37,7
S24	43	28,7
S25	66	44,0
S26	51	34,0
S27	69	46,0
S28	42	28,0
S29	35	23,3
Toplam	150	100

Tablo 9 incelendiğinde “Hedefler” ile ilgili soruya (S1) doğru cevap veren 40 kişinin %26,7 oranında, (S20’ye doğru cevap veren) 59 kişinin %39,3 oranında, “Ölçme-Değerlendirme” konuları ile ilgili sorulara S2’ye doğru cevap veren 80 kişinin

%53,3 oranında , “Ölçme” konuları ile ilgili sorulara (S3’e) doğru cevap veren 99 kişinin %66,0 , (S4’e doğru cevap veren) 74 kişinin %49,3 oranında, (S9’a doğru cevap veren) 51 kişinin %34,0 oranında, “Değerlendirme” konuları ile ilgili sorulara doğru cevap veren(S5’e) 69 kişinin %46,0 oranında,(S7’ye doğru cevap veren) 61 kişinin %40,7 oranında,(S16’ya doğru cevap veren) 47 kişinin %31,3 oranında, (S23’e doğru cevap veren) 52 kişinin %37,7 oranında, (S24’e doğru cevap veren) 43 kişinin %28,7 oranında, (S25’e doğru cevap veren) 66 kişinin %44,0 oranında, “Belirtke Tabloları” konuları ile ilgili sorulara (S6’ya) doğru cevap veren 74 kişinin %49,3 oranında, “Geçerlilik ve Güvenirlilik” konuları ile ilgili sorulara(S8’e) doğru cevap veren 50 kişinin %33,3 oranında, (S11’e doğru cevap veren) 31 kişinin %20,7 oranında, (S12’ye doğru cevap veren) 35 kişinin %23,3 oranında, (S26’ya doğru cevap veren) 51 kişinin %34,0 oranında, “Hatalar” konuları ile ilgili sorulara (S10’a) doğru cevap veren 66 kişinin %44,0 oranında, (S14’e doğru cevap veren) 43 kişinin %28,7 oranında, (S17’ye) doğru cevap veren 60 kişinin %40,0 oranında, (S22’ye doğru cevap veren) 69 kişinin %46,0 oranında, (S29’a doğru cevap veren) 35 kişinin %23,3 oranında, “Bilişsel Alanın Basamakları” konuları ile ilgili soruya (S13’e) doğru cevap veren 28 kişinin %18,7 oranında, “Ayırt Edicilik” konuları ile ilgili soruya (S15’e) doğru cevap veren 46 kişinin %30,7 oranında, “Ölçme Kullanılan Araçlar” konuları ile ilgili sorulara (S18’e) doğru cevap veren 70 kişinin %46,7 oranında, (S21’e doğru cevap veren) 38 kişinin %25,3 oranında, “Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri” konuları ile ilgili sorulara (S19’a) doğru cevap veren 43 kişinin %28,7 oranında, (S27’ye doğru cevap veren) 69 kişinin %46 ,0 oranında, (S28’e doğru cevap veren) 42 kişinin %28,0 oranında, olduğu söylenebilir.

İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin araştırma testindeki ölçme değerlendirme konulu sorulara doğru cevap vermekte zorlandıkları ileri sürülebilir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ne bakıldığında ise, ölçme değerlendirme ile ilgili konularda yeterli bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri

Doğru Cevap Sayısı	Frekans	%
7	20	13,3
5	15	10,0
10	13	8,7
12	12	8,0
17	11	7,3
18	11	7,3
9	9	6,0
8	9	6,0
8	8	5,3
15	8	5,3
11	8	5,3
14	7	4,7
16	5	3,3
13	5	3,3
4	5	3,3
3	2	1,3
19	1	0,7
22	1	0,7
Toplam	150	100,0

Tablo 10 incelendiğinde başarı testinde bulunan 29 sorudan 3 soruya doğru cevap veren 2 kişinin %1,3 oranında, 4 soruya doğru cevap veren 5 kişinin %3,3 oranında, 5 soruya doğru cevap veren 15 kişinin %10,0 oranında, 6 soruya doğru cevap veren 9 kişinin %6,0 oranında, 7 soruya doğru cevap veren 20 kişinin %13,3 oranında, 8 soruya doğru cevap veren 8 kişinin %5,3 oranında, 9 soruya doğru cevap veren 9 kişinin %6,0 oranında, 10 soruya doğru cevap veren 13 kişinin %8,7 oranında, 11 soruya doğru cevap veren 8 kişinin %5,3 oranında, 12 soruya doğru cevap veren 12 kişinin %8,0 oranında, 13 soruya doğru cevap veren 5 kişinin %3,3 oranında, 14 soruya doğru cevap veren 7 kişinin %4,7 oranında, 15 soruya doğru cevap veren 8 kişinin %5,3 oranında, 16 soruya doğru cevap veren 5 kişinin %3,3 oranında, 17 soruya doğru cevap veren 11 kişinin %7,3 oranında, 18 soruya doğru cevap veren 11 kişinin %7,3 oranında, 19 soruya doğru cevap veren 1 kişinin % ,7 oranında, 22 soruya doğru cevap veren 1 kişinin % ,7 oranında bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo10'a göre İlköğretimin 4. , 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeylerinin az olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlerin testteki sorularla ilgili bilgilere yeterli derecede hakim olamadıkları söylenebilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili teste verdikleri cevapların merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri

N	150
Ortalama	10,607
Ortanca	10,000
Mod	7,0
Standart Sapma	4,5049
Minimum	3,0
Maximum	22,0

Tablo 11 incelendiğinde İlköğretimin 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeylerinin belirlenmesi için uygulanan araştırma testindeki sorulara verdikleri cevaplara göre belirlenen ortalamalar, mod ve standart sapmalara bakıldığında öğretmenlerin soruları cevaplamakta zorlandıkları görülmektedir.

III. TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN UYGULAMA DÜZEYLERİ

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye ilişkin uygulama düzeylerine öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınav kağıtlarının toplamı soru sayısı, sınav türü, soruların seviyesi, soru kökü uygunluğu, davranış ölçümü, seçenek sayısı, güçlük derecesi kriterlerine göre incelenmesi sonucu ulaşılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınav sonuçları ile ilgili bulguların genel dökümü

		f	%
Sınav Türü	Yazılı Yoklama	23	15,3
	Çoktan Seçmeli Test	37	24,7
	Toplam	60	40,0
Soru Sayısı	1-5	7	4,7
	6-10	20	13,3
	11-15	1	0,7
	16-üstü	32	21,3
	Toplam	60	40,0
Soruların Seviyesi	Bilgi	8	5,3
	Kavrama	51	34,0
	Sentez	1	0,7
Soru Kökü Uygunluğu	Hiç uygun değil	2	1,3
	Az uygun	19	12,7
	Uygun	30	20,0
	Çok uygun	9	6,0
	Toplam	60	40,0
Davranış Ölçümü	Ayrı soruyla ölçüyor	41	27,3
	Ayrı soruyla ölçmüyor	19	12,7
	Toplam	60	40,0
Seçenek Sayısı	Yok	23	15,3
	4	37	24,7
	Toplam	60	40,0
Güçlük Derecesi	Puan veriyor	20	13,3
	Puan vermiyor	40	26,7
	Toplam	60	40,0

Tablo 12 incelendiğinde İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda, sınav türü olarak yazılı yoklamayı uygulayan 23 kişinin %15,3 Çoktan seçmeli testi uygulayan 37 kişinin %24,7 oranında olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterliliklerinde öğretmenlerin eğitme-öğretme yeterlilikleri olarak başarıyı ölçme ve değerlendirmede yazılı yoklama veya çoktan seçmeli test uygulamaya yönelik maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin düzeylerini göz önünde bulundurarak ölçme araçlarından herhangi birini uygulamakta serbesttir. Örneklemdaki öğretmenlerin çoğunluğunun çoktan seçmeli testleri tercih ettiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak çoktan seçmeli testleri

okumanın ve puanlamanın kolay olması, bu tür testleri daha fazla davranışı ölçmeye yönelik olması söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda öğrencilere sordukları sorularda örnekler verecek olursak; Yazılı yoklama yapan öğretmenlerin sordukları sorular “şiirin ana duygusunu söyleyiniz”, “Metinde geçen fiilimsileri bulup gösteriniz”, “Barış, kitabı pencereden kardeşine verdi. Tümcesinde kullanılan hal eklerini bulup gösteriniz” soruları örnek olarak verilebilir. Çoktan seçmeli test uygulayan öğretmenlerin sordukları sorulara “aşağıdakilerden hangisi ince ünlüyle başlamaktadır?”, “aşağıdaki sözcüklerden hangisi, ses düşmesinden dolayı bitişik yazılmıştır?”, “çok kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?” soruları örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda soru sayısı olarak, 1-5 arası soru soran 7 kişinin %4,7 oranında, 6-10 arası soru soran 20 kişinin %13,3 oranında, 11-15 arası soru soran 1 kişinin %0,7 oranında, 16 ve üstü soru soran 32 kişinin %21,3 oranında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun çoktan seçmeli testleri tercih etmesinden dolayı soru sayısı olarak 16 ve üstü soru sormayı tercih edenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlardaki soruların seviyesi bakımından bilgi basamağında soru soran 8 kişinin %5,3 oranında, kavrama basamağında soru soran 51 kişinin %34,0 oranında, sentez basamağında soru soran 1 kişinin %0,7 oranında olduğu görülmektedir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin çoğunluğunun bilişsel alanın “kavrama” basamağına uygun soru sordukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak, bilgi, kavrama basamağına uygun soru hazırlamanın kolay oluşu, bilgi basamağındaki soruların öğrencileri ezberciliğe yönlendirebileceği bu yüzden kavrama basamağındaki soruların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda sordukları bilgi basamağındaki sorulara örnek olarak “manzume nedir?”, “Kafiye nedir? Kaç çeşit kafiye vardır?”, “Aşağıdakilerden hangisi yüklem tanımıdır?” soruları verilebilir. Sınavlarda sordukları kavrama basamağındaki sorulara örnek olarak “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim tamlaması vardır?”, “Beyaz altın dediğimiz pamuk tarlalarına yedi başlı kızıl bir yılan çöreklenir cümlesinin öğelerini bulunuz?”, “Anlaşmak sözcüğü ile

