

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA
EĞİTİMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Gülsün DAMAR

Danışman
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2016
KAYSERİ

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA
EĞİTİMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

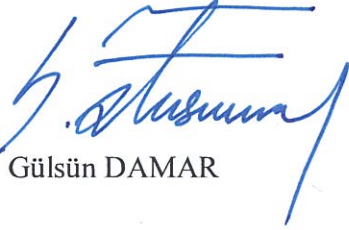
Hazırlayan
Gülsün DAMAR

Danışman
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Haziran 2016
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

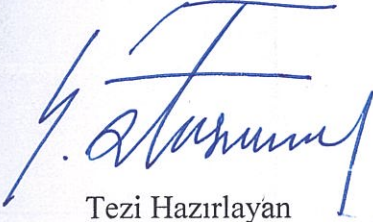
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Gülsün DAMAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan
Gülsün DAMAR



Danışman
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ



Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Adnan KARADÜZ..... danışmanlığında Gökşin DANAR..... tarafından hazırlanan "Ortadul Türkçe Öğretmenlerinin Yaama Eğitimindeki Rolü ve Değerlendirilmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi..... Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

...11.../07/2016

(Tez savunma sınav tarihi yazılacaktır.)

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Üye : Doç. Dr. Kudret AKTUN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sema ÇANCI

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 14/07/2016 tarih ve 25-01..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...14.../07/2016



Yrd. Doç. Dr. Haset MUTLU

Enstitü Müdürü V.

ÖN SÖZ

Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra kazanılan bir beceridir. Kişi dinleme ve konuşma becerilerini okul hayatına başlamadan ve informal eğitim yoluyla da öğrenebilirken; okuma ve yazma becerilerini okulda ve daha çok formal eğitim yoluyla öğrenir ve geliştirir. Fakat ister informal ister formal eğitim yolu ile kazanılsın, bütün beceriler bir öğrenme süreci sonrasında kazanılır. Beceri kazanmak ya da bir beceriyi geliştirmek süreç ister. Kişi yazma becerisini ise daha uzun bir öğrenme sürecinde kazanır ve geliştirir.

Yazma dil becerisi ilköğretimin ilk yıllarından başlayıp neredeyse tüm öğrenim hayatı boyunca kazandırılmaya, geliştirilmeye çalışılan bir beceridir. Çünkü kişi öğrenim hayatının her döneminde bu beceriyi kullanır. Bu becerinin önemi sadece öğrenim hayatı ile sınırlı kalmaz, ayrıca kişinin toplum hayatında da başarılı olabilmesini sağlayan önemli iletişim kanallarından birini de oluşturur. Bu nedenle, yazma becerisi ile sadece kişinin kendini yazı aracılığıyla anlatması amaçlanmaz. Kişinin anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, anlama, anlatma ve üretme olanaklarını kullandığı, dışsal ve içsel yapı özelliklerine uygun, anadilini etkili ve doğru kullandığı ve dilsel sisteme hâkim olduğu metinler oluşturması da amaçlanır. Bu metinlerin ne derecede, nasıl üretildiği, nasıl üretilmesi gerektiği ile ilgili sorular, yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini ortaya koyar. Yazma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenleri önemli rol üstlenmektedirler.

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirmektir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın Giriş bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı ve Önemi”, “Araştırmanın Alt Amaçları”, “Araştırmanın Sayıltıları ve Sınırlılıkları” ve “Tanımlar” anlatılmıştır.

“Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” başlığını taşıyan ikinci bölümde “Yazma ve Yazma Becerisi, Yazma Eğitimi” kavramları açıklanmaya çalışılmış, “Ölçme ve Değerlendirme” kavramlarının da açıklaması yapıldıktan sonra programdaki yazma eğitiminin ölçme değerlendirme boyutu ele alınmıştır. Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma eğitiminde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçları açıklanmış ve bölümün sonunda ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturan “Yöntem” kısmında “ Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Aracı”, “Verilerin Analiz Edilmesi” başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışmanın “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde ise araştırmadan elde edilen sonuçlarla, ilgili araştırmaların sonuçları karşılaştırılmış, bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Çalışmam süresince ilgisini ve bilgisini esirgemeyen, düşüncelerime, önerilerime her zaman saygı duyan, lisans ve yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olmaktan gurur duyduğum sayın Doç. Dr. Adnan KARADÜZ hocama; lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca emeğinin, desteğinin, ilgisinin ve bilgisinin sınırı olmayan sayın Doç. Dr. Kudret ALTUN hocama; ayrıca Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünün saygıdeğer bütün hocalarına teşekkür ederim.

Beni doğuran, doğurmakla kalmayıp beni büyüten, büyütmele de kalmayıp beni yetiştiren canım anneme; okumanın ve öğrenmenin bir değer olduğunu bizlere benimseten, 19 yıllık eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve beni eğitimime devam etmem konusunda her zaman destekleyen, konu okumak ve öğrenmek olunca hala hayata gözleri ışıltılı bakan canım babama; sadece varlıklarının bile hayatta mutlu ve güçlü olmama yettiği canım ablalarım Ahsen ve Kader’e ve biricik kardeşlerim Arzu ve Mehmet Mervan’a; hayat yolunda iyi günde kötü günde beraber yürümeyi seçtiğim, uzun saatler ders çalışma isteklerimle sabrını bir hayli zorladığım, varlığından her zaman güç aldığım, her başarılı erkeğin arkasında bir kadın vardır tezini tersyüz eden canım eşim Aytaç DAMAR’a çok teşekkür ederim.

Gülsün ATASOY DAMAR

Kayseri, 2016

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülsün DAMAR

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi Haziran 2016
Danışman: Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirmektir. Araştırmada nitel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Kayseri il merkezinde ve Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Veri analiz süreci elde edilen verilerin kodlanması, temalandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması şeklinde işlemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların % 44'ü yeni yöntemlerin etkili yönlerine, % 36'sı sınırlı yönlerine, % 24'ü eleştirel yönüne vurgu yapmıştır. Yeni yöntemlerin en etkili yönleri işlevsel ve başarılı bulunması; en sınırlı yönleri işlevsellikten uzak olması, uygulanmasının zaman alıcı olması ve değerlendirmeyi tam sağlama konusunda eksik olması olarak saptanmıştır. Yeni yöntemler en çok, yapılan merkezi sınavlarla paralel olmaması ve hepsinin uygulanmasının olanaksızlığı yönlerinden eleştirilmiştir. Yeni ölçme yöntemlerinden yazma eğitiminde en çok proje ödevleri (% 96), en az öğrenme günlükleri(%8) yöntemleri kullanılmaktadır .Yazma eğitiminde en çok kullanılan yeni değerlendirme aracı, öz değerlendirme (%80) formu, en az kullanılan araç bütüncül dereceli puanlama anahtarı (28) dir. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde en çok kullandıkları geleneksel yöntemin yazılı sınav/ açık uçlu sınav, en az kullandıkları yöntemin ise doğru yanlış maddeleri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların en çok, kendilerine uygun olduğunu düşündükleri yöntemi tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların % 64'ü yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemlerin etkili yönüne , % 40'ı yeni yöntemlerin etkili yönüne vurgu yapmıştır. Katılımcıların % 40'ı bir yöntemi diğer

yönteme tercih etmemektedir. Her iki yöntemin de yapılan çalışmaya göre kullanıldığında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların % 80'i hazır bir ölçme aracını olduğu gibi kullanmamaktadır. Katılımcıların yazılı anlatım çalışmalarını ölçme araçlarında en çok aradığı özellik objektif puanlama (% 56) sağlamasıdır. Katılımcıların % 52'si değerlendirme formlarını etkin kullandığına, %48'i etkin kullanmadığına vurgu yapmıştır. Yazma becerilerini ölçme değerlendirme uygulamalarında en fazla yaşanan güçlük, müfredatın yoğun olmasından dolayı zaman sıkıntısının olmasıdır. Öğretmenler tarafından yazılı anlatım çalışmalarında en çok kullanılan ölçüt imla ve noktalama. En az kullanılan ölçütler ise türe uygun yazma, ana fikri verebilme ve tutarlılıktır. Katılımcıların % 72' si ölçme değerlendirme yapmadaki amacının yazılı anlatım becerisini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. % 44'ü dönüt vermek , % 36'sı öğrencilerin yazma beceri düzeyini belirlemek, % 28'i ölçme ve değerlendirme yapmadaki amacının not vermek olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %16'sı yazma konusunda motivasyon amacıyla ölçme değerlendirme çalışması yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların, % 52'si yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yaptığını ifade etmiştir, % 48'i bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapma konusunda olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yazma eğitimdeki ölçme değerlendirme uygulamalarında yaşadığı sıkıntıların bazıları: öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olması, merkezi sınav olgusundan dolayı öğrencilerin test odaklı düşünmesi, el yazısının okunaklılığının zor olmasıdır. Öğretmenlerin % 40'ı kendini yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterli , % 16'sı yetersiz, % 44'ü ise kısmen yeterli görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, yazma eğitimi, Türkçe öğretmenleri, ölçme, değerlendirme.

**EVALUATION OF THE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS OF
THE SECONDARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN
WRITING LESSONS**

Gülsün DAMAR

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Postgraduate Dissertation June 2016
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adnan KARADÜZ**

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the assessment and evaluation methods of the secondary school Turkish language teachers. Qualitative data collection technique has been employed in this study. The sample of the study consists of 25 Turkish language teachers employed at the secondary schools located in Kayseri city center and the countries of Melikgazi, Kocasinan and Talas. The collected data has been analyzed through content analysis method. The data analysis process has been conducted in the form of coding, thematizing, analyzing and interpreting the data.

The results obtained from the study are as follows: 44% of the participants emphasized the effective aspects of the new methods, 36% of them emphasized their limited aspects, and 24% of them emphasized the critical aspects of the new methods. The most effective aspects of the new methods were identified as being functional and successful; while their most limited aspects were identified as being far from being functional, being time consuming and incomplete in terms of providing a full evaluation. New methods were criticized mostly on the grounds that they were not conducted in parallel with the central examinations and that it was impossible to implement them all. Of the new evaluation methods, the project assignments were the most favored method in the writing lessons (96%), while the learning journals were the least favored evaluation method (8%). The most commonly used new evaluation tool in the writing lessons was the self evaluation form (80%), and the least commonly used tool was the integrated grading key (28%). It was established that the most favorite traditional method in the writing lessons was the written exam; the least favorite method was the right or wrong items. It was observed that the participants mostly preferred to use the method they thought would work best for them. 64% of the participants emphasized the effective

aspects of the traditional methods in evaluating the written expression assignments, while 40% of them emphasized the effective aspects of the new methods. 40% of the participants did not prefer one method over another. They thought that both methods would work well when used in accordance with requirements of the task at hand. 80% of the participants did not use a readily available evaluation tool as provided. According to the participants, the most sought after feature in a written expression assignment evaluation tool was objective grading (56%). 52% of the participants said that they actively used the evaluation forms, while 48% of them said that they did not actively use them. The most commonly encountered difficulty in evaluating writing skills was running short of time due to intensive curriculum. According to the teachers, the most commonly used criteria in written expression studies were spelling and punctuation. The least commonly used criteria were writing in accordance with the genre, getting across the main idea and being consistent. 72% of the participants stated that their purpose in making assessment and evaluation was to improve the written expression skills. While the 44% of them stated that they were doing it for giving feedback, 36% of them for determining the level of students' writing skills and 28% of them for grading assignments. 16% of the participants stated that they conducted evaluation and assessment in order to maintain motivation for writing. 52% of the participants stated that they conducted evaluation by taking into consideration the individual development differences in writing education, while 48% of them expressed negative views on making evaluations based on individual development differences. Some of the problems that teacher came across while making evaluations in the writing lessons included the students' lack of interest in writing, their being more focused on multiple choice exams rather than written exams due to the prevalence central examination phenomenon, difficulty of deciphering hand writing. 40% of the teachers see themselves sufficient in terms of assessing and evaluating the written expression skills, 16% of them see themselves insufficient and 44% of them see themselves partially sufficient.

Key Words: Writing, writing education, secondary school Turkish language teachers evaluate the assessment, evaluation methods.

İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
ONAY	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.4. Araştırmanın Alt Amaçları.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Yazma ve Yazma Becerisi.....	8
2.2. Yazma Eğitimi	9
2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	11
2.4. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme.....	14
2.5. Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	16

2.6.2005 Türkçe Öğretim Programı'na Göre Yazma Eğitiminde Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	19
2.6.1.Performans Ödevi	20
2.6.2.Proje Ödevi.....	22
2.6.3.Öğrenci Ürün Dosyası (Kişisel Gelişim Dosyası/ Portfolyo	25
2.6.5.Öz Değerlendirme / Formu	32
2.6.6.Akran Değerlendirme /Formu	34
2.6.7.Grup Değerlendirme/Formu.....	35
2.6.8.Gözlem Formu.....	36
2.6.9.Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	36
2.6.10. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı.....	38
2.6.11. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	40
2.6.12. Çoktan Seçmeli Yazma Becerisi Başarı Testi.....	41
2.6.13. Kontrol Listeleri	43
2.7. Yazma Çalışmalarının Düzeltilmesi ve Değerlendirilmesi	44
2.8. Geribildirim	45
2.9. İlgili Araştırmalar.....	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Aracı	62
3.4. Veri Toplama Süreci.....	65
3.5.Verilerin Analiz Edilmesi	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	71

4.1.2. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	72
4.2. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.2.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri Geleneksel Yöntemleri Tercih Sebeplerine İlişkin Bulgular	76
4.3. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin mi Yeni Yöntemlerin mi Daha Etkili Olduğuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.4. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.4.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarında Aradıkları Özelliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	84
4.5. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	86
4.6. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	90
4.7. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	92
4.8. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Yapmalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	97
4.9. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	99
4.10. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	104
4.10.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yetersizlik Sebepleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA.....	108
5.1.1 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	108
5.1.2.Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	116

5.1.3. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	118
5.1.4. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	122
5.1.5. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	124
5.1.6. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	127
5.1.7. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	129
5.1.8. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Yapmalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	133
5.1.9. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	135
5.1.10. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma	138
5.2. SONUÇ	140
5.2.1. Sonuçlar	140
5.3. ÖNERİLER	143
5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	143
5.3.2. Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler.....	145
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	145
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	157
ÖZGEÇMİŞ	181

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki.....	13
Tablo 2.2. Yazıların değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçüt ve puanlama listesi.	44
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Dağılımı	59
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türlerine Göre Dağılımı	60
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi.....	60
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Verdiği Sınıflar	60
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Verdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı	61
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenimleri Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma-Almama Durumlarının Dağılımı	61
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarıyla İlgili Seminere Katılma-Katılmama Durumlarının Dağılımı	61
Tablo 3.9. Görüşme Formu.....	64
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri.....	68
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri.....	72
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri	73
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri.....	74
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri Geleneksel Yöntemleri Tercih Sebepleri	76

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin mi Yeni Yöntemlerin mi Daha Etkili Olduğuyla İlgili Görüşleri.....	78
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşleri.....	83
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Aradıkları Özelliklerle İlgili Görüşleri.....	84
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşleri	86
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşleri	91
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yazma Çalışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlgili Görüşleri	93
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri	97
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Yazma Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri	100
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşleri	104
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yetersizlik Sebepleriyle İlgili Görüşleri	106

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Türkçe eğitiminin amacı bireyin anadilini kullanma becerisini geliştirmektir. Anadili eğitimi ile dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişmesi hedeflenir. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Türkçe eğitimi ile bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” (Özbay, 2007, s. 115). “Yazmak duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir.” (Sever, 2004, s. 24). Yazma, duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işidir. (Karatay, 2015, s. 21). “Yazılı anlatım; bir dil öğrenimi ve öğretimi değil, yazılan dilin dünyasında sistemli düşünme yöntemi kazanma becerisi olarak değerlendirilir.” (Akbayır, 2010, s. 2). Bu durumda yazmanın, duygu, düşünce, istek, hayal ve beklentilerin anlatılması ihtiyacını karşılayan temel iletişim araçlarından birisi olduğunu söyleyebiliriz.