aşağıdakilerden hangisi arasında anlamca bir ilişki yoktur?” soruları verilebilir. Sentez basamağındaki soruya örnek olarak “Akıl yaşta değil baştadır, fakat akılı başa yaş getirir. özdeyişini açıklayan bir kompozisyon yazınız.” sorusu verilebilir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlardaki soruların, soru kökü yazma ilkelerine uygunluğu açısından, soru kökü yazma ilkelerine “hiç uygun” olmayan soru yazmayı tercih eden 2 kişinin %13 oranında, soru kökü yazma ilkelerine “az uygun” olan soru yazmayı tercih eden 19 kişinin %12,7 oranında, soru kökü yazma ilkelerine “uygun” olan soru yazmayı tercih eden 3 kişinin %20,0 oranında, soru kökü yazma ilkelerine “çok uygun” olan soru yazmayı tercih eden 9 kişinin %6,0 oranında olduğu söylenebilir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların “soru kökü yazma ilkelerine uygunluğu” açısından değerlendirilmesinde öğretmenlerin genelde ilkelere uygun soru kökü yazmaya çok fazla önem vermedikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak kurallara uygun soru kökü yazmanın zor oluşu, öğretmenlerin bu alana ilişkin bilgilerine tam olarak güvenemedikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda sordukları soruların soru kökü yazma ilkelerine uygunlukları açısından az uygun olan sorulara örnekler verilecek olursa “Metnin 3. paragrafını inceleyiniz” sorusu verilebilir. Soru kökü yazma ilkelerine az uygun olan sorulara örnek olarak “Aşağıdaki isimlerden hangisinin yazımı doğru değildir?” , “Aşağıdakilerden kelimelerden sözlükteki sırasına göre en sonda yer alan nedir?” soruları verilebilir. Soru kökü yazma ilkelerine uygunluk açısından uygun düzeydeki sorulara örnek olarak “Aşağıdaki kelimelerden hangisinde sert ünsüzlerin benzeşmesi olayı vardır?” , “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ırmak sözcüğüyle eş anlamlı bir kelime vardır?” , “Şiir türleri hakkında bilgi veriniz.” soruları verilebilir. Soru kökü yazma ilkelerine uygunluk açısından çok uygun düzeydeki sorulara örnek olarak “İkileme oluşturan bazı kalıplaşmış sözlerin yerleri değiştirilemez. Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili sözcüklerden hangisinde bu kurala uyulmamıştır?” , “Aşağıdaki tümcelerde altı çizili sözcüklerden hangisinde kaynaştırma ünsüzü kullanılmamıştır?” soruları örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda her davranışın ayrı bir soruyla ölçülüp ölçülmemesi açısından, her davranışı ayrı bir soruyla ölçmeyi tercih

eden 41 kişinin % 27,3 oranında, ayrı bir soruyla ölçmemeyi tercih eden 19 kişinin %12,7 oranında olduğu söylenebilir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin uyguladıkları sınavlarda genelde her davranışı ayrı bir soruyla ölçtükleri görülmektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin öğrencilere davranışları doğru kazandırmaya önem vermelerinden ve bilgili öğrenciler yetiştirmeye çalışmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlardaki sorularda seçenek sayısı olarak, seçeneksiz soruları tercih eden 23 kişinin %15,3 oranında, 4 seçenekli soruları tercih eden 37 kişinin %24,7 oranında olduğu söylenebilir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin çoğunluğunun çoktan seçmeli testleri uygulamalarından dolayı çoğunluğunun 4 seçenekli soru sordukları görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları sınavlarda her soruya verilen puanın sorunun güçlük derecesine uygun olup olmaması açısından, uygun puan vermeyi tercih eden 20 kişinin %13,3 oranında, uygun puan vermemeyi tercih eden 40 kişinin %26,7 oranında olduğu söylenebilir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde uyguladıkları sınavlarda her soruya sorunun güçlük derecesine uygun puan vermedikleri görülmektedir. Genelde çoktan seçmeli testler kullanılması soruların güçlük derecelerine göre puanlanmasında zorluklar oluşmasına neden olduğu ileri sürülebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki bilgilerini uygulamaya aktarmakta zorlandıkları, sınavlarda nelere dikkat edilmesi gerektiğine çok fazla önem vermedikleri ileri sürülebilir.

IV. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN GİRDİKLERİ SINIFA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Girdikleri sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri araştırma testinde aldıkları puanlar F testine tabi tutulmuştur.

F testi sonuçlarına göre İlköğretim 4. Sınıf, 6. Sınıf ve 8. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar (Ölçme Değerlendirme Düzeyleri) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin başarı testindeki aldıkları puanların girdikleri sınıflara göre karşılaştırılması (Anova testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	114,781	2	57,390	2,900	,058
Gruplar İçi	2909,013	147	19,789	2,900	,058
Toplam	3023,793	149			

Tablo13 İncelendiğinde 4. Sınıf, 6. Sınıf ve 8. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar (Ölçme Değerlendirme Düzeyleri) arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=,058$).

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri girdikleri sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

V. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN MEZUNİYET DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Mezuniyet durumları değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri başarı testinde aldıkları puanlar F testine tabi tutulmuştur.

F testi sonuçlarına göre Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunları, Eğitim Enstitüsü mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunlarının ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması (Anova testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	621,859	4	155,465	9,385	,000
Gruplar İçi	2401,935	145	16,565		
Toplam	3023,793	149			

Tablo 14 incelendiğinde Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunları, Eğitim Enstitüsü mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunlarının ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p=,000$).

Tukey testinde hangi değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Tukey Testi

(I)Mezuniyet Durumları	(J)Mezuniyet Durumları	Anlamlı Farklılık (I-J)	Standart hata	Anlamlılık
AÖF Lisans Tamamlama	Eğitim Enstitüsü	,6522	1,05502	,972
	Eğitim Fakültesi	-3,7286*	,99479	,002
	Fen Edebiyat Fak.	-1,8000	2,01643	,899
Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-4,3807*	,77250	,000
	Fen Edebiyat Fak.	-2,4522	1,91654	,704
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fak.	1,9286	1,88405	,844
	Diğer	3,5857	1,61341	,177
Fen Edebiyat Fak.	Eğitim Enstitüsü	2,4522	1,91654	,704
	Diğer	1,6571	2,38316	,957
Diğer	AÖF Lisans T.	,1429	1,76618	1,000
	Eğitim Enstitüsü	,7950	1,65123	,989

Tablo 15 incelendiğinde Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunlarının ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında Eğitim Fakültesi mezunları lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farklılığın Eğitim Fakültesi mezunlarının fakültede ölçme değerlendirme konuları ile ilgili daha fazla ders almaları, bu konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Eğitim Enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunları ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında Eğitim Fakültesi mezunları lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeyleri mezuniyet durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanamamıştır.

VI. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri araştırma testinde aldıkları puanlar t testine tabi tutulmuştur.

T testi sonuçlarına göre erkek ve kadın öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Tablo 16.Öğretmenlerin cinsiyetlere göre sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması

CİNSİYET	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Erkek	65	10,8615	4,68667	,58131
Kadın	85	10,4118	4,37877	,47494

Tablo 17. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Sorulara Verdikleri Cevapların t testi

f	Anlamlılık	t	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	İki satır arasındaki ortalamalar	Standart hata
,072	,789	,605	148	,546	,4498	,74386
		,599	132,857	,550	,4498	,75066

Tablo17 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmıştır.

Eğitim- öğretimde öğretmenlerin bilgileri açısından aralarında cinsiyet ayrımı yapmak düşünülemez.

VII. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BRANŞLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri araştırma testinde aldıkları puanlar F testine tabi tutulmuştur.

F testi sonuçlarına göre Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar (Ölçme Değerlendirme Düzeyleri) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin başarı testinden aldıkları puanların branşlara göre karşılaştırılması (Anova testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	142,961	2	71,481	3,647	,028
Gruplar İçi	2880,832	147	19,597		
Toplam	3023,793	149			

Tablo 18 incelendiğinde Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Hangi değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğunun tespiti için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin branşlara göre sorulara verdikleri cevapların Tukey testi

(I) BRANŞ	(J)BRANŞ	Anlamlı Farklılık	Standart hata	Anlamlılık
Sınıf Öğretmeni	Türkçe Öğretmeni	-2,2804*	,84453	,021
	TDE Öğretmeni	-,7419	1,13995	,792
Türkçe Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	2,2804*	,84453	,021
	TDE Öğretmeni	1,5385	1,26145	,444

*0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 19 incelendiğinde Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında Türkçe Öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir (p=,021).