Kişinin yazma becerisi geliştikçe kendini ifade etme gücünün artması, kendini ifade etme gücü arttıkça da yazma becerisinin gelişmesi beklenir. Bu beklentinin karşılanması için yazma eğitiminde yer verilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemi büyüktür.

Ölçme Turgut'a (1977) göre, bir niteliğin gözlenip gözlem sonuçlarının sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Kan'a (2006) göre ise ölçme bir nesnenin, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla dayalı yapılır. Arıcıya 'ya (1972) göre de ölçme gözlenen, ölçülen nesne ya da özellikleri –bir ölçü birimine göre- anlatım işlemidir. Bu işleme, nesnelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirtmek için, belirli kurallara uyarak, simgesel değerler verme işlemi de denir.

Değerlendirme Turgut'a (1977) göre ölçme sonuçları ile bir ölçütü kıyaslayarak bir karara varma işlemidir. Özçelik (2010) ise değerlendirmeyi eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlarından yorumlama işlemi olarak tanımlamıştır. “Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır.” (MEB, 2006). Alanyazında yapılmış tanımlarından hareketle ölçmenin, bir niteliğin gözlenip gözlem sonuçlarının bir ölçü birimine göre anlatılması işlemi olduğunu; değerlendirmenin ise ölçme sonuçlarını yorumlama, ölçme sonuçlarına anlam verme, ölçme sonuçlarından bir karara varma işlemi olduğunu söyleyebiliriz.

“Eğitimde ölçülebilir göstergelerin ifade şekli kazanım ya da hedef kazanım olarak ifade edilir.” (Başol, 2013). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerilerinin kazandırılması için altı temel amaç ve 42 kazanım yer almaktadır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma öğrenme alanına ait belirtilen hedef kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı ya da ne oranda ulaşıldığını tespit etmek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç vardır.

“Eğitim programları çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi çeşitli amaçlarla zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir.” (Özbay, 1997, s.34). 2005 yılında ilköğretim okullarının 6,7.ve 8. sınıfları için Türkçe Dersi Öğretim Programı da yeniden düzenlenmiş, yeni Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda yazma eğitimi ve yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konularında bir takım değişiklikler meydana gelmiştir.

“Günümüze kadar uygulanan Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarından özellikle 1981 Türkçe Eğitimi Programı ile 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de farklı yaklaşımların uygulandığı göze çarpar. Bunlardan 1981 Türkçe Eğitimi Programı'nda geleneksel öğrenme yaklaşımlarından öğretmen merkezli öğretim modeli hâkimdir. Bu model, öğrenmeyi etki tepki etkileşimi sonucunda oluşan ve kalıcı izli davranış değişikliği şeklinde tanımlayan davranışçı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Buna göre öğrenme dış etkenler aracılığıyla gerçekleşmekte, öğretmen konuları hazırlayarak sınıfta öğrencilere sunmakta, öğrenciler de bu bilgileri pasif bir şekilde almaya çalışmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim-öğretim faaliyetlerini çoğunlukla öğretmen yönlendirir ve kontrol eder. Öğrenci alıcı, öğretmen ise bilgiyi aktaran konumundadır.” (Temizkan, 2013, s. 96). “Değerlendirme ise sadece öğretmene bırakılmıştır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'na göre, yazılı anlatım çalışmaları “öğrencilerin yazılarında duygu, düşünce ve tasarıları, olaylara bakış açısı, olaylar, gözlemler, izlenimler, plan ve anlam bütünlüğü, anlatımda tabilik ve duruluk, dilde duruluk, uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılması, cümle kuruluşunda doğruluk, yazım ve noktalama, işaretleri, yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi” öğelerine göre değerlendirilir.” (Kavcar, Oğuzhan, Sever,1995, s. 326). “1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'na göre, yazma eğitiminde sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarının kaydedilmesi, derslerde uygulanacak yöntem ve tekniklerin bu bilgiler ışığında belirlenmesi istenmiştir. Ölçme aracı olarak testlerin, sözlü yoklamaların, kompozisyon türü yazılı yoklamalarının ve ödevlerin kullanılabileceği belirtilmiştir.” (Kavcar, Oğuzhan, Sever,1995, s. 325).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'nda benimsenen yaklaşım ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'nda benimsenen temel yaklaşım şu cümlelerle ifade edilmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme

etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.” (MEB, 2006, s.3).

“Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır.” (Ün Açıköz, 2005, s. 60-61). “Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler.” (Özden, 2003, s. 54-55). “Bu yaklaşımla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.” (Öz, 2011, s. 44). 2005 yılında hazırlanan, 2006 yılında da uygulanmaya başlanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlanmış, programda “birey” ön plana çıkarılmış, bilgiyi doğrudan alan değil aldığı bilgiyi yapılandırabilen, farklı durumlarda kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmış, bireysel farklılıklar göz önünde tutulmuştur. Bilgiyi öğretmekten ziyade öğrenmeyi öğretme, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek önem kazanmıştır.

“2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmen ve öğrencilerin rollerini tamamen değiştirmiştir. Daha önceki programlarda verici-alıcı ilişkisi içerisinde değerlendirilen öğretmen ve öğrenciler, bu programla birlikte yol gösterici-bulucu ve uygulayıcı rollerine girmiş; klasik öğretim metodu olan sunuş yoluyla öğretim tekniği de yerini buluş yoluyla öğrenme tekniğine bırakmıştır.” (Üner, 2010, s. 6).

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma eğitimi ve yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konularında da bir takım değişiklikler meydana gelmiştir. Alternatif veya tanılayıcı yöntemler diye adlandırılan yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri programa girmiştir. Eyüp (2008) yapılan bazı değişiklikleri şöyle ifade eder:

Eyüp (2008), 2005 programında, yazma çalışmalarında, yazılanların öğretmen tarafından, öğrencinin kendisi ve arkadaşları tarafından düzeltilmesinin özellikle üzerinde durulduğunu böylece, yazma çalışmalarından daha verimli sonuçlar alınacağını belirtmiştir. Ölçme değerlendirme sürecine öğrencinin, öğrencinin akranlarının ve velinin de katılması ile yapılacak değerlendirmelerin daha güvenilir olacağını belirtmiştir.(Eyüp, 2008, s. 194-196).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılan değişiklikler ile Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında da değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne oranda ulaşıldığını anlamanın yolu ölçme ve değerlendirmeden geçer. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda öğretim gözden geçirilir, varsa hatalı ya da eksik öğrenmeler düzeltilmeye çalışılır.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7.ve 8.sınıflar) Öğretim Programı'na baktığımızda yazma becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak -yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir sonucu olarak- alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de programa girdiği görülmektedir.

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi başlıklı bu tezin amacı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yürüttükleri ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1) Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır?
- 2) Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında ne düşünmektedir?
- 3) Türkçe öğretmenleri yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır?
- 4) Türkçe öğretmenleri yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi daha etkili olduğunu düşünmektedir?
- 5) Türkçe öğretmenleri yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yaptıkları ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ölçme araçları hazırlamaktalar mı? Yoksa hazır ölçme araçlarından mı yararlanmaktadır?
- 6) Türkçe öğretmenleri yazılı anlatımı değerlendirme formları hakkında ne düşünmektedir? Öğretmenlerin formların verimliliği konusundaki düşünceleri nelerdir?
- 7) Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleri nelerdir?
- 8) Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin, yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme yapma amaçları nelerdir? Elde edilen ölçme sonuçları nasıl değerlendirilmektedir?
- 9) Türkçe öğretmenleri yazma eğitiminde öğrencilerinin düzeyine, bireysel gelişim farklılıklarına uygun ne tür ölçme değerlendirme çalışmaları yapmaktadır?
- 10) Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

11) Türkçe öğretmenleri yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada şu temel sayıttan hareket edilmiştir:

1) Araştırmada öğretmenler görüşme sorularına samimi ve etki altında kalmadan yanıt vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, öğretmenlerden görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 2) Araştırma, görüşme formunu yanıtlayan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Kayseri ilinde; Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçesi ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş 25 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Bu çalışmada yazılı sınavlar/açık uçlu sınavlar, objektif sınavlar(çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) ve sözlü sınavlar geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kapsamında ele alınmıştır.

Alternatif/ Tamamlayıcı/ Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Bu çalışmada performans görevleri, projeler, portfolyo (kişisel gelişim dosyası), kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, gözlem ve görüşme, power point sunuları ve posterler, öğrenme günlükleri, analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu ve gözlem formu yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri kapsamında ele alınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yazma ve Yazma Becerisi

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006: 7). TDK Türkçe Sözlük'te ise yazmanın tanımı “söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak” şeklinde yapılır (TDK, 2005, s. 2156).

“Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir.” (1-5.Sınıflar) – MEB, 2004). “Yazma, insanın zihinsel gelişimini sağlayan ve zihinsel gelişmişliğini gösteren bir dil becerisidir. Bu yönüyle yazmanın hem bir anlama hem de bir anlatma becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Yazma süreci yazma eyleminin anlama kısmını, süreç sonunda ortaya konulan ürün de bu eylemin anlatma kısmını oluşturur.” (Atasoy, 2015, s. 22).

Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra kazanılan bir beceridir. Kişi dinleme ve konuşma becerilerini okul hayatına başlamadan ve informal eğitim yoluyla da öğrenebilirken; okuma ve yazma becerilerini okulda ve daha çok formal eğitim yoluyla öğrenir ve geliştirir. Fakat ister informal ister formal eğitim yolu ile kazanılsın, bütün beceriler bir öğrenme süreci sonrasında kazanılır. Beceri kazanmak ya da bir beceriyi geliştirmek süreç ister. Kişi yazma becerisini ise daha uzun bir öğrenme sürecinde kazanır ve geliştirir.

Yazma dil becerisi ilköğretimin ilk yıllarından başlayıp neredeyse tüm öğrenim hayatı boyunca kazandırılmaya, geliştirilmeye çalışılan bir beceridir. Çünkü kişi öğrenim hayatının her döneminde bu beceriyi kullanır. Bu becerinin önemi sadece öğrenim hayatı ile sınırlı kalmaz, ayrıca kişinin toplum hayatında da başarılı olabilmesini sağlayan önemli iletişim kanallarından birini de oluşturur. Bu nedenle, yazma becerisi ile sadece kişinin kendini yazı aracılığıyla anlatması amaçlanmaz. Kişinin anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, anlama, anlatma ve üretme olanaklarını kullandığı, dışsal ve içsel yapı özelliklerine uygun, anadilini etkili ve doğru kullandığı ve dilsel sisteme hâkim olduğu metinler oluşturması da amaçlanır.

2.2. Yazma Eğitimi

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel amaçları incelendiğinde iki genel amacın doğrudan yazma becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunlardan biri “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ; diğeri, “Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını amaçlamak”tır (MEB, 2006). Okullarda verilen yazma eğitimi ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve programda belirtilen bu amaçlara ulaşmak hedeflenir.

Okullardaki yazma çalışmaları yazılı anlatım kavramıyla ifade edilir. Temizkan (2007, s. 136), yazılı anlatımı; “yazmak için bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenilene uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kâğıdın şekil yapısı ile ilgili kuralları uygulama, duyguları, düşünceleri plan çerçevesinde yazıya aktarma ve ortaya çıkan ürünü düzelterip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik” olarak tanımlamıştır. “Alan yazına baktığımızda yazma becerisi kavramının “yazılı anlatım” terimi ile karşılandığını ve yazma, yazmak, yazılı anlatım, yazma becerileri ile ilgili yapılan tanımların birbiri ile örtüşen tanımlar olduğu görülmektedir.” (Karatay, 2015, s. 21).

Karatay 'a (2015) göre “öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak,

onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir.” Kavcar’a (1995) göre “isteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökebilir. Elbette herkes büyük yazar olamaz ama doğru yazma becerisi kazanabilir.”.

Coşkun (2013) yazma eğitiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralar:

1. Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
2. Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
3. Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
4. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
5. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
6. Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
7. Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
8. Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
9. Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
10. Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir.

11. Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.

12. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.

13. Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Okullarda verilen yazma eğitiminde, belirtilen bu temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma becerisinin gelişmesi bu temel ilkeler doğrultusunda verilecek sistemli ve planlı bir eğitim ile mümkün olacaktır.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

“Ölçme, varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel veya nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir” (Turgut,1977) . “Ölçme, bir gözlemci tarafından fiziksel dünya hakkında bir karar oluşturmaktır.” (Weltzenhoffer, 1951; Aktaran: Tekindal, 2002, s. 13). Anderson’a (1981) göre ise ölçme, “bireyler hakkında karar vermede kullanılmak üzere anlamlı bilgilerin toplanmasıdır.” (Aktaran: Akyol, 2010, s. 225). Ölçme, “belirli bir özelliğin saptanması işlemidir. Ölçülmeye çalışılan özellik bakımından bireyler arasında farklılıklar söz konusu olabilir. Ölçme, bireyler arasındaki bu farkların derecesini ve miktarını saptamaya çalışma işlemidir. Ölçme, farktan doğmuştur.” (Tekin, 1993, s. 31).

Değerlendirme, “bir kurumun, bir sistemin hedeflerine ulaşmış ulaşmadığı, bir birey ya da gurubun süreç içindeki gelişim seyrinin ne olduğu; ayrı süreç içinde çeşitli gruplar arasındaki farklılıkların olup olmadığı, varsa hangi açılardan olduğu gibi irdelemeleri ve bu süreçteki değerlendirmeleri de içeren geniş bir kavramdır.” (Erkuş, 2006, s.101). Değerlendirme, “belli bir maksat için belli ölçütler yardımıyla bir şeyin değerini bilinçlice yargılamayı içerir.” (Tekin,1994, s. 204). Değerlendirme “bir karar verme işlemidir. Bu nedenle ilgilenilen nesne, olay veya durumunun belli bir özelliğe sahip olma derecesinin belirlenmesi şeklindeki ölçme işleminden ayrılır. Değerlendirmenin ölçme ile ilişkisi onun ölçme işleminin sonuçları üzerinde yapılmasından kaynaklanır.”

(Özçelik, 2010, s. 191). “Ölçüm sonuçlarına değer biçme işlemine değerlendirme denir.” (Başol, 2013, s. 10). “Değerlendirme çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir. Ölçmede nesnellik olmasına karşın değerlendirmede nesnelliğe dayanan öznellik vardır. Değerlendirme çok çeşitli ölçmelerden yararlanarak zihin yoluyla bir anlam çıkarma, bir yargıya varma demektir.” (Binbaşıoğlu, 1983, s. 10-11). Cemiloğlu’na (2001) göre ise değerlendirme ölçme sonucunda belirlenen durumla ilgili olarak verilen kararlar bütününe denir.

“İyi bir ölçme ve onun sonunda yapılabilecek sağlıklı bir değerlendirme eğitim ortamının daha düzenli ve rahat çalışan bir düzen haline getirir.” (Cemiloğlu, 2001, s. 180). Binbaşıoğlu’na (1983) göre ölçmenin eğitimdeki işlevleri öğrenci seçiminde, öğrencileri bireysel ayrılıklarına göre ayırmada, eğitim ve öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında ve öğretimin değerlendirilmesinde, öğrencileri güdüleyip başarılarının yükseltilmesinde, öğrencinin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde kullanılmasıdır. MEB’e (2006) göre ise ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynar. Ölçme ve değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır. Akyol’a (2010) göre ise “ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencilerin yetersizliklerini tespit etmek ve öğretim süreci içerisinde gidermektir. Onun için ölçme ve değerlendirme süreklilik arz eder”.

Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki şu şekilde gösterilmektedir: (Göçer, 2005, s. 50).

Tablo 2.1. Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki

Ölçme	Değerlendirme
Objektiftir, kişilere göre değişmez.	Kişisel görüşler etkili olabilir.
Nitelikleri ölçüm veya ölçümlerle olduğu gibi kaydetmekle yetinir.	İki unsurun karşılaştırılması ya da ölçümlerin bir ölçütle karşılaştırılmasına ve yoruma dayanır. (Türkmen,2003, s. 182-203 Aktaran: Göçer,2013, s. 478)
Gözlem ve ölçme aracı sonucu elde edilen verilerle ifade edilir.	Ölçme sonucu elde edilen verilerin belirlenmiş bir ölçütle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan yargıdır.
İşaret, sayı ya da sembollerle ifade edilir.	Yapılan yorum, varılan karar yazıyla ifade edilir.
Değerlendirmenin önkoşulu ve temelidir.	Ölçme sonuçlarına dayanır, ölçmeyi de kapsar.

Tabloda verilen bilgilerden hareketle değerlendirmenin ön koşulunun ölçme olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca ölçme işlemi olmaksızın değerlendirme olmaz. Değerlendirme olmadan da ölçme sonuçlarının bir anlamı olmaz. Ölçme ve değerlendirme birbirinden beslenen iki ögedir.

Değerlendirme sisteminin yararları şunlardır:

- “Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemeye yarar.
- Öğretmenin izlediği yolun, yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Dolayısıyla yeni önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya götürür.
- Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesinde yardımcı olur.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, s. 103).

Öz’e (2011) göre ise iyi bir değerlendirme sistemi:

- Öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.

- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

2.4. 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme

2005 Türkçe Öğretim Programı'na göre Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Alanyazına baktığımızda ise ölçme ve değerlendirme türleri öğrenciyi tanıma ve belli bir yere yerleştirme, öğrenciyi yetiştirme ya da geliştirme (öğrenme eksiklerini ya da güçlüklerini belirleme) ve eğitim ve öğretimin sonuçlarının belirlenmesi (öğrenme düzeyinin belirlenmesi) amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç grupta ele alınmıştır.

“Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve

öğretim süreci başında öğrencilerin derse yönelik tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin performansları çeşitli ölçme araçları kullanılarak ölçülebilir. Bu belirlemeler için tutum / algı ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılır. Burada yapılacak değerlendirme, öğretim yılı sonunda öğrencilerin nereden nereye geldiklerini görebilmek açısından önem taşımaktadır.” (MEB, 2006, s. 214).

“Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin dönütler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da olanak sağlar.” (MEB, 2006, s. 214).

“Süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılmaları, ilgili durum hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise öğrencilerin, öğrenmenin hangi boyutunda eksiklikleri ya da yanlışlıkları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacak (Kutlu ve Ahioğlu, 2005; Aktaran: MEB, 2006, s. 214), öğrenme öğretme sürecinin daha etkin geçmesine katkı sağlayacaktır.” (MEB, 2006, s. 214).

“Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktılar (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Ürün odaklı değerlendirmelerde genellikle başarı testleri kullanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin bir döneme veya yıla ait genel başarılarını değerlendirmek için çeşitli soru formatlarının kullanıldığı

başarı testleri kullanılarak ürün amaçlı değerlendirmeler yapılabilir. Başarı testlerinin yanı sıra öğrenci ürün dosyaları da ürün değerlendirme amaçlı kullanılabilir.” (MEB, 2006, s. 214-215).

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

“Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır.” (MEB, 2006, s. 215).

“Öğrenci hakkında; öğrencinin kendisi ve akranları, velisi, öğretmeni ve kurumlarca hazırlanan araçlarla bilgi elde edilir. Öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşım ulaşmadığının yanı sıra öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi de önemlidir. Ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler sadece öğrencinin kazanımlarını yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda öğretimin verimliliği hakkında da bilgi verir. Böylece öğretimin aksayan ve eksik yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Eğitimin aksayan ve eksik yönlerinin belirlenmesi ise geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğretimin geliştirilmesi için düzenlemelerin yapılabilmesi ve önlemlerin alınabilmesi açısından önemlidir.” (Tekin, 2000; MEB, 2006, s. 215).

2.5.Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

“Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma

becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.” (MEB, 2006, s.7).

Öz’e (2011) göre yeni Türkçe Öğretim Programı’nda benimsenen yapılandırmacı anlayışın sonucu olarak bilginin değerlendirilmesi şu şekilde tanımlanmıştır: “Öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve onu uygulamaya aktardıktan sonra değerlendirme yapması gerekmektedir. Değerlendirme, bilginin eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirir.”

Weigle (2007,s.2 Aktaran: Şengül,2011, s. 61-62), öğrencilerin yazma performanslarına / yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemlere, tekniklere ve araçlara karar vermeden önce, birçok anahtar soruyu göz önünde bulundurmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu sorular şunlardır:

- Ölçmek için uğraştığımız şey nedir? Ölçmeye çalıştığımız şeyin yazma becerisi ile olan ilişkisini nasıl tanımlayabiliriz?
- Yazma becerisini niçin ölçmek istiyoruz? Ölçümden elde edeceğimiz bilgiyi hangi amaçlar için kullanacağız?
- Kimleri ölçeceğiz? Onların en iyi becerilerini sergilemelerini sağlamak için neyi bilmeye ihtiyacımız var?
- Öğrenci ürünlerini kim puanlandıracak ve bu puanlamada hangi ölçütler kullanılacak? Puanlayıcıların başvurdukları puanlama ölçütlerini kendi içinde nasıl tutarlı ölçütlere kavuşturabiliriz?
- Yapılan ölçümden elde edilen bilgiyi kim kullanacak? Bu ölçüm faydalı bilgiler verecek mi?
- Ölçülecek kişinin yazma becerisi hakkında toplayacağımız bilginin zaman, materyal, para ve iş açısından miktarı ve türü hakkındaki sınırlamalar nelerdir?
- Ölçümümüzün geçerli ve güvenilir olması için ölçme hakkında neyi bilmeye ihtiyacımız var?

“Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır.” (MEB, 2006, s. 7).

“Yazılı anlatım becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden farklı olarak, dildeki yetkinliğin en somut göstergesi niteliğinde olan bir beceridir. Hâliyle, bu beceriye eşlik eden oluşumları, bu oluşumların yazma becerisine olan etkilerini kestirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme yapmak diğer dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirmeye oranla daha çok ayrıntıyı ele almayı gerektirmektedir. Bu yüzden, yazılı anlatım becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının hem yazılı anlatım ürününün içeriğini hem de yazma sürecinin işleyişini çeşitli boyutlarda tek tek ele alan ve öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı anlatım ürünlerinin her bir boyutunun ayrı ayrı değerlendirilmesine olanak tanıyan araçlarla yapılması kritik bir önem taşımaktadır.” (Şengül, 2011, s. 62).

“Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yalnız yazma etkinliği yaptırmak yeterli değildir. Yazma çalışmalarıyla ortaya konan ürünlerin denetlenerek yanlış ve eksikliklerinin belirtilmesi, bunları giderme yollarının gösterilmesi ve başarısının değerlendirilmesi de gerekir.” (Göğüş, 1978, s. 324). Yazma eğitiminin en önemli uygulaması/aşaması öğrenci yazılarını düzeltme çalışmasıdır/aşamasıdır (Yılmaz, 1998; Göçer, 2014). Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarını mutlaka düzeltmesi ve düzeltme işleminden sonra da gereken dönütü vermesi gerekir. Yazma çalışmalarında gerekli düzeltmeler yapılmadığı, yanlış ve eksikler giderilmediği takdirde yazma eğitimindeki değerlendirme çalışmaları da amacına istenilen düzeyde ulaşamayacaktır.

“Öğrencilerin etkili bir yazılı anlatım becerisine sahip olmalarında yaptıkları çalışmaların kontrol edilerek değerlendirilmesinin önemi büyüktür. İnceleme sonucu yapılan değerlendirmelerle ilgili geribildirimde bulunulması, öğrencilerle birlikte düzeltme çalışmalarının yapılması gerekir. Düzeltme ve geribildirimde bulunma aşaması değerlendirme sürecinin en önemli aşamasıdır.” (Göçer, 2014, s. 200).

“2005 Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde

değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.” (Öz, 2011, s. 52).

2005 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak alternatif/tanılayıcı/yeni diye adlandırılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de programda yer aldığı görülmektedir. Yenilenen programda daha çok ürün odaklı, ürüne yönelik olan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında sürece yönelik olan alternatif/yeni ölçme ve değerlendirme araçları da uygulamaya konulmuştur. Proje ve performans ödevleri, öğrenci ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları, görüşme formu, analitik ve bütüncül dereceli puanlama anahtarı gibi alternatif/ yeni ölçme ve değerlendirme araçları uygulamada yer almıştır.

2.6.2005 Türkçe Öğretim Programı’na Göre Yazma Eğitiminde Kullanılabilecek Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Performans ödevi,
- Proje ödevi,
- Öğrenci ürün dosyaları,
- Açık uçlu sorular,
- Öz değerlendirme (formu),
- Akran değerlendirme (formu),
- Grup değerlendirme (formu),
- Grup öz değerlendirme (formu),
- Proje değerlendirme (formu),

- Gözlem (formu),
- Yazılı anlatımı değerlendirme formu / analitik dereceli puanlama anahtarı,
- Bütüncül dereceli puanlama anahtarı,
- Çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testi,
- Kontrol listeleri,
- Öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu” (Şengül, 2011, s. 120).

2.6.1. Performans Ödevi

“Performans görevleri eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve araştırma gibi üst düzey zihinsel süreçlerin işe koşulmasını gerektirir. Performans görevleri kısa sürede tamamlanabilen, öğrenmeyi pekiştirme amaçlı kullanılan etkinliklerdir. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak günlük hayatla ilişkilendirilmiş bir ürün ortaya koymasına “performans görevi” denir. Kısa bir özgeçmiş hazırlama, anekdot yazma, şiir yazma gibi etkinlikler performans görevlerine örnektir. Performans görevleri ile öğrencilerden bir konuda araştırma yapmaları, araştırmalarını istenilen formatta hazırlamaları, verilenleri analiz etmeleri, yeni bir ürün ortaya koymaları veya bir takım bulguları yorumlamaları istenebilir.” (Başol, 2013, s.71).

Göçer’e (2007) göre “performans görevleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük hayatla bağdaştırarak özümsemiği kısa zaman dilimini kapsayan çalışmalarının tümüdür”. “Performans görevleri, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve rutin bir biçimde ev ödevi olarak çözdükleri “alıştırma sorularından” çok daha fazlasını ifade eder. Bir performans görevini günlük ev ödevinden ayıran en önemli özellik, derste edinilen bilgi ve becerileri üst düzey zihinsel becerilerle ilişkilendirerek yeni bir problemi çözmeyi gerektiren bir etkinlik olmasıdır.” (Alıcı, 2010, s. 132). “Performans ödevi; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir. Öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir. Performans ödevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç

hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma imkânı verir. Öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmek açısından uygun araçlardır.” (MEB, 2006, s. 224).

Bir performans görevi dört bölümden oluşmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s. 34). Bunlar:

- **Tanımlama:** Performans görevinin kimlik kartı niteliğindedir. Performans görevinin hangi derse, dersin hangi konusuna, kazanımlarına ve sınıf düzeyine ait olduğu belirtilir.
- **Görev:** Bu bölümde öğrenciye çözüm bulması gereken bir problem durumu veya yapması gereken görevler yazılır.
- **Yönerge:** Öğrencinin görevi yerine getirirken dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin bilgiler bu kısımda belirtilir.
- **Puanlama Yöntemi:** Öğrencinin yaptığı çalışmanın değerlendirmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarları ve formlar da bu bölümde yer alır.

Performans görevlerinin avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

- “Performans değerlendirmede ödevi veya işi ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize imkân verir.
- Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilebileceğini görmemizi sağlar.
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliğindedir.” (Bahar, Nartgün vd. ,2010, s. 104).

“Performans görevleri ev ödevi formatında verilebileceği gibi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlamak ve kendilerinin yaptığından emin olmak için sınıf ortamında da gerçekleştirilebilir.” (Başol, 2013, s. 71). Performans görevleri, ölçütleri önceden belirli olan değerlendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarları kullanılarak sınıf içinde öğrenci ile beraber de değerlendirilebilir.

2.6.2.Proje Ödevi

“ Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde, öğretmen etkin değildir; sadece öğrenciye rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir. Proje türleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kısa Süreli Projeler: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
- Uzun Süreli Projeler: Birkaç aylık ya da uzun dönemli projelerdir.
- Eylem projeleri: Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir.
- Araştırma- İnceleme Projeleri: Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmaya yönelik projelerdir.

Öğrencilerin ilgilerini çekecek ve çözmeyi amaçladıkları herhangi bir problem proje konusu olabilir.

- Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma,
- Okul dergisi çıkarma,
- Okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma,
- Belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama” (MEB, 2006, s. 224-225).

Proje genel hatlarıyla şu aşamalardan oluşabilir:

Amacın Belirlenmesi: Bu aşamada, projede incelenecek olan konular, cevaplanması gereken sorular belirlenir. Konu, beyin fırtınası yoluyla sınıfta belirlenebilir ya da öğretmen tarafından önerilebilir. Ancak konu öğrencileri açmaza düşürmemeli, sorular da konuya yönelik olup doğrudan sorulmalıdır.

Ölçütlerin Belirlenmesi: Projenin amacına ulaşabilmesi için ölçütler öğretmen tarafından belirlenir.

Planlama: Planlama, gerekli malzemenin belirlenmesi (Hangi kaynaklardan yararlanılacağı, kimlerden yardım alınacağı ve projenin tamamlanması için gerekli ihtiyaçlar belirlenir.); izlenecek yolun belirlenmesi (Proje sırasında yapılacaklar sıralanır. Önce kaynakların okunması, konunun ana hatlarının çıkarılması, uzmanlarla görüşme gibi işlemlerin sırası belirlenir. Bu aşamada projenin nasıl sonuçlanacağını tartışmak ta gereklidir.); zamanlama (Tahmini başlama ve bitiş süresi belirlenir. Bu yapılırken yapılacak işlerin tahmini süresi göz önünde bulundurulur.) alt bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma ve Eylem: İstatistiksel bilgi toplanması, okuma, uzmanlarla görüşme, fotoğraf çekme, elde edilen bilgilerin analizi bu aşamada gerçekleşecektir. Öğretmen bu aşamada sorularına cevap vererek öğrencileri yönlendirebilir. Ancak çalışmayı yapmaktan tamamen öğrenciler sorumludur.

Proje Sunumu İçin Hazırlık: Projenin nasıl sunulacağı tasarlanır ve sunum uygun kişilerin gözetiminde denenerek geri bildirim alınır.