Bu farklılığın Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olmasından, mezun olmalarının üzerinden fazla yıl geçmemiş olmasından ve başarı testindeki konuları daha net hatırlıyor olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

VIII. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN KIDEME GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri araştırma testinde aldıkları puanlar F testine tabi tutulmuştur.

F testi sonuçlarına göre kıdemleri 4-10, 11-15, 16 ve üstü olan öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar (Ölçme Değerlendirme Düzeyleri) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo20. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması (Anova testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	594,335	2	297,167	17,981	,000
Gruplar İçi	2429,459	147	16,527		
Toplam	3023,793	149			

Tablo 20 incelendiğinde kıdemleri 4-10, 11-15, 16 ve üstü olan öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Hangi değişkenler arasında anlamlı farklılık olduğunun tespiti için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo21. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması (Tukey Testi)

(I) KIDEM	(J) KIDEM	Anlamlı Farklılık	Standart hata	Anlamlılık
4-10	11-15	,8983	,91661	,591
	16 ve üstü	4,4107*	,82429	,000
11-15	16 ve üstü	3,5124*	,79137	,000

*0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo21 incelendiğinde kıdemleri 4-10 , 16 ve üstü olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında 4-10 kıdemli öğretmenler lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farklılığın öğretmenlerin meslekte daha yeni olmaları, eğitim düzeylerinin daha yüksek olması ve ölçme değerlendirme konularını ayrıntılarıyla hatırlıyor olmalarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

11-15 , 16 ve üstü olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında 11-15 kıdemli öğretmenler lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

IX. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Okul türleri değişkeni açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri araştırma testinde aldıkları puanlar t testine tabi tutulmuştur.

T testi sonuçlarına göre devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Tablo22. Öğretmenlerin okul türlerine göre sorulara verdikleri cevapların karşılaştırılması

KURS	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Devlet Okulu	129	10,0078	4,24539	,37379
Özel Okul	20	14,4000	4,47684	1,00105

Tablo 23. Öğretmenlerin okul türlerine göre sorulara verdikleri cevapların t testi

f	Anlamlılık	t	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	İki satır arasındaki ortalamalar	Standart hata ...
,024	,878	-4,274	147	,000	-4,3922	1,02760
		-4,110	24,596	,000	-4,3922	1,06856

*0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 23 incelendiğinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme testinden aldıkları puanlar arasında özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu farklılığın özel okulda görev yapan öğretmenlerin yaş ortalamasının genç olması, ölçme değerlendirme uygulamalarına daha fazla önem veriyor olmaları ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilerinin daha fazla olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

“İlköğretimde Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme ilişkin bilgi düzeyleri okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir” hipotezi doğrulanmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

I. SONUÇ

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri ile ilgili bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin başarı testine verdikleri cevaplar ele alındığında öğretmenlerin çoğunluğunun (en fazla 22 soruya doğru cevap veren 1 kişi % 0,7 oranında başarılıdır) ölçme değerlendirme ile ilgili konularda bilgi düzeylerinin çok fazla olmadığı ileri sürülebilir. Araştırmanın örneklemine dahil olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konuları ile ilgili testteki sorulara cevap vermekte zorlandıkları, ölçme değerlendirme konularına ilişkin bilgileri çok fazla hatırlamadıkları söylenebilir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin derslerde uyguladıkları sınavlardaki soruların incelenmesi ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin her davranışı ayrı bir soruyla ölçmeye çalıştıkları ,bilgilerinin az olması ve uygulamada kurallara çok fazla dikkat etmedikleri, sınavlardaki soruları hazırlarken dikkat edilmesi gereken unsurlara çok fazla önem vermedikleri, genelde okuması kolay olan çoktan seçmeli testler yapıldığı, soruların çoğunluğunun kavrama basamağında sorulduğu, soru kökleri yazılırken ilkelere orta düzeyde uyulduğu söylenebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin girdikleri sınıf açısından bilgi düzeyleri ele alındığında 4. sınıf, 6. sınıf ve 8 sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında farklılık olmadığı ileri sürülebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumu açısından başarı testinde verdikleri cevaplardaki bilgi düzeyleri ele alındığında Eğitim Fakültesi mezunlarının, Eğitim Enstitüsü ve Açık

Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama mezunlarına oranla ölçme derlendirmedeki düzeylerinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin cinsiyetleri açısından başarı testinde verdikleri cevaplardaki bilgi düzeyleri ele alındığında erkek ve kadın öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki düzeyleri arasında farklılık olmadığı söylenebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin branşları açısından başarı testinde verdikleri cevaplardaki bilgi düzeyleri ele alındığında Türkçe öğretmenlerinin, Sınıf öğretmenlerine oranla ölçme değerlendirmedeki düzeylerinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin kıdemleri açısından başarı testinde verdikleri cevaplardaki bilgi düzeyleri ele alındığında 4-10 ,11-15 ve 16- üstü kıdemli öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Bu farklılık 4-10 ve 11-15 kıdemli öğretmenler lehine gelişmiştir ve 4-10, 11-15 kıdemli öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretimde 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin okul türleri açısından başarı testinde verdikleri cevaplardaki bilgi düzeyleri ele alındığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin, devlet okulunda görev yapan öğretmenlere oranla ölçme değerlendirmedeki bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

II . ÖNERİLER

- Özellikle 16 yılın üstündeki öğretmenlere ölçme değerlendirme konuları ile ilgili seminerlerin, hizmet içi eğitim kurslarının verilmesi önerilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri bilgilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yaptırılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında ölçme değerlendirme tekniklerinin derslerdeki uygulamaları konusunda ortak kararlar alınmasına dikkat etmeleri ve bu kararları düzenli uygulamaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

I. KİTAPLAR

BAYKUL, Yaşar, *İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme*, MEB Yayınları, Ankara, Temmuz, 1999

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, *Program Geliştirme*, Kuzucular Ofset, Konya, 1997

CEMİLOĞLU Şükrü Mustafa, *Türkçe Öğretimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2001

DEMİREL, Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000

DEMİREL, Özcan, *Eğitim Terimleri*, Şafak Matbaası, Ankara, 1987

DEMİREL, Özcan, *Türkçe Programı ve Öğretimi*, USEM Yayınları, Ankara, 1996

DEMİREL, Özcan, *Türkçe Öğretimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1999

DOĞAN, Hıfzı, *Öğretmen ve Program Yönünden Türk Orta Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, MEB Basımevi, İstanbul, 1972

ERTÜRK, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Metaksan Yayıncılık, Ankara, 2000

GÜMÜŞ, Burhan, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Kalite Yayıncılık, Ankara, 1999

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Yayınları, İstanbul, 1994

İŞMAN, Aytekin Ahmet ESKİCUMALI, *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, Değişim Yayınları, Adapazarı, Mart, 2000

İŞMAN, AYTEKİN, *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*, Değişim Yayınları, Adapazarı, 1998

KAPTAN, SAİM, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekişık Yayınları, Ankara, 1998

KAVCAR, CAHİT FERHAN OĞUZHAN, SEDAT SEVER, *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayıncılık, Ankara, 1995

KOCAOLUK, FATMA-M. ŞÜKRÜ, *İlköğretim Okulu Programı*, Kocaoluk Yayıncılık, İstanbul, 2000

Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim Okulu Programı*, MEB Yayınları, Ankara, 1995

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü, *Öğretmen Yeterliliği*, MEB Yayınları, Ankara, 2002

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Destek Projesi, <http://oyegm.meb.gov.tr>.

TEKİN, HALİL, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Mesa Yayınevi, Ankara, 1987

TEKİN HALİL, *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Gül yayınları, Ankara, 1980

TEKİNDAL, SATILMIŞ, *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*, Evrim Yayınevi, İstanbul

TURGUT, M. FURAT, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*, Gül Yayınevi, Ankara,

VARIŞ, FATMA, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996

YILMAZ, Hasan, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Damla Ofset Yayıncılık, Konya, 1998

YANGIN, Banu, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, MEB Yayıncılık, Ankara, 1999

II. MAKALELER

ERGÜL, Turan, *Eğitimde Öğretmen*, İlksan Öğretmen Dergisi, Polimer Yayıncılık, Ankara, Mayıs 2004

GÖZÜTOK, F. Dilek, *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160 Güz, 2003

KUTLU, Ömer, *Cumhuriyetin 80. Yılında Ölçme ve Değerlendirme*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160 Güz

ÖZBAY, Murat, *Türkçe Öğretiminde Programın Önemi*, Çağdaş Eğitim, sayı no: 232, Mayıs, 1997

ŞAHİNGÖZ, Fevzi, *Eğitim Üzerine*, İlksan Öğretmen Dergisi, Polimer Yayıncılık, Ankara, Mayıs 2004

TURAN, Betül, *Programları Niçin Geliştirmek ve Değiştirmek Zorundayız*, Çağda Eğitim Dergisi, Sayı 143, Nisan 1989

YAPICI, Şenay, *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Düzeyleri*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 3, 1999