Ürün ve Sunumu: Çalışmanın sonucu öğrencilerin bulgularını ve projenin aşamalarını göstermelidir. Projenin ürünü bir rapor, sergi, seminer, resim, şiir vb. olabilir. Eğer yeterli zaman varsa sergi uygulaması- öğrencileri motive edici özelliğe sahip olduğu için- tercih edilebilir. Bu durumda öğrenci ürününün yanında durarak sorulan soruları cevaplandırabilir. Eğer zaman kısıtlıysa ürünler sınıfta elden ele dolaştırılarak herkesin görmesi sağlanmalıdır.

Değerlendirme: Proje sırasında başvuru becerilerin değerlendirilmesine yönelik olmalıdır. Daha önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre değerlendirme gerçekleştirilir. (MEB, 2006, s. 225-226).

Proje çalışmasını yönetmede öğretmene de birtakım görevler düşmektedir:

- Öğrencilerin çalışma ve iş bölümüne dair yaptıkları plana uyup uymadıklarını denetlemek,
- Öğrencilere inceleme ve araştırma yöntemleri önermek,
- Öğrencilere, karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesinde yardım etmek,

- Kaynak kitaplardan, öğrenim ve öğretim araç ve gereçlerinden yararlanılmasına yardım etmek,
- Varsa öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları gidermek,
- Öğrencileri kendi başlarına çalışabilir hale getirmek,
- Öğrencilere başarı duygusunu aşlamak ve kendilerine olan güvenlerini artırmaktır.

Proje yöntemi öğrencilerin;

- Kendi çevreleri ve dış dünya arasındaki bağlantıları görmelerine,
- Toplumdaki farklı insanlarla iletişim kurmalarına,
- Kendilerini bir etkinlik için organize etmelerine,
- Kendi zamanlarını planlamalarına ve bir plana göre çalışmalarına, kendi bulgularını toplum içinde sunmada ve savunmada pratiklik kazanmalarına,
- Öğretmenlerinin rehberliğinde kendi öğrenme durumlarını kontrol edebilmelerine yardımcı olur.” (MEB, 2006, s. 225-226).

“Proje çalışmaları ile öğrencilerin araştırma, inceleme, yaratıcı düşünme, çıkarımda bulunma, karar verme, sentez, düzenleme, sunma, etkileşim, girişimcilik vb. üst düzey becerileri kazanmalarına ortam yaratılmış olur.” (Göçer, 2013, s. 493). “Proje çalışmalarında, öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir.” (Alıcı, 2010, s. 139). “Proje konusu günlük hayatla ilişkilendirilmelidir. Projeler bir gurup öğrenci tarafından yapıldığında işbirliğini ve ekip çalışmasını teşvik eder. Proje ödevleri ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanda kendilerini geliştirmeleri için gerçek hayata benzer senaryolar üzerinden pratik yapmaları sağlanır. Projenin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak süreç ve bu süreç sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesi dikkate alınır.” (Bahar, Nartgün vd. ,2010, s. 88). “Değerlendirmede en etkili yol dereceli puanlama anahtarıdır.” (Başol, 2013, s. 72).

2.6.3.Öğrenci Ürün Dosyası (Kişisel Gelişim Dosyası/ Portfolyo)

“Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin belirli bir süreçte belirli bir amaca yönelik gösterdikleri performansı, gelişimi, çalışma ve çabalarının bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin belirli bir zaman periyodunda sergiledikleri çalışma ve ilerlemenin açıkça gözlenebildiği öğrenci ürünlerinin bir koleksiyonudur.” (Güler, 2011, s. 84). “Öğrenmeyi süreç olarak değerlendirmeye olanak sağlayan kişisel gelişim dosyalarında, öğrencinin yaratıcılığının izlerini görmek mümkündür. Kişisel gelişim dosyaları süreçte gerçekleşen öğrenmeleri aynı şekilde süreçte değerlendirme esasına dayanır.” (Başol, 2013, s. 73).

Öğrenci ürün dosyasının amacı nedir?

- “Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,
- Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlara dayanarak daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerine ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin, arkadaşlarının gelişimini izleyip birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayarak gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç oluşturmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardımcı olmak,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürünü ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardımcı olmak,

- Öğrencilerin çalışmalarına katılımlarını sağlamak ve bunları değerlendirmektir” (MEB, 2006, s. 222).

Öğrenci ürün dosyaları farklı amaçlar için hazırlanmış farklı içeriklere sahip olabilirler:

- Öğrencinin çalışmalarının tüm evrelerinin (karalamalar, taslak çalışmalar, vb.) yer aldığı, öğrencinin gelişim sürecinin açıkça izlenmesinin mümkün olduğu, not verme amaçlı olmayan çalışma dosyaları olabilir.
- Öğrencinin “en iyi” olarak nitelendirdiği çalışmaların yer aldığı dosyalardır. Genellikle öğrencinin kendisinin seçtiği ve gösterdiği en iyi performansın yer aldığı çalışmalardan oluşur. Oluşturulan bu tür portfolyolar öğrencinin bir vitrini gibidir. Bu tür portfolyolarda, yapılan değerlendirmeler daha çok sonuca ya da ürüne dayalıdır.
- Öğrencinin en iyi ortaya koyduğu çalışmasının dışında diğer çalışmalarının da yer aldığı, en iyiyi ortaya koyana dek gerçekleştirdiği aşamaların izlenebildiği, öğrenim amaçlarına yönelik öğrencinin gösterdiği gelişimi gösteren dosyalardır. Ürünün yanı sıra sürecin değerlendirilmesine de imkân tanır (Güler, 2011, s. 85).

Öz (2011) ise öğrenci ürün dosyasının içeriğini seçmek için kullanılacak stratejileri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin çok övündüğü şeyler
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler

“Öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalar, öğretmenler tarafından tespit edilir ve dosyadaki faaliyetlerin değerlendirilmesi öğrencinin kendisi, arkadaşları ve öğretmeni tarafından yapılır. Değerlendirme, öğretmen tarafından önceden belirlenerek öğrenciye açıklanan kriterler kapsamında yapılır.” (Çepni, 2011, s. 276). “Öğrenci ürün dosyalarının değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturur. Bu değerlendirmeler, öğrencilere ve eğitimcilere bilgi ve becerilerini ne kadar

geliştirdiklerini ve daha da geliştirmek için neye ihtiyaçları olduklarını söyler.” (Alıcı, 2010, s. 139).

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğretmenin rolü nedir?

- Öğretmen, öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilir.
- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır; ancak değerlendirme ölçütleri baştan belirlenmeli ve bu ölçütler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında öğrencinin rolü nedir?

- Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan, bu çalışmanın en önemli aşamasını, öğrencinin dosyaya hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptaması oluşturur. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
- Öğrenci ürün dosyası kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle desteklemek gereğini duyabilmelidir. Ölçek listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması, öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci ürün dosyası çalışmalarında velinin rolü nedir?

- Öğrenci ürün dosyası çalışmasında velinin rolü çok önemlidir. Veli, öğrenci ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini çok iyi kavramalıdır” (MEB, 2006, s. 223).

Portfolyo İle Değerlendirmenin Öğrenci Açısından Yararları Nelerdir?

- 1) Bir sınav kâğıdı üzerindeki öğrenci başarısını değerlendirmek yerine bir öğretim süreci içerisinde öğrencini gelişimini takip etmeyi mümkün kılar.

- 2) Bir öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanı, çalışmalarını, performansını, karalamalarını, eksikliklerini ve düzeltmelerini ayrıntılı bir şekilde gösterir.
- 3) Öğrencilerin karalamalarından düzeltmelerine kadar çalışmasının her bölümünün önemli olduğunu ve birbiriyle ilişkili olduklarını fark etmesini sağlar.
- 4) Bir öğrenme ünitesi içerisindeki birçok adımdan sonra öğrencideki gelişmeleri gösterir.
- 5) Öğrenci en iyi yaptığı çalışmaları bireysel gelişim dosyasına koymayı ve çalışmaları ile iftihar etmeyi, çalışma için daha fazla sorumluluk almayı öğrenir.
- 6) Öğrencinin kendi çalışmalarını değerlendirmesine rehberlik eder. (Güler, 2011, s. 89).

Portfolyo İle Değerlendirmenin Öğretmen Açısından Yararları

- 1) Öğretmenin öğrenme-öğretme süreci içerisinde her bir öğrencinin, gelişimleri ile ilgili müsvedde, karalama, düzeltme ve sonuca giden performansını içeren geniş bir kaydının elinde olmasını sağlar.
- 2) Öğretmenler arasında öğretim materyallerinin ve tekniklerinin paylaşımına katkıda bulunur.
- 3) Başka sınıflardaki öğrencilerin çalışmalarını incelerken, öğretimle ilgili fikirlerini geliştirme olanağı bulur.
- 4) Bir öğrencinin bir bütün olarak gelişim aşamalarını izleme fırsatı elde eder” (Güler, 2011, s. 89).
- 5) “Öğrencinin becerilerine, bilgisine, öğrenmesine ve gelişimine geniş ve derinlemesine bir bakış oluşturur” (Rogers ve Chow, 2000; Aktaran: Alıcı, 2010, s.137).

2.6.4. Açık Uçlu Sorular

“Türkçe dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir madde türüdür. Bu sınavlarda öğrencilere duruma göre belirli sayıda (örneğin beş) soru sorulur. Öğrenciden soruların cevabını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi beklenir. Sınavlarda açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, yazılı anlatım becerisini, ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı ölçmektedir.” (MEB, 2006, s. 219).

“Açık uçlu sorularda cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler.” (Öz, 2011, s. 354). “Yazılı testler oldukça esnek, farklı biçimlerde maddelerin kullanılabilirdiği, cevaplayıcıya istenilen cevabı kendine özgü bir biçimde tasarlayarak sunma olanağı tanıyan testlerdir.” (Oosterhof, 1994; Aktaran: Yılmaz, 2011). “Yazılı yoklamalarda öğrenciye neredeyse tam bir cevap özgürlüğü tanındığı için karmaşık, zor zihinsel beceriler çok daha etkili bir şekilde ölçülebilmektedir.” (Çakan, 2010, s. 114). Tekinal’ a (2002) göre “açık uçlu sınav diye anılan yazılı yoklamalar, öğrencilere soruların yazdırılıp veya yazılı verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap verilmesini isteyen sınavlardır”. “Öğrencilerin cevapları kendilerinin organize ederek vermelerinin gerekli olduğu durumlarda, kompozisyon yazma becerilerinin ölçülmesine imkân veren ölçme araçlarıdır.” (Güler, 2011, s. 72). “Cevabı öğrencinin oluşturması en temel özelliği olan yazılı sınavlarda cevabı kısa/sınırlandırılmış ve cevabı uzun/kapsamlı olan sorular olmak üzere iki tip soru yöneltmek mümkündür.” (Kubiszyn ve Borich,1999 Aktaran: Başol, 2013, s. 37). “Cevabı kapsamlı sorularda öğrencinin bir konuda kapsamlı olarak açıklama, analiz ya da yorum yapması istenir.” (Başol, 2013, s. 37).

Yazılı sınavlar aşağıdaki amaçlara yönelik kullanılabilir:

- İki kavram, durum ya da olayın birbiri ile karşılaştırılması
- Bir düşüncenin geliştirilmesi
- Sebep sonuç tartışmaları
- Belirli bir alandaki bilginin özetlenmesi

- Analiz yapma
- İlişkiler hakkında bilgi sunma
- Kural, bağıntı, prensip ve uygulamaların açıklanması
- Kural, bağıntı ve prensiplerin yeni durumlara uygulanması
- Bir bilginin, düşüncenin ya da konunun doğruluğu, ilişkisel yapısı ya da eleştirilmesi
- Anlamın açıklanması
- Bilinenlerin yeniden organize edilmesi
- Nesne, konu ya da olayların ayırımının yapılması
- Kestirme yapmaya dönük düşünmenin ölçülmesi (Airasian, 1988; Aktaran: Bahar vd. ,2010, s.26).

Açık uçlu sorular/ Yazılı sınavlar özellikle “öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel davranışlarının ölçülmesi gereken durumlarda kullanılacak en uygun ölçme aracıdır. Öğrencilerin kompozisyon becerisinin, anlatım ve yazım gücünün ölçülmesinin gerektiği, öğrencilerin cevaplarıyla orijinal fikir ortaya koymalarının, yaratıcılıklarını ve kendi düşüncelerini sergilemelerinin istendiği durumlarda kullanılır.” (Güler, 2011, s. 74). Yazılı yoklamalar, Türkçe eğitiminin genel amaçlarından olan kendini sözlü ve yazılı anlatabilme becerilerinden yazılı anlatım becerisini ölçmede oldukça kullanışlıdır (Tekin, 1993; Cemiloğlu, 2001; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010; Çakan, 2010; Yılmaz, 2011).

Alan yazında yapılan çalışmalara baktığımızda açık uçlu sorular, yazma eğitiminde öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel davranışlarını ölçmede kullanılacak en uygun ölçme aracıdır. Çünkü açık uçlu sınavlarda öğrenci soruları kendi yorum gücüyle cevaplama özgürlüğüne sahiptir. Böylece öğrenciye yaratıcılığını da gösterebileceği alan açılmış olur.

Başol'a (2013) göre yazılı sınav soruları hazırlanırken soruların ifade edilişi açık ve net olmalı, kullanılan dil ve anlatım öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin ne sorulduğunu anlamasını güçleştirecek kafa karıştırıcı ifadelerden kaçınılmalıdır. İyi bir sınav sorusunda okuyucu ne sorulduğunu kısa sürede anlamalı, anlam düşüklüğü veya karmaşıklıktan dolayı gereksiz yere düşünerek vakit kaybetmemelidir. Göçer'e (2005) göre ise "sınavın niteliği hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli, soruların nasıl cevaplanacağıyla ilgili açıklamalar yapılmalıdır. Ayrıca kompozisyon soruları orijinal fikirleri ortaya çıkaracak nitelikte olmalı, kendi yaşantısından örnekler vermelerine, kendi düşüncelerini uygulayabilmelerine ve hayal güçlerini kullanabilmelerine imkân vermelidir".

Yazılı sınavların olumlu yönlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazılı sınav sorularının hazırlanması kolay ve az zaman alır.
- Üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesinde (analiz, sentez ve değerlendirme) kullanılabilir en yüksek ölçme aracıdır.
- Şansla doğru cevap verme olasılığı neredeyse hiç yoktur, bu da güvenilirliği artırıcı bir özelliktir.
- Öğrencileri daha çok çalışmaya teşvik eder (Güler, 2011, s. 75).
- "Öğrenci cevaplama özgürlüğüne sahiptir.
- Öğretmen yorum sorabilir, öğrenci yorum katabilir.
- Detaylı açıklama gerektiren konularda soru sorulabilir.
- Konunun gerçekten öğrenilip öğrenilmediği ve öğrenmenin derinliği hakkında bilgi verir." (Başol, 2013, s. 37).

"Açık uçlu soruların olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Cevaplama işlemi cevaplayıcının, puanlama işlemi ise puanlayıcının çok zamanını alacağından sorulabilecek soru sayısı sınırlıdır. Cevapları tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak sınıflamak mümkün olmadığından cevapların doğruluk derecesini tayin etmek puanlayıcıya düşer. Puanlamada puanlayıcı kanaati, puanlama

işleminde hataya neden olur. Cevabı yazılı olarak ifade etmek zorunlu olduğundan hız vb. değişkenler de puana karışır. Ayrıca açık uçlu soruların güçlük derecesini tayin etmek de zordur.” (MEB, 2006, s. 219). “Yazılı sınavın amacının yazı güzelliği, kompozisyon becerisini ölçmek olmadığı durumlarda; yazı güzelliği, kompozisyon becerisi vb. özelliklerin puanlamayı etkilemesine izin verilmemelidir. Aksi takdirde ölçme aracının yapı geçerliği düşer. Yazılı sorularına verilen cevapların puanlanmasında mutlaka önceden hazırlanmış bir cevap anahtarı ya da dereceli puanlama anahtarı kullanılmalıdır.” (Güler, 2011, s. 74).

2.6.5.Öz Değerlendirme / Formu

“Öz değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarına uygulayacakları standart ve/veya ölçütleri belirleme sürecine katılması ve bu standart ve / veya kriterleri ne derece yerine getirdikleri konusunda yargıda bulunmalarınıdır.” (Boud, 1986, s. 5 Aktaran: Uysal, 2008, s. 25). “Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır.” (Öz, 2011, s. 340). Öz değerlendirme “öğrencilerin kendi çalışmaları hakkında kararlar vermesidir. Bu yöntemin uygulamaları ile öğrencilere çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktadır.” (MEB, 2006, s. 220). “Öz değerlendirme, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar üzerinden yetenekleriyle ve başarılı oldukları alanlarla ilgili olarak görüşlerini belirtmeleridir. Bu yöntemde temel amaç, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini sezmelerini ve uygun ortamlar oluşturarak yeteneklerini daha üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktır.” (Göçer, 2013, s. 499).

“Öz değerlendirmede öğrenci sürecin tümünde aktif katılımcıdır. Öğrenci kendi öğrenmesi ile ilgili ayarlamalarda ve yargıda bulunma sorumluluğunu alır. Birey nasıl öğrendiğini ve ne öğrendiğini içerece düşüncenin bir parçası olduğunda daha iyi olur. Öz değerlendirme bir çeşit yansıtmadır; öğrenci öğrenme süreci içerisinde kaydettiği gelişimini veya eksikliklerini yansıtmaya yaparak tespit eder, gelecekte davranışlarını bu verilere göre düzenler, bağımsız öğrenen olma yolunda cesaret kazanır ve güdüsünü artırabilir.” (Cihanoğlu, 2008, s. 33).

Öz'e (2011) göre öz değerlendirme olumlu yönleri şu şekildedir:

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- Kendilerine dışardan bakma yetisi gelişir.

Öz'e (2011) göre bu tür değerlendirme olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanlılıklara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır. “Öz değerlendirme bir başka olumsuz yönünü ise Harris şu şekilde belirtmiştir: Uygulamada, öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirmeyi öğrenmeleri ve buna alışmaları uzun zaman alabilir çünkü bu beceri eleştirel analiz ve değerlendirme gerektiren yüksek düşünme becerilerini gerektirmektedir. Bu yüzden öz değerlendirme yapmayı başarmak daha küçük öğrenciler için çok daha zahmetli olacaktır.” (Harris, 1997, s. 13 Aktaran: Uysal, 2008, s. 29). Uysal'a (2008) göre ise “en önemli endişelerden birisi öğrencilerin öz değerlendirme aktiviteleri konusunda eğitim almış olmaları gerektiğidir. Çünkü yapılan çalışmalar, eğitim eksikliğinin öz değerlendirme etkinliği üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ortaya koymuştur.” (Boud, 1986; Aktaran: Uysal, 2008). Başol'a (2013) göre ise “öğrencilere öz değerlendirme gerekliliği ve kendilerini geliştirmeleri konusundaki önemi açıklanırsa, sosyal beğenirlik kaygısıyla öğretmeni yanıltma veya kendilerini gizleme eğilimi azalacaktır”.

“Türkçe dersinde, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi amacıyla, çeşitli öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlar kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları olabilir. Türkçe dersinde öğrencilerden öz değerlendirme sırasında istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans

ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir.” (MEB, 2006, s. 220).

“Öz değerlendirme formu öz eleştiri geliştirmek amacıyla uygulanır. Grup değerlendirmede daha çok bireyin sosyal becerileri vurgulanırken, öz değerlendirme formu bireyseldir. Bu form sayesinde öğrenci çalışmayı gerçekleştirirken farkına vardığı eksik ve güçlü yönlerini öğretmeniyle paylaşarak doğru yönlendirmelerle eksikliklerini giderme fırsatı yakalar.” (Başol, 2013, s.106-107).

2.6.6.Akran Değerlendirme /Formu

“Akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının çalışmalarını belirlenen ölçütler yardımıyla değerlendirmeleridir.” (Göçer, 2013, s. 500). “Akran değerlendirme öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir.” (Öz, 2011, s. 341). “Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ifade eder. Öğrencilerin akran değerlendirme yoluyla diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve geribildirim alması, öğrenme süreçlerine çok önemli katkıda bulunur. Akran değerlendirme çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda gerçekleştirilmektedir.” (Alıcı, 2010, s. 149). “Topping (1998)’e göre ise akran değerlendirme, durum olarak aynı olan insanların akran gruplarının çalışmalarının derecesini, miktarını, değerini, niteliğini, başarılarını veya öğrenme sonuçlarının ortaya konmasıdır.” (Aktaran: Beyhan, 2012).

“Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmaları hakkında çeşitli kararlar verirler. Süreç değerlendirmesinde kullanılan akran değerlendirme, öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırmakta ve yapılan herhangi bir çalışmayı ölçütlere göre değerlendirebilme becerisinin kazanmasında etkili olmaktadır.” (Noonan B.& Duncn, R., 2005; Aktaran: MEB, 2006, s. 220). “Akran değerlendirmede öğrenci kendi yaşlıları tarafından grup çalışmasına etki edebilecek kişisel ve sosyal becerileri bakımından değerlendirilir. Bu tür etkinlikler yakın arkadaşların birbirini övmesi riskini içinde taşısa da, geçerli ölçütler listesi ile uygulandığında öğrencide eleştiriye açık olma becerisini geliştirmesi bakımından önemlidir. Akran değerlendirme öğrenciye fikirlerine değer verildiği hissini yaşatması bakımından önemlidir ayrıca öğrenciye aitlik hissi yaşatarak takım olma bilincini de geliştirir.” (Başol, 2013, s. 109). Öz’e (2011) göre ise akran

değerlendirme öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir. Ayrıca öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar. “Yapılan araştırmaya göre de öğretmenler de akran değerlendirmeyi öğrencilerin değerlerini, bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu için faydalı bulmuşlardır.” (Ellington, 1997; Aktaran: Uysal, 2008, s. 23).

Akran değerlendirmenin yukarıda belirtilen olumlu yönlerinin yanında bazı olumsuz yönlerinin de olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında akran değerlendirmenin olumsuz özelliklerinden birinin öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirme yanlı davranabilecekleri olduğu görülmektedir. Bu durumu önlemek için öğretmen akran değerlendirme ile ilgili öğrencilere gerekli açıklamalarda bulunmalı ve sınıf ortamını bu değerlendirme türüne uygun olacak şekilde düzenlemelidir. Ayrıca bu değerlendirme türünde başlarda öğrencilerin yanlı değerlendirmeleri öğretmenin motivasyonunu düşürmemeli, zaman içinde öğrencilerin bu beceriyi de kazanacakları inancı ile akran değerlendirme çalışmalarına devam edilmelidir.

2.6.7. Grup Değerlendirme/Formu

“Grup değerlendirme, bir grup öğrencinin işbirliği içerisinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında yapılır. Grubun genel olarak ne kadar başarılı olduğu ve bu başarıda grup üyelerinin ne düzeyde katkısının olduğuna ilişkin gruptaki öğrencilerin görüşlerini belirleme amacıyla uygulanır.” (Kutlu vd., 2010, s. 99). “Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir. Böylece öğrenciler birbirlerinin grup içerisindeki çalışmalarını değerlendirmiş ve bu konuda birbirlerinin düşüncelerini öğrenmiş olurlar.” (Alicı, 2010, s. 151).

“Grup değerlendirme formu, bir gruba verilecek bir araştırma projesi veya performans görevinin grup üyeleri tarafından değerlendirilmesini esas almaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini / performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak grup değerlendirme formları oluşturulurken yazma performansında öne çıkan değerlendirme ölçütlerinin varlığı, yokluğu veya bulunma düzeyi açığa çıkartılmaya çalışılır.” (Şengül, 2011, s. 97).

2.6.8.Gözlem Formu

“Gözlem, tüm bilim dallarında eskiden beri en yaygın olarak kullanılan bir bilgi toplama tekniğidir.” (MEB- EARGED, 2003). “Bailey, herhangi bir araştırmacının, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istemesi hâlinde gözlem yöntemini kullanabileceğini ifade etmektedir.” (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). “Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler. Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir.” (MEB, 2006, s. 220-221).

“Gözlemlerin kaydedilmesi doğruluğunu sağlama açısından önemlidir. Bir ölçüm tekniği olarak devamlı ve dikkatli yapılan gözlemler öğrencinin performansının değerlendirilmesinde önemli rol oynar. Böylece öğrencinin ne kadar ilerlediği sürekli olarak takip edilebilir.” (Bekiroğlu, 2004, s.77 Aktaran: Güneş, 2007, s. 51).

“Sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde öğretmen tarafından yapılacak gözlemler sayesinde hangi öğrencilerin yazma çalışmaları yapmaya istekli oldukları / hangilerinin istekli olmadıkları, hangi yazma çalışmalarını yaparken zorlandıkları / hangi yazma çalışmalarını kolay yaptıkları, yazmaya karşı tutumları, öğrencilerin yazma becerilerindeki / performanslarındaki niteliksel gelişim saptanabilir.” (Şengül, 2011, s. 99).

2.6.9.Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

“Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır. En faydalı dereceli puanlama anahtarı kendi yaptıklarınızdır.” (Öz, 2011, s. 341). Dereceli puanlama anahtarları, “öğrencilerin gösterdikleri performansların sürecini ve sonucunu analiz edebilmek için öğretmenler ya da ölçme uzmanları tarafından geliştirilen açıklayıcı puanlama şemalarıdır. Dereceli puanlama anahtarlarında her bir puanın hangi özellikleri taşıyan cevaplara karşılık geldiği açıkça

tanımlanır.” (Güler, 2011, s. 89). “Öğrencilerin performanslarını önceden belirlenmiş ölçütlere göre olumludan olumsuzu doğru bir dereceleme ile değerlendiren puanlama anahtarına dereceli puanlama anahtarı denir. Dereceli puanlama anahtarı bir hedef kitle için önceden belirlenmiş standart olarak tanımlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarları çok boyutlu dereceli ölçütlerden yola çıkarak öğrenci performansına bütüncül puan vermek amacıyla kullanılır.” (Başol, 2013, s. 75). “Dereceli puanlama anahtarı, “öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir.” (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

“Dereceli puanlama anahtarlarıyla yapılan puanlamalarda, öğrencinin her bir görev ya da maddedeki performansının hangi düzeyde olduğu, performansını geliştirmek için hangi kriterleri sağlaması gerektiği görülebilmektedir. Öğrencinin gelişmesi için geri bildirimde bulunmak ya da öğrencinin belirli ölçütlere göre nereye ulaştığı açıkça saptanmak isteniyorsa dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması uygun olacaktır.” (Güler, 2011, s. 90). “Dereceli puanlama anahtarları sayesinde öğrenci nereden puan kaybettiğini görme fırsatı yakalar. Öğrenciler için kendini değerlendirme fırsatı yaratır. Eksikliklerinin farkına varan öğrenci bu farkındalığı çalışmalarına yansıtarak kendisini geliştirebilir.” (Başol, 2013, s. 75).

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri

Dereceli puanlama anahtarları:

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.

- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar (MEB, 2006, s. 221-222; Öz, 2011, s. 341).

Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

- Ne amaçla geliştirileceği belirlenmeli.
- Nelerin değerlendirileceği açıkça belirlenmeli.
- Yeterlik düzeylerine karar verilmeli.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı kazanımların, ürünlerin veya becerilerin anahtarı oluşturulmalı.
- Kazanım, ürün veya her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazılmalı. Burada önemli olan düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir (Öz, 2011, s. 341-342).

Dereceli puanlama anahtarları “değerlendirmede pek çok ölçüte yer vermesi ve bu ölçütlere atanan puanların her basamak için farklı değerler alabilmesi öğretmenin işini güçleştirir. Değerlendirilmesi her ne kadar zaman alıcı olsa da, dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin performansını tek bir puanla değerlendirmekten daha etkili olacaktır.” (Başol, 2013, s. 75). “Rubrikler öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar ve öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler.” (Çepni, 2011, s. 260-261).

Dereceli puanlama anahtarları bütünsel (holistik) ve analitik olmak üzere iki sınıfa ayrılır.

2.6.10. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı “ilk kez 1960’larda ortaya çıkmış ve ilk olarak genel izlenimle puanlama yöntemi olarak tanımlanmıştır. Bütünsel dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin her bir görev ya da maddede göstermiş oldukları performansın

bir bütün olarak, alt bileşenlerine ayrılmaksızın puanlanmasında kullanılır.” (Güler, 2011, s. 90). “Holistik rubrikler genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır. Holistik rubrik, ürün veya süreci bölümlere ayırmak ve her beceriyi veya ölçütü bağımsız olarak değerlendirmek yerine, ürün veya sürecin bütününe odaklanır.” (Çepni, 2011, s. 261). “Wilson’a (2006) göre holistik rubric, düzenleme veya fikirlerin değerlendirilmesinde ayrı ayrı derecelendirme yapılmayarak tasarlanmış puanlama ölçeğidir.” (Wilson, 2006, s. 10; Aktaran: Göçer, 2015, s. 209). Öz’e (2011) göre ise bütüncül dereceli puanlama anahtarı “öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır”. “Holistik (bütüncül) puanlama genel bir izlenim temelinde yazılı bir metne/parçaya tek bir puan verilmesini kapsar. Bu puanlama türünün sahip olduğu avantajı, puanlamanın çok çabuk veriliyor olmasıdır.” (Hugles, 2003, s. 94-100; Aktaran: Göçer, 2015, s. 209).

Göçer’e (2015) göre, bütüncül (holistic) rubrik anahtarının kullanılabileceği durumlar şunlardır:

- Öğretmenler, ölçülecek performansa ilgili ilk defa rubrik geliştirdiklerinde
- Öğrenci çalışmalarının kısa sürede değerlendirilmesi gerektiğinde
- Rubrikle ölçülecek performansın genel değerlendirmedeki ağırlığı az olduğu durumlarda
- Ölçülecek performans boyutlarının ayrımı zor olduğunda
- Öğrencinin yaş düzeyi küçüldükçe

“Dereceli puanlama anahtarı seçiminde ölçmenin yapılacağı kişi sayısı önemli bir etkidir.”. Çok sayıda bireyin katıldığı performans ölçmelerinde, zaman açısından tasarruf sağlayacağı içi bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanmak kolaylık sağlar. Ayrıca değer biçmeye dönük bir değerlendirme yapılacaksa, performansa ilişkin bütüncül bir puan elde edilmek isteniyorsa bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanmak uygun olacaktır.” (Güler, 2011, s. 92). “Puanlamada kullanmak zorunda olunan ölçütler arttıkça ise bütüncül puanlama anahtarının kullanımı zorlaşır. Ayrıca dikkate alınan ölçüt içerisinde, öğrencilerin ortaya koyduğu performanslarda çeşitlilik

artarsa da bütüncül puanlama anahtarının kullanımı zorlaşır.” (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010, s. 52).

“Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, sürecin veya ürünün parçalarının bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlar ve yazılı anlatım ürünü hakkında sadece genel bir bilgi verir. Bu yönüyle, bütüncül dereceli puanlama anahtarı kullanımıyla, sonuca ulaşmak için aşılacak süreçlerle ilgilenmekten çok toplam performansa ya da sonuca odaklanıldığı söylenebilir.” (Şengül, 2011, s. 87).

2.6.11. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarlarında “öğrencinin her bir görev ya da soruda gösterdiği performans öncelikle alt bileşenlerine ayrılarak puanlanır. Bir görev ya da cevapta gerçekleştirilen performansın her bir alt boyutunda öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir. Pek çok araştırmacıya göre, bir alanın alt alanlarına ayrılarak yapılan puanlamada, puanlayıcıların öznelliğinden daha az etkilenme olmakta ve puanlayıcılar arası farklılıklar azalmaktadır.” (Güler, 2011, s. 91). “Analitik dereceli puanlama anahtarlarında ölçülen yetenek veya beceri öğelerine ayrılmıştır ve her öğe kendi içinde ayrı ayrı değerlendirilir.” (Başol, 2013, s. 76). “Analitik puanlama anahtarı iyi tanımlanmış ve detaylı olduğundan ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğunda bütüncül anahtara tercih edilmelidir.” (Haladyna, 1997; Aktaran: Başol, 2013, s. 76). “Analitik dereceli puanlama anahtarları önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçek, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.” (Öz, 2011, s. 342).

Güler’e (2011) göre “dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin daha uygun olacağının belirlenmesinde önemli etmenlerden biri elde edilen sonuçların hangi amaçla kullanılacağıdır. Özellikle sınıf içi ölçmelerde olduğu gibi detaylı geri bildirimlere ihtiyaç duyulan durumlarda analitik dereceli puanlama anahtarı tercih edilebilir. Analitik dereceli puanlama anahtarıyla sınıf çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri kolaylıkla saptanabilmekte ve sonraki eğitim sürecinin belirlenmesinde yol gösterici olabilmektedir”.

Göçer'e (2015) göre, analitik rubrik (dereceli puanlama) anahtarının kullanılabilceği durumlar ise Şu Şekildedir:

- Ölçülecek performans çok boyutlu olduğunda
- Performans boyutlarının derecelendirilmesi kolay olduğunda
- Performans boyut ve düzeyleri gözlenebilir olduğunda
- Performans değerlendirilmesinde kullanılacak süre yeterli olduğunda

Analitik dereceli puanlama anahtarı “yazma sürecinin, yazılı anlatım ürününün boyutlara, unsurlara ayrılarak, her bir boyutun, unsurun güçlü ve zayıf yönlerinin ayrı ayrı belirginleŐtirilmesine yön veren bir araç olduğu için öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.” (Őengöl, 2011, s. 79).

2.6.12. Çoktan Seçmeli Yazma Becerisi Başarı Testi

“Cevapların cevaplayıcılar tarafından verilmediği, doğru cevabın testi hazırlayanlar tarafından seçenekler arasında verilerek cevaplayıcılardan doğru cevabın bulunmasının istendiği test türü çoktan seçmeli test olarak adlandırılır.” (Güler, 2011, s. 79). “Çoktan seçmeli testler objektif sınavlardan en sık kullanılır. Bilişsel alanın “Hatırlama, Anlama ve Uygulama” gibi alt basamaklarındaki öğrenmelerin yoklanmasından yaygın olarak kullanılır.” (Başol, 201, s. 42).

Çoktan seçmeli test sınavlarının olumlu özellikleri olduğu gibi olumsuz özellikleri de vardır. Bunları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

Olumlu Özellikleri

- “Çok sayıda kazanımı ölçmek mümkün, dolayısı ile kapsam geçerliği yüksektir.
- Birim hata düşük olduğundan güvenilirliği diğer yöntemlere göre daha yüksektir.
- Puanlanması kolay ve objektiftir.
- Kalabalık gruplara uygulanabilir.

- Değerlendirilmesi çabuk ve kesindir” (Başol, 2013, s. 42).

Olumsuz Özellikleri

- “Hazırlanması zordur ve uzmanlık gerektirir.
- Öğrencinin kendi yorumunu katabilme özgürlüğü yoktur.
- Üst düzey öğrenmeleri ölçen soru sormada sınırlıdır.
- Şans başarısına açıktır; bu nedenle öğrencinin bir konuyu gerçekten öğrenip öğrenmediği tam olarak kestirilemez.
- Cevap seçenekler arasından seçildiğinden üst düzey düşünme becerileri geliştirmede sınırlıdır.
- Orijinal fikirler üretmeye ket vurulur.
- Öğrenci seçeneklere sınırlandığından sık kullanıldığında sorgulama ve öteleme yeteneklerinde gerilemeye neden olabilir” (Başol, 2013, s. 42).

“Öğrencilerin yazma becerilerinin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesinin temel dayanağı çoktan seçmeli tekniklerin ölçmede nesnellik ve güvenirlik ölçütlerini sağladığı düşüncesidir.” (Cumming, 1996; Aktaran: Şengül, 2011, s. 63). “Bu tür ölçme araçları ile yapılan bir ölçmede öğrencilerin, soruların seçenekleri içerisinde hazır bir biçimde sunulmuş olan yanıtı bulmaları söz konusu olduğu için, öğrencilerin iyi bir yazılı metin üretip üretmediklerine ilişkin bir yargıda bulunabilmek olanaksızdır. Çünkü bu tür ölçmeler, öğrencilerin kendi becerilerini sergiledikleri bir ürün üzerinden yapılmamakta, öğrencilerin yazma becerisinden çok, yazmaya ilişkin bilgilerine yönelik bir ölçme sunmaktadır. Öğrenciler, başkaları tarafından bu tür ölçme araçları için oluşturulmuş tümceler ya da paragraflarla ilgili sorularla karşılaşmakta ve sahip oldukları bilgileri kullanarak bu soruları yanıtlamaya çalışmaktadırlar. Bu durumda öğrenciler bir tümce ya da paragraf üretmedikleri için kendi becerilerini sergileme yerine ancak üretilmiş olan tümce ya da paragraflar temelinde noktalama, yazım, tutarlılık vb. alanlara ilişkin sahip oldukları bilgileri işe koşabilmektedirler.” (Ülper, 2009, s. 343; Aktaran: Şengül, 2011, s. 64).

Yapılan çalışmalara baktığımızda çoktan seçmeli yazma becerisi başarı testinin hazırlanması uzmanlık gerektirmektedir. Bu tür testler, öğrencilerin yazma konusundaki yaratıcılığının ortaya çıkmasında ve öğrenciye belirtilen konuda düşüncelerini ifade etmede yeterli özgürlüğü sağlamadığı için üst düzey düşünme becerisinin gelişmesinde yeterli değildir. Bu tür testler, öğrencilerin yazma beceri düzeylerini ölçmekten ziyade yazma konusundaki teorik bilgilerini ölçmede kullanılabilir.

2.6.13. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri “ öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri performans ya da çalışmalarda ortaya koydukları ürünlerin yeterlik düzeylerinin kaydını tutmaya yarayan araçlardır. Öğrencilerin süreçteki performansının aşama aşama karşılaştırmasını yapmak, beklenen davranışları sergileyip sergilemediklerini belirlemek ve tespit edilen eksiklikleri gidermek amacıyla kontrol listeleri tutulur.” (Göçer, 2013, s. 498).

Kontrol listeleri “iyi düzenlendikleri takdirde eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, dersin gerekliliklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme, öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, öğrencilere geri bildirim verme, öğretim etkinlikleri ve materyalleri geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerini olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır.” (Hurst, 1979; Aktaran: Alıcı, 2010, s. 152).

“Öğrencilerden beklenen davranışların özelliklerine göre ayrıntılı bilgilerin olduğu ve öğrencilerin performanslarının eksik yanlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçme araçlarıdır. Kontrol listeleri kullanılırken bazı sorunlar oluşabilir. Örneğin, öğretmene davranışla alakalı gözlem yapıldığı veya yapılmadığı olarak yalnızca iki ölçüt vermesi. Kontrol listelerinin diğer bir sorunu da öğrenci performanslarının belirli bir puanlamaya tabi tutulmasıdır. Bu teknik öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarsa da; öğretmen, öğrenci performansını belirli bir puana göre değerlendirmek mecburiyetinde olur ve öğrencinin süreç içinde sergilediği performansı ölçemez.” (Airasian, 1994; Beyhan, 2012, s. 20).

2.7. Yazma Çalışmalarının Düzeltmesi ve Değerlendirilmesi

Yazma eğitiminde, öğretmenlerin yukarıda belirttiğimiz alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ek olarak yazılı anlatım çalışmalarının düzeltilmesi ve öğrencilere geribildirimde bulunulması değerlendirme başlığı altında ele alınması gereken konulardır. Yazma eğitiminde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları mutlaka düzeltilerek değerlendirilmelidir. Yazma eğitiminde düzeltme, değerlendirme sürecinde önemli ve mutlaka olması gereken bir aşamadır.

Düzeltilme “düzgün bir hale getirme, bir yazının bozukluğunu giderme, yanlışları kurtarma, kompozisyon çalışmalarında öğrenciye zayıf bulunduğu yönleri haber vermedir. Gayesi, dil ve Türkçe çalışmalarının verimini artırmak, öğrencinin yetersiz olduğu yerleri belirterek doğruya yönlendirilmesini sağlamak, öğrenciye gelecek kompozisyonlarda daha başarılı olma yollarını göstermektir. Kompozisyon çalışmalarının verimi; özellikle, yapılacak düzeltmelerle sıkı sıkıya ilgilidir.” (Karaaliğlu, 1992, s. 67; Aktaran: Göçer, 2015, s. 217).

Göçer 2010’da yaptığı çalışmada yazıların değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçüt ve puanlama listesini şu şekilde oluşturmuştur:

Tablo 2.2. Yazıların değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçüt ve puanlama listesi

ÖLÇÜTLER	PUAN	PUAN
	40 puanlık soru için	100 puanlık soru için
Plan fikri (başlık, giriş, gelişme, sonuç), yazının güzelliği, sayfa düzeni	7 puan	17.5 puan
Olaylara bakış açısı; duygu, düşünce, gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanma.	8 puan	20 puan
Anlatımda duruluk ve doğallık; sözcük ve cümle bilgisi	10 puan	25 puan
Konuyu anlama, orijinal örneklerle açıklama; paragraflar arası anlam bütünlüğü	9 puan	22.5 puan
İmla (yazım) ve noktalama	6 puan	15 puan
TOPLAM	40 puan	100 puan

Öz'e (2011) göre ise yazılı anlatım çalışmaları şu noktalar göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir:

- Gözlem gücü yönünden
- Düşünme yeteneği yönünden
- Hayalde canlandırma yeteneği yönünden
- Bellek gücü yönünden
- Türkçe'yi kullanma yeteneği yönünden
- Anlatımda içtenlik, sadelik ve gerçeğe uygunluk yönünden
- İmla ve yazım kurallarına uyma yönünden

2.8. Geribildirim

Geribildirim, hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Akyol'a (2010) göre geribildirim verme sürecinde her öğrenci bireysel öğrenimi ile ilgili bilgi edinmektedir. Dönüt yoluyla öğrenci o ana kadar neyi öğrendiğini ve nelerin üzerinde biraz daha uygulama yapıp zaman harcaması gerektiğini öğrenir. Özbek'e (2004) göre ise "öğrencilerin anlatılanları dinleyip dinlemediklerini, öğrenip öğrenmediklerini, ne düzeyde öğrenebildiklerini, yanlışlıkları, hataları tespit edip önleyici tedbirlerin alınabilmesi, öğrencilerin, öğretmenlerin, amaçların, ortamın, etkinliklerin ve sistemin değerlendirilebilmesi ancak dönüt sonucu gerçekleşir." (Aktaran: Özbek, 2015, s. 176).

Yazma eğitiminde, düzeltme ve geri bildirimde bulunma önemlidir. Çünkü yazma eğitiminin amacı öğrenciye yazma becerisi kazandırmaktır. Bu becerinin kazandırılması ya da geliştirilmesi için yapılan yazılı anlatım çalışmaları mutlaka düzeltilmeli, değerlendirilmeli ve özellikle öğretmen tarafından öğrencilere çalışmaları ile ilgili geri bildirimde bulunulmalıdır.

"Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenin öğrencilere geri bildirimde

bulunması çok önemlidir.” (Coşkun, 2013, s. 53). Ayrıca Coşkun’a (2013) göre “yazma eğitiminde değerlendirmeye ve geri bildirimde mutlaka zaman ayrılmalıdır. Geri bildirimde bulunma bireysel olabileceği gibi toplu biçimde de olabilir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin oluşturma ile ilgili sorunlar benzer nedenlere dayandığından, çok yapılan yanlışlıklar ve bunların nasıl düzeltilebileceği sınıfça tartışılmalı ve derslerde bu konudaki etkinliklere yer verilmelidir”.

Yazma becerisi de diğer beceriler gibi kazanılması süreç isteyen bir beceridir. Alanyazına baktığımızda yazma sürecinin aşamaları şu şekilde sıralar: Hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama (Akyol, 2006; Ülper ve Uzun, 2009; Cavkaytar, 2010; Karatay, 2011; Yılmaz, 2011; Coşkun,2013).

Karatay’a (2015) göre düzeltme aşamasında yazılı anlatım ürünlerindeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşüncüyü geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir. Coşkun’a (2013) göre yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı aşama düzeltme aşamasıdır. Bu aşamada içerikle birlikte yazım, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklere de dikkat edilir.

Coşkun ve Tamer (2015) yaptıkları çalışmada yazma eğitiminde geri bildirim türlerinin farklı sınıflandırmalarına yer vermişlerdir. Geri bildirim türlerini şu şekilde sınıflandırmışlardır: Metni değerlendiren kişi açısından geri bildirimler öğretmen ve akran geri bildirimi, iletişim biçimi açısından yazılı ve sözlü geri bildirim, övgü ve yergi bildiren geri bildirimler, değerlendirenin tutumuna göre yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimler; özgül ve genel geri bildirimler; biçime ve içeriğe yönelik geri bildirimler; açık ve muğlak geri bildirimler; metin içi ve metin dışı geri bildirimler.

Yazma sürecinin düzeltme aşamasında öğretmen, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının hem içerik hem de biçimsel açılarından gerekli düzeltmelerini yapar ve uygun geri bildirimlerde bulunur. Ayrıca bu aşamada Karatay (2015) öğrencilerin yazılarının arkadaşlarına okunması ve arkadaşlarının da tepkilerinin dikkate alınmasından söz eder. Karatay’a (2015) göre öğretmen gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra değerlendirme amacıyla öğrencilere üç dört kişilik gruplar oluşturmaları ve

birbirlerinin yazılarını değerlendirmeleri söylenir. Her öğrenci okuduğu metin hakkındaki düşüncelerini nedenleriyle birlikte bir kâğıda not alabilir ve daha sonra yapılan değerlendirmeler grupla tartışılabilir.