III. TEZLER

ACAT, Bahattin, *Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000

GÜNDEMİR, Yeliz, *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2002

GÜVEN, Sema, *Sınıf Öğretmenliğinde Ölçme Değerlendirme Kullanımının Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 286, Nisan, 2002

ŞAMLIOĞLU, Mehmet, *Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000

EKLER

EK

- A. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLEDİRME FORMASYONU
BAKIMINDAN BİLGİ DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK
ARAŞTIRMA TESTİ.....63
- B. VALİLİK ONAY YAZISI.....66

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar.....	xi
GİRİŞ.....	1
I. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
II. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
III. SINIRLILIKLAR.....	5
IV. TANIMLAR.....	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
I. PROGRAM GELİŞTİRME.....	6
II. PROGRAM DEĞERLENDİRME.....	9
III. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	10
A) ÖLÇME.....	11
B) ÖLÇMEDE KULLANILAN ARAÇLAR.....	12
1. Çoktan Seçmeli Testler.....	13
2. Yazılı Yoklamalar.....	14
3. Kısa Cevaplı Testler.....	15
4. Doğru-Yanlış Testleri.....	16
C) ÖLÇME ARACINDA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	16
D) DEĞERLENDİRME.....	17
IV. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	19

A) İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI.....	20
B) İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZEL AMAÇLARI.....	21
1. Anlama.....	21
2. Anlatma.....	21
3. Dilbilgisi.....	22
4. Yazma.....	22
C) TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TEMEL İLKELERİ.....	22
D) TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME DEĞERLENDİRME.....	23
V. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ.....	24
VI. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	27
İKİNCİ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	30
I. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	30
II. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	30
III. VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ.....	31
IV. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	33
I. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	33
II. TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ.....	35
III. TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN UYGULAMA DÜZEYLERİ.....	41

IV. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN GİRDİKLERİ SINIFLARA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	45
V. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN MEZUNİYET DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	46
VI. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN CİNSİYET DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	48
VII. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BRANŞ DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	49
VIII. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN KIDEM DURUMLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	51
IX. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDEKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN OKUL TÜRLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
I. SONUÇ.....	54
II. ÖNERİLER.....	55
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	
EK 1 ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLEDİRME FORMASYONU BAKIMINDAN BİLGİ DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK ARAŞTIRMA TESTİ	62
EK 2 VALİLİK ONAY YAZISI.....	65

ÖZGEÇMİŞ

Yüksel ADIYAMAN
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans : 2001 Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü
Lise : 1997 Afyon Anadolu Öğretmen Lisesi

İş / İstihdam

2001 Sınıf Öğretmenliği, Baloğlu Köyü / Kulp / Diyarbakır
2002- Sınıf Öğretmenliği, Ahmetpaşa Kasabası/ Sinanpaşa /
Afyonkarahisar

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Dinar / Afyon / 16 Nisan1979
Cinsiyet :Kadın
Yabancı Dil : İngilizce

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM 4. 6. ve 8. SINIFLARINDA TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME DÜZEYLERİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül 2005

Danışman Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Bu araştırma ile İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi ve uygulama düzeyleri ve bilgi düzeyleri ile girdikleri sınıf, mezun oldukları yüksek okul, cinsiyet, branş, kıdem ve okul türü değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

2003-2004 eğitim öğretim yılında Afyon il merkezinde İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren 150 öğretmene araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan 29 sorudan oluşan başarı testi uygulanarak ve öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular analiz edilerek betimsel bir alan araştırması yapılmıştır.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin derslerde uyguladıkları sınavlardaki soruların incelenmesi ile elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin bilgilerini uygulamaya aktarmada zorlandıkları söylenebilir.

4. 6. ve 8. Sınıf Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri arasında sınıf değişkeni açısından aralarında farklılık söz konusu değildir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeyleri ele alındığında, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler lehine bir anlamlılık bulunmuştur.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerine cinsiyetleri açısından bakıldığında, erkek ve kadın öğretmenler arasında herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerine branşları açısından bakıldığında, Türkçe öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerine kıdemleri açısından bakıldığında, 4-10 ve 11-15 kıdemli öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerine görev yaptıkları okul türü açısından bakıldığında, özel okulda görev yapan öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

Sonuç olarak, İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili konularda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektikleri söylenebilir.

ABSTRACT

With this research, it is aimed to introduce whether there is a distinction according to the levels of sufficiency of the teachers who attended Primary Schools Turkish Lessons with the class they attend, the faculty they graduated, gender, branch, seniority whether they attended the course and variables of school type.

In 2003-2004 Education Term, a descriptive field research was done by applying a performance test, formed of 29 questions prepared by the researcher, to 150 teachers who attend the Turkish Lessons of the Primary School 4 , 6 and 8 classes in Afyon and analyzing the questions that the teachers asked in exams.

It can not be stated a distinction between the sufficiency of measurement and evaluation and the sufficiency of applying knowledge of teachers who attend Turkish Lessons of 4 , 6 and 8 classes according to the class variable.

In the sufficiency of measurement evaluation, a situation in favor of the teachers who graduated from the Faculty of Education is stated. According to the sufficiency of applying their knowledge, a distinction among them cannot be stated.

When the teachers levels of sufficiency of measurement and evaluation are examined according to the gender, a distinction between the male and female teachers is not stated. A distinction among them according to the sufficiency of applying their knowledge is not stated.

When the teachers levels of sufficiency of measurement and evaluation are examined according to the branches, a situation in favor of the Turkish teachers is stated.

When the teachers levels of sufficiency of measurement and evaluation are examined according to their seniority, a situation in favor of the teachers who has 4-10 and 11-15 seniority is stated. An important distinction among them according to their sufficiency of applying their knowledge is not stated.

When the teachers levels of sufficiency of measurement and evaluation are examined according to whether they attended the course, a situation in favor of the teachers who attended course is stated. A distinction among them according to their sufficiency of applying their knowledge is not stated.

When the teachers levels of sufficiency of measurement and evaluation are examined according to the schools they work, a situation in favor of the teachers who work in a private school is stated. The sufficiencies of applying knowledge of the teachers who work in state schools are at the medium level.

As a result, it can be bring forward that the Turkish teachers do not have enough information about the topics related with the measurement, and evaluation, and their level of sufficiency is low at the application of the topics that they have information. It can be stated that the teachers have difficulties on transferring their knowledge to the application.

İLKÖĞRETİM 4. , 6. VE 8. SINIFLARINDA
TÜRKÇE DERSİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN
ÖLÇME -DEĞERLENDİRME DÜZEYLERİ

Yüksel ADIYAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2005

İLKÖĞRETİM 4. , 6. ve 8. SINIFLARINDA TÜRKÇE DERSİNE GİREN

ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME

DÜZEYLERİ

Yüksel ADIYAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Afyon

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül 2005

ÖNSÖZ

İlköğretim 4. ,6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri araştırılmaya çalışılmıştır. Türkçe dersinin doğru öğretilmesi ve öğretilip öğretilmediğinin kontrol edilmesi dilimizin doğru ve güzel kullanılmasında çok büyük önem teşkil edebilir.

Türkçe dersinin tüm bireylerin hayatında önemli yer teşkil etmesi, gelecek nesillerin Türkçe' yi doğru öğrenmesinin önemli olması bu araştırmanın yapılmasında etken olmuştur.

Çalışmamın başından sonuna kadar, hiçbir fedakarlığını benden esirgemeyen Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI' ya sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarımnda bana sonsuz derecede destek olan aileme de şükranlarımı sunarım.

Yüksel ADIYAMAN

TABLolar

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Öğretmenlerin Girdikleri Sınıf Düzeyleri.....	33
Tablo 2 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü.....	33
Tablo 3 Öğretmenlerin Branşları.....	33
Tablo 4 Öğretmenlerin Mezuniyet Durumları.....	34
Tablo 5 Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları.....	34
Tablo 6 Öğretmenlerin Kıdemleri.....	34
Tablo 7 Çeldiricilerin Dağılımı.....	35
Tablo 8 Soruların Güçlük ve Ayırt Edicilik Derecesi.....	36
Tablo 9 Öğretmenlerin başarı testindeki sorulara verdikleri doğru cevapların oranları.....	38
Tablo 10 Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Bilgi Düzeyleri.....	40
Tablo 11 Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme ile ilgili Testte Verdikleri Cevapların Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri.....	41
Tablo 12 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Sınav Sonuçları İle İlgili Bulguların Genel Dökümü	42
Tablo 13 Öğretmenlerin Başarı Testinden Aldıkları Puanların Girdikleri Sınıflara Göre Karşılaştırılması.....	46
Tablo 14 Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması (Anova testi).....	47
Tablo 15 Öğretmenlerin Mezuniyet Durumlarına Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Tukey Testi.....	47
Tablo 16 Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması.....	48
Tablo 17 Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Sorulara Verdikleri Cevapların t testi.....	49
Tablo 18 Öğretmenlerin Başarı Testinden Aldıkları Puanların Branşlara Göre Karşılaştırılması (Anova testi).....	50

Tablo 19 Öğretmenlerin Branşlara Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Tukey testi.....	50
Tablo 20 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması (Anova testi).....	51
Tablo 21 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması (Tukey Testi).....	52
Tablo 22 Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Sorulara Verdikleri Cevapların Karşılaştırılması.....	53
Tablo 23 Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Sorulara Verdikleri Cevapların t testi.....	53