“Öğretmenin, öğrencinin yazılı anlatım çalışması üzerinde yaptığı düzeltmeler, yazdığı notlar, kullandığı düzeltme sembolleri yazılı geri bildirim türüne örnek gösterilebilir. Öğretmenin, öğrencisinin yazılı anlatım çalışması hakkındaki görüşlerini öğrencisiyle yapacağı yüz yüze görüşmede dile getirip geri bildirimlerde bulunmasını da sözlü geri bildirim türüne örnek olarak verebiliriz. Öğretmenler sözlü geri bildirim ile yazılı değerlendirmeye ayırdıkları zamanın daha azını harcayarak, yazılı değerlendirmeye nazaran daha fazla bilgi verebilir, gerektiğinde ifadelerinde daha rahat düzeltmeler, elemeler yapabilir ve iletişime daha açık yorumlar oluşturabilirler.” (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006, s. 171-183; Aktaran: Coşkun ve Tamer, 2015, s. 344).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazma eğitimi, yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme ve Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili alanyazında yapılmış çalışmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Özbay (1995), “Ankara Merkez Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı 1993-1994 öğretim yılında Ankara’da seçilen 15 okuldan 515 öğrenci ile yürüttüğü tez çalışmasında, ilk olarak öğrencilere yazılı anlatım bilgi testi uygulamıştır. Daha sonra da yazılı kâğıtlarını incelemiştir. Öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının okunup incelenmesi sonucunda en önemli eksikliklerinin noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, maksada uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümleler kuramama olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sahasına giren okullarda Türkçe öğretiminin son derece yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

Temizkan (2003), “Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin yazılı anlatım etkinliğinin değerlendirmesini Türkçe dersi yazılı sınavlarıyla birlikte yazdırdıkları kompozisyonları kullanarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca düzeltme aşamasında öğretmenlerin yazıdaki yanlışların altını çizerek

öğrencilere dağıtma yolunu tercih ettikleri, düzeltme işlemi sırasında tepegöz ve bilgisayar gibi eğitim teknolojilerinden yararlanmadıkları tespit edilmiştir.

Çakan (2004), “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” başlıklı çalışmasında ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıkları, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri kullandığı ortaöğretim öğretmenlerinin ise yazılı yoklamaları tercih ettiği tespit edilmiştir.

Adıyaman (2005), “İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme- Değerlendirme Düzeyleri” başlıklı çalışmasını Afyon il merkezinde İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıf Türkçe dersine giren 150 öğretmene kendisi tarafından hazırlanan 29 sorudan oluşan başarı testi uygulayarak ve öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruları analiz ederek gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretimin 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili konularda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektiklerini tespit etmiştir.

Coşkun (2005), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında 2004–2005 öğretim yılında pilot uygulaması yapılan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları hakkında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu düşündüklerini, zaman zaman materyal sıkıntısı çektiklerini; buna rağmen yeni programı, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından çok

olumlu bulduklarını programda en çok dil bilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğrenciler, o yılki derslerinde kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Göçer (2005), “ İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin uygulamalarından hareketle Türkçe eğitiminde yürütülen ölçme-değerlendirme etkinliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü, öğrenci üzerinde olumlu görüş belirtebilmek için öğretmenlerin yazılı ve sözlü yoklamalarda somut veriler görme anlayışını bırakamadıkları ve genel olarak süreç değerlendirmeyi uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zorbaz (2005), “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasını Antakya merkezinde bulunan 36 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 88 Türkçe öğretmenine uyguladığı 77 maddeden oluşan anket sorusu ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmasının amacının konuların kavranıp kavranmadığını belirleme olarak gördüklerini ve daha çok not vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıklarını, sınavlarda daha çok yazılı soru tipinin kullanıldığını saptamıştır.

Arık (2006), “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi” başlıklı çalışmasını Çankaya ilçesindeki 7 ilköğretim okulunda görev yapan 265 sınıf ve alan öğretmeniyle yürütmüştür. Araştırmada 13 maddelik öğretmenler için “Ölçme ve Değerlendirme Kavram Testi (ÖDKT)” ve 21 maddelik “Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Değerlendirme Formu (ÖDYDF)” araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Arık, ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerle almayanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu, ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayan öğretmenlere göre daha az kavram yanılgısına sahip olduklarını saptamıştır. Çalışmada, en yüksek kavram yanılgısına sahip alanların, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli gördükleri

fakat kendilerini yeterli gören öğretmenlerin, aynı zamanda kavram yanılıısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Erdemir (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması” başlıklı çalışmasını Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda; Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmene 31 sorudan oluşan anket formunu uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme - değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri almadıklarını ve ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme - değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeyi amaçlamıştır. Çalışma ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ve daha çok kullanılmaları gerektiği; süreç değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğunun düşünülmesine rağmen kısmen eğitim sistemimize uymadığının düşünüldüğü ve işlevsel kullanılmadığı, bu durumun sonuç değerlendirmeyi olumsuz etkilediği; etkinlikler yapılırken

yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği; yapılandırmacı Türkçe programının ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği; yapılandırmacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği ve çok önemli görüldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ülper (2008), “Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmasını yazılı metin oluşturma öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımına dayanarak hazırlanan yazma öğretimi programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu üzerinde yürütmüştür. Bu tezin kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yer aldığı eğitim ortamında işe koşulan yöntem geleneksel yöntem olmuştur. Bu öğretim yöntemi “Bu yöntemde öğretmen tarafından belirlenen ya da öğretim izlencesine göre sırası gelen bir konuda o ders saati içinde yazılı metin üretmek esastır. Bu ortamda üretilen bir metin, bitirilmiş bir metin olarak öğretmen tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirmede de yazım, noktalama, kâğıt düzeni, tümce kuruluşu gibi özellikler ağırlıklı bir yer tutar.” şeklinde açıklanmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin en üst düzey bilişsel üretim yapabilecek aşamaya geçemedikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin (geleneksel yöntemin uygulandığı grup), metnin içeriğini oluşturma, metni tutarlı bir biçimde yapılandırma ve metnin mekanik özelliklerini düzenleme becerileri bakımından başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akata (2009), “Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmasını Tekirdağ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan 50 Türkçe öğretmeni ile yürütmüştür. Çalışma sonunda alternatif ölçme tekniklerinin kullanılma sıklığı ile ilgili Türkçe dersi öğretmenlerinin tüm ölçme yöntemlerinden yararlandığı, süreç değerlendirmede gözlem formları, öz değerlendirme formları gibi ölçme araçlarını düzenli olarak kullanamadıkları, proje ve performans ödevlerinin ölçme değerlendirmede önemli yer tuttuğu sonuçlarını elde etmiştir. Ayrıca öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme sonuçlarının istenilen düzeyde dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları puanlama ölçeklerinin çoğunlukla kendileri tarafından geliştirildiği, puanlama ölçeği geliştirilirken öğrenci

görüşlerinden yararlanılmadığı tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman alması, uygulanmasının karışık olması gibi olumsuz özelliklerinin yanı sıra süreci değerlendirmeye fırsat vermesi, öğretmenin öğrencisini daha iyi tanınması, öğrencinin kendini daha iyi tanınması, öğrencilerinin gelişimlerinin izlenebilmesi ve mesleki yönlendirmede daha sağlıklı kararlar verilebilmesi gibi olumlu özellikleri de araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Karadüz (2009), “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı Bağlamında Eleştirisi” konulu çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışlarının hangi oranda yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışlarıyla birlikte, uygulamadaki alışkanlıklarının yapılandırmacı anlayışı yeterli ölçüde yansıtmadığı tespit edilmiştir.

Metin ve Demiryürek (2009), “Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının ölçme değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme – değerlendirme anlayışı hakkında olumlu bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme anlayışı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, maliyetin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı etkili bir şekilde ölçme- değerlendirme aktiviteleri yapamadıkları tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmasında altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak, öğretmenlerin düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmeyi; programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğretmenler; Türkçe programının ölçme-değerlendirme ögesini genel olarak olumlu bulmuşlardır. Ancak programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin programın öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamalarını büyük ölçüde gerçekleştirdiği;

programda yer alan ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu saptanmıştır.

Bayram (2011), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasını Samsun, Ankara, İstanbul, Antalya ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi 18 ilköğretim ve genel lisede görev yapan 578 sınıf ve branş öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğretme- öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliklerine ilişkin performans göstergelerini çoğu zaman uyguladıkları tespit edilmiştir.

Göçer (2011), “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine “ başlıklı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda , yazılı sınavda sorulan kompozisyon sorusunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tam olarak yansıtmadığı, yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken her bir öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığı, tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt birliğinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011), “Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları” başlıklı çalışmada yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulanması amacıyla Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında yer alan 76 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiştir. Araştırma sonunda dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Şengül (2011), “ İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme- Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretiminde, yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında işlevsel olarak kullanılabilir strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanım sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modelini esas alan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma 426 öğretmen ve 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Şengül, Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarını ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanmada genel olarak “yeterli” olduklarını; öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmede, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan araçları yeterli sıklıkta kullanmadıklarını; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin ise “çok az” olduğunu saptamıştır.

Yıldız (2011), “İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ile İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmasını İstanbul İli Anadolu Yakası’nda bulunan 13 ilçede, 52 okulda 523 branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda öğretmenlerin %57’lik büyük bir kısmının hizmet içi eğitim, kurs vb. almadıklarını, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerinden alternatif ölçme tekniğini %65,6’sının klasik ölçme değerlendirme tekniklerine göre daha faydalı bulduklarını, ölçme değerlendirmede alternatif yöntemler mutlaka kullanılmalı ifadesine öğretmenlerin %93,1’inin katıldıklarını, öğretmenlerin %31’inin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanamadıklarını, araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel ölçme tekniklerinden yazılı yoklama (klasik yazılı) ölçme tekniğini % 77,3’ünün çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını tespit etmiştir.

Acar (2012), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği ile İlgili Bir Araştırma” başlıklı çalışmasını Kars ilinde Türkçe derslerini yürüten 154 öğretmen ve Kars ilinde bulunan okulların sosyo-ekonomik yapıları göz önüne alınarak belirlenen 9 ilköğretim okulunun 385 ikinci kademe öğrencisi ile yürütmüştür. Acar, öğretmenlere göre, proje ve performans görevlerinde

değerlendirmede yaşanan en önemli sorunun her öğrenci için değerlendirme formu doldurmanın zaman alması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Beyhan (2012), “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmasını Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 89 Türkçe öğretmeni ile yürütmüştür. Katılımcıların çoğunluğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının gerekli olduğunu, bu yaklaşımların kendilerine yük getirmediğini ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hem süreci hem de sonucu bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından en çok proje, performans değerlendirme, gözlem, portfolyo, grup değerlendirme ve akran değerlendirmeyi uyguladıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından en çok yazılı yoklamaları uyguladıkları sonucu ortaya konmuştur.

Doğan (2012), “2005 Programındaki 8. Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen sonuçlara göre 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenci merkezli yazma etkinlikleri ile yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Programda belirtilen amaç ve kazanımları kazanmak için önerilen etkinlikler tam olarak uygulandığında yazma becerisinin gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yazıcı (2012), “İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum Örnekleme” başlıklı çalışmasını Erzurum il merkezi ilköğretim 6-8 sınıflarda görevli 474 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıklarını ve bu konuda kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin kullanacakları yöntemleri belirlerken en fazla öğrenci seviyesini, en az ise idareci ve velilerin tercihlerini dikkate aldıkları, kullanım sırasında en fazla karşılaştıkları problemin ise mevcut altyapı eksikliği olduğu tespit edilmiştir.

Tamer (2013), “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri” başlıklı, nitel ve nicel veri değerlendirme tekniklerini kullandığı betimsel alan araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimlerini sınıflandırmak ve bu sınıflandırmaya bağlı olarak geri bildirim türlerinin dağılımını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre geri bildirim türlerinin sınıflandırılması şu şekilde yapılmıştır: Metni değerlendiren kişi açısından geri bildirimler öğretmen ve akran geri bildirimi, iletişim biçimi açısından yazılı ve sözlü geri bildirim, övgü ve yergi bildiren geri bildirimler, değerlendirenin tutumuna göre yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimler; özgül ve genel geri bildirimler; biçime ve içeriğe yönelik geri bildirimler; açık ve muğlak geri bildirimler; metin içi ve metin dışı geri bildirimler. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları ise şu şekildedir: Övgü geri bildirimi %6.8, yergi geri bildirimi %93.2; yapıcı geri bildirim %1.7, yansız geri bildirim %96.2, yıkıcı geri bildirim %2.2; özgül geri bildirim %70.2, genel geri bildirim %29.8; biçime yönelik geri bildirim %70, içeriğe yönelik geri bildirim %30; açık geri bildirim %77.6, muğlak geri bildirim %22.4; metin içi geri bildirim %65.3, metin dışı geri bildirim %34.7’dir.

Yiğit (2013), “İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğunu, öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıklarını tespit etmiştir. En sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevi ve proje olduğu; en az kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandığı da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Tağa ve Ünlü (2013), “Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmalarında ortaokul Türkçe dersinde yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları

tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrenci kaynaklı sorunlarda okuma alışkanlığının olmayışının, öğretmen kaynaklı sorunlarda alandaki gelişmelerin takip edilmeyişinin, program kaynaklı sorunlarda yöntemlerin zaman bakımından uygulanabilir olmayışının, ilk sırada yer aldığını tespit etmişlerdir.

Yiğit ve Kırımlı (2014), “Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)’nda yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulamaları ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullandığı tespit edilmiştir. Grupla yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin grubun bütün üyelerine aynı notu verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemlerin haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanması karşılaşılan diğer problemlerdir.

Atasoy (2015), “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirmiştir. Hatay il merkezinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 379 ortaokul öğrencisi ile yürütülen araştırmanın sonuçlarından biri de öğrenci metinlerinde en sık karşılaşılan hataların % 41,6’lık bir oranla yazım kurallarından, % 25,5’lik bir oranla noktalama işaretlerinden kaynaklandığıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında “Araştırmanın Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları ve Verilerin Elde Edilmesi”, “Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması” ve “Verilerin Analizi” yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel modelde bir çalışmadır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olaylarının doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39- 40). “Nitel araştırmalarda asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bunun için de toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 48). Bu açıklamalar doğrultusunda, gerçekleştirilen araştırmada ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları derinlemesine ve detaylı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinin Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton’a (1987)

göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton, 1987; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107). Merriam'a (2013) göre ise amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır (Çev. Selahattin Turan). "Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde yakın olan ve erişilmesi kolay olan durum seçilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 113).

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>F</i>	%
Kadın	16	64
Erkek	9	36
Toplam	25	100

Araştırmaya toplam 25 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Tablo 1'e baktığımızda bu öğretmenlerin % 64'ünün kadın, % 36'sının da erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Yılı Dağılımı

Hizmet yılı	<i>f</i>	%
1-5 yıl	3	12
6-10 yıl	7	28
11-15 yıl	5	20
16-20 yıl	5	20
21-25 yıl	4	16
26 ve üzeri yıl	1	4
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki hizmet yılı dağılımına baktığımızda % 12'sinin 1-5 yıl, %28'inin 6-10 yıl, % 20'sinin 11-15 yıl, % 20'sinin 16-20 yıl, % 16'sının 21-25 yıl, % 4'ünün de 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türlerine Göre Dağılımı

Mezun olunan bölüm	<i>f</i>	%
Türkçe Eğitimi	16	64
Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	4	16
Türk Dili ve Edebiyatı	5	20
Diğer	0	0
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm türlerine göre dağılım yüzdesine baktığımızda, % 64'ünün Türkçe Eğitimi, % 16'sının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, % 20'sinin ise Türk Dili ve Edebiyatı mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi

Eğitim düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	21	84
Lisansüstü	4	16
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84'ü lisans , % 16'sı ise lisansüstü eğitimi düzeyindedir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Verdiği Sınıflar

Öğretim verilen sınıf	Katılımcılar
5.sınıf	2.3.6.7.8.10.14.15.16.18.21.22.24. Öğretmen
6.sınıf	1.3.6.7.10.12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22.23.25. Öğretmen
7.sınıf	1.3.4.5.6.7.10.11.12.18.20.23.24. Öğretmen
8sınıf	1.2.7.8.9.11.17.18. Öğretmen

Tablo 3.1.2.5.'e baktığımızda 1. öğretmenin 6-7-8. sınıflarda, 2. öğretmenin 5-8. sınıflarda, 3. öğretmenin 5-6-7. sınıflarda, 4. ve 5. öğretmenin sadece 7. sınıflarda, 6. öğretmenin 5-6-7. sınıflarda, 6. öğretmenin 5-6-7. sınıflarda, 7. öğretmenin 5-6-7-8. sınıflarda, 8. öğretmenin 5-8. sınıflarda, 9. öğretmenin sadece 8. sınıflarda, 10.

öğretmenin 5-6-7. sınıflarda, 11. öğretmenin 7-8 sınıflarda, 12. öğretmenin 6-7. sınıflarda, 13 öğretmenin sadece 6. sınıflarda, 14. 15. ve 16. öğretmenlerin 5-6 sınıflarda, 17. öğretmenin 6-8. sınıflarda, 18. öğretmenin 5-6-7-8. sınıflarda, 19. öğretmenin sadece 6. sınıflarda, 20. öğretmenin 6-7. sınıflarda, 21. 22. öğretmenlerin 5-6. sınıflarda, 23. öğretmenin 6-7. sınıflarda, 24. öğretmenin 5-7. sınıflarda ve 25. öğretmenin de sadece 6. sınıflarda derse girdiği görülmektedir.

Tablo 3.6.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretim Verdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı

Ortalama öğrenci sayısı	<i>f</i>	%
5-14 kişi	0	0
15-24 kişi	17	68
25-34 kişi	7	28
34 ve üzeri kişi	1	4
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68'i 15-24 kişilik, % 28'i 25-34 kişilik, % 4'ü ise 34 ve üzeri kişi mevcuduna sahip sınıflarda derse girmektedir.

Tablo 3.7.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenimleri Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma-Almama Durumlarının Dağılımı

Durum	<i>f</i>	%
ÖDD Alan	19	76
ÖDD Almayan	6	24
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 76'sı öğrenim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme dersi aldıklarını, % 24'ü ise öğrenim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme dersi almadıklarını belirtmiştir.

Tablo 3.8.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Seminere Katılma-Katılmama Durumlarının Dağılımı

Durum	<i>f</i>	%
ÖDS'ye katılan	8	32
ÖDS'ye katılmayan	17	68
Toplam	25	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32'si ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili seminer çalışmasına katıldığını, % 68'i ise ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katılmadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. Görüşme “insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracı”dır (Ekiz, 2009, s. 61). Stewart ve Cash (1985) ise görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119).

“Görüşme formu yöntemi ile görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122).

Bu araştırmada, “ Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Ölçme Değerlendirme Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri” adlı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre standartlaştırılmış açık uçlu görüşme “dikkatlice yazılmış ve belirli sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur.” (Patton, 1987, s.112; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011. s. 123). “Bu yaklaşım, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili biçimde kullanılır. Yanıtlarda, görüşmecilerin yanlılıkları veya öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları azaltır. Bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilme olasılığını önemli ölçüde artırır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 123). Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme değerlendirme uygulamalarını detaylı ve derinlemesine incelemek için ve araştırmada birden fazla görüşmeci ile çalışılması gerektiğinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu “Kişisel Bilgiler” ve “lme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler” bölümü olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde 8, lme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşler bölümünde 10 olmak üzere görüşme formunda toplam 18 soru bulunmaktadır. Görüşme formunu oluşturmak için öncelikle alanyazın taraması yapılmış, tarama sonucunda araştırmanın alt problemleri oluşturulmuş, alt problemler kapsamında “Yazma Eğitiminde lme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler” bölümü 13 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan taslak form 2 Türkçe öğretmeninden oluşan n deneme gurubuna uygulanmış, uygulama sonrasında görüşme formunun “lme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler” bölümünden bir soru yeteri kadar açık olmadığı gerekçesiyle çıkarılmıştır.

n uygulamadan sonra görüşme formu Türkçe Eğitimi alanında uzman 5 ğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler çerçevesinde “lme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler” bölümünden 2 soru daha formdan çıkarılmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 sorudan oluşan görüşme formunun bu bölümüne son şekli verilmiştir.

Tablo 3.9. Görüşme Formu

Görüşme formunun uzman görüşüne gönderilen şekli	Görüşme formunun uzman görüşleri sonrasında önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonraki şekli
<p>Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler</p> <p>1. 2006' da Türkçe öğretim programı değişti. Ve bu tarihten itibaren yeni program uygulanıyor. Bu doğrultuda yeni programla birlikte öğrencilere uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da bazı değişiklikler gerçekleşti. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?</p> <p>2. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz? Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?</p> <p>3. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?</p> <p>(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)</p> <p>4. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?</p> <p>5. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede ölçme araçları hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçları nelerdir? Ölçme aracında hangi özelliklerin bulunmasını dikkate alırsınız?</p> <p>6. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirme formları hakkında neler düşünüyorsunuz? Formları aktif kullanıyor musunuz? Formların verimliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız sıkıntılar var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahseder misiniz?</p> <p>7. Yazma çalışmalarınızı değerlendirmeden önce ölçütleriniz hazır mıdır? Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?</p>	<p>Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler</p> <p>Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Performans görevleri <input type="checkbox"/> Analitik dereceli puanlama anahtarı <input type="checkbox"/> Projeler <input type="checkbox"/> Bütüncül dereceli puanlama anahtarı <input type="checkbox"/> Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası) <input type="checkbox"/> Kontrol listesi <input type="checkbox"/> Kavram haritaları <input type="checkbox"/> Öz değerlendirme formu <input type="checkbox"/> Akran değerlendirme formu <input type="checkbox"/> Grup değerlendirme formu <input type="checkbox"/> Gözlem ve görüşme <input type="checkbox"/> Ürün dosyası değerlendirme formu <input type="checkbox"/> Power point sunuları ve posterler <input type="checkbox"/> Gözlem formu <input type="checkbox"/> Öğrenme günlükleri <p>1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?</p> <p>2. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz? (Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar/açık uçlu sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)</p> <p>(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)</p> <p>3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?</p> <p>4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede ölçme araçları hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Ölçme araçlarında hangi özelliklerin bulunmasını dikkate alırsınız?</p>

<p>8. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amacınız nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğrencilerin yazma becerilerini daha da geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?</p> <p>9. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığımız çalışmalardan bahseder misiniz?</p> <p>10. Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar sizce nelerdir?</p> <p>11. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?</p> <p>12. Ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?</p> <p>(Sonda: Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)</p>	<p>5. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirme formları hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları aktif kullanıyor musunuz? Formların verimliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız sıkıntılar var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahseder misiniz?</p> <p>6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?</p> <p>7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amacınız nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <p>8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığımız çalışmalardan bahseder misiniz?</p> <p>9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar sizce nelerdir?</p> <p>10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?</p> <p>(Sonda: Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)</p>
--	---

Görüşme sürecinde toplanan verilerin daha derinlemesine ve detaylı olmasını ve zenginleştirilmesini sağlamak için görüşme formunda sondalara da yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre sondalar, görüşülen bireye hangi noktalarda ek veri vermesi gerektiği, verilen ayrıntının yeterli olup olmadığı ve tam olarak anlaşılmayan açıklamalara ek açıklamalar getirmesi gerektiği konusunda geri bildirim özelliği taşır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Görüşme formunun geçerliği sağlandıktan sonra veri toplama süreci için Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmî izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra, belirlenen okullarda idarenin de izni ve bilgisi dâhilinde Türkçe Öğretmenleri ile birebir görüşme

yapılmıştır. Görüşmeler 10.12.2015-18.12.2015 ile 14.03.2016-18.04.2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, görüşmenin amacı açıklandıktan sonra görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere sorulmuş ve alınan cevaplar anında araştırmacı tarafından kayda geçirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 35-45 dk. sürmüştür. Araştırmada 10 farklı okuldan 25 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

3.5.Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır.”(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223).

“İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

“Bu çalışmada içerik analizi yapılırken Miles ve Huberman’ın (1994) veri analiz görüşü benimsenmiştir. Miles ve Huberman (1994) veri analiz sürecini üç bölümde incelemektedir: “verinin işlenmesi” (data reduction), “verinin görsel hale getirilmesi” (data display) , “sonuç çıkarma ve teyit etme” (drawing conclusion and verification). Verinin işlenmesi aşamasında araştırmacı, önce veriyi inceler ve kodlar. Veriyi kodlarken araştırma problemine göre önemli olan kavramları ve temaları kullanır. Bu şekilde veri özetlenmiş ve önemli noktaları seçilmiş olur. İkinci aşamada, çeşitli grafikler, tablolar ve şekiller yoluyla veri seti görsel hale getirilir. Son aşamada ise, ortaya çıkan kavramlar, temalar ve ilişkiler yorumlanır, karşılaştırılır ve teyit edilir.” (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223).

Bu çalışmada görüşme yoluyla elde edilen veriler analiz edilirken ilk aşamada veriler incelenmiş, çalışmanın amacına uygun veriler ayrıştırılmış ve düzenlenmiştir. “Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir.” (Strauss ve Corbin, 1990; Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Öğretmenlerin verdiği cevaplar soru sırasına göre

numaralandırılmış ve aynı soruya verilen farklı cevaplar aynı soru numarası altında birleştirilmiştir. Birleştirme işleminden sonra araştırma problemine uygun kavramlar ve temalar kullanılarak veriler kodlanmıştır. Veriler tablolar halinde sunularak görselleştirilmiştir. Son olarak da ortaya çıkan kod ve temalardan hareketle tanımlamalar yapılmış, kavramlar, temalar ve ilişkiler karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yani kısaca veri analiz süreci elde edilen verilerin kodlanması, temalandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması şeklinde işlemiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre de nitel verilerin analizi konusunda alanyazın farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya koysa da bütün yaklaşımlarda göze çarpan önemli noktalar, verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önem ve araştırmacının yorumları ve ortaya çıkan temaların anlamlı biçimde ilişkilendirilmesidir.

Bazı analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. "Sayılar ve rakamlar genellikle nicel araştırma türleriyle anılıyor olsa da, nitel verinin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkündür. Nitel verinin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlar: Güvenirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, verinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırmak yapma olanağı elde etmek." (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 242-243).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer alacaktır.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni ölçme yöntemleriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri

Tema: Kod	Yeni ölçme yöntemi Referanslar	Frekans	Açıklama
Etkili Yönler	Yeni ölçme yöntemlerini başarılı bulma	3	2. 4. 8. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerini işlevsel bulma	5	5. 6. 7. 23. 24. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerinin nesnel ölçme sağlaması	1	10. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerinin kalıcı öğrenmeler sağlaması	1	18. Öğretmen
Sınırlı Yönler	Yeni ölçme yöntemlerinin nitelikli ölçme sağlaması	1	24. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerini işlevselliğinden uzak bulma	4	3. 4. 15. 20. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerinin uygulanmasını zaman alıcı bulma	3	1. 2. 6. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerinin sınıf mevcudlarının fazla olması nedeniyle uygulanabilirliğini zor bulma	2	6. 7. Öğretmen
Eleştirel Yönler	Yeni ölçme yöntemlerinin kullanımını zahmetli bulma	1	9. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerini değerlendirmeyi tam sağlaması noktasında eksik bulma	3	2. 20. 23. Öğretmen
	Verilen ödevi öğrencinin yaptığından emin olmama	1	2. Öğretmen
	Değerlendirmenin öğrenciler tarafından objektif olarak yapılmaması	1	3. Öğretmen
Uygulama Yönü	Ölçme yöntemlerindeki ölçütlerin yüzeysel kalması	1	3. Öğretmen
	Öğrencilerin öz değerlendirme içeren ölçme yöntemlerini özensiz bir şekilde yerine getirmesi	1	3. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerini yapılan merkezi sınavlar ile paralel bulmama	2	1. 24. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerinin hepsinin uygulanmasını olanaklı bulmama	2	13. 23. Öğretmen
Uygulama Yönü	Yeni ölçme yöntemlerini aktif kullanamama/ Bazılarını kullanma	5	1. 11. 13. 19. 21. Öğretmen
	Yeni ölçme yöntemlerine geleneksel yöntemleri daha çok tercih etme	4	14. 15. 20. 25. Öğretmen
	Yapılan çalışmalara uygun olarak hem geleneksel hem de yeni yöntemleri kullanmayı tercih etme	5	16. 17. 18. 22. 24. Öğretmen

Tablo 4.1.'de öğretmenlerin yazma eğitimindeki yeni ölçme araçlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “etkili yönler, sınırlı yönler, eleştirel yönler ve uygulama yönü” olmak üzere dört kod altında toplanmaktadır. Etkili yönler koduna ilişkin referanslar “Yeni ölçme yöntemlerini başarılı bulma (f=3) , “Yeni ölçme yöntemlerini işlevsel bulma (f=5), “Yeni ölçme yöntemlerinin nesnel ölçme sağlaması (f=1), “Yeni ölçme yöntemlerinin kalıcı öğrenme sağlaması (f=1), “Yeni ölçme yöntemlerinin nitelikli ölçme sağlaması (f=1) olarak tespit edilmiştir. Sınırlı yönler koduna ilişkin referanslar “ Yeni ölçme yöntemlerini işlevsellikten uzak bulma (f=4), “Yeni ölçme yöntemlerinin uygulanmasını zaman alıcı bulma (f=3), “Yeni ölçme yöntemlerinin sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle uygulanabilirliğini zor bulma (f=2), “Yeni ölçme yöntemlerinin kullanımını zahmetli bulma (f=1), “ Yeni ölçme yöntemlerini değerlendirmeyi tam sağlaması noktasında eksik bulma (f=3) olarak tespit edilmiştir. Eleştirel yönler koduna ilişkin referanslar “Verilen ödevi öğrencinin yaptığından emin olmama (f=1), “Değerlendirmenin öğrenciler tarafından objektif yapılmaması (f=1), “Ölçme yöntemlerindeki ölçütlerin yüzeysel kalması (f=1), “Öğrencilerin öz değerlendirme içeren ölçme yöntemlerini özensiz bir şekilde yerine getirmesi (f=1), “ Yeni ölçme yöntemlerini yapılan merkezi sınav ile paralel bulmama (f=2), “ Yeni ölçme yöntemlerinin hepsinin uygulanmasını olanaklı bulmama (f=2) olarak tespit edilmiştir. Uygulama yönü koduna ilişkin referanslar “ Yeni ölçme yöntemlerini aktif kullanamama/ Bazılarını kullanma (f=5), “Yeni ölçme yöntemlerine geleneksel yöntemleri daha çok tercih etme (f=4), “Yapılan çalışmalara uygun olarak hem geleneksel hem de yeni yöntemleri kullanmayı tercih etme (f=5) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni yöntemlerin etkili yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Proje ve öz değerlendirme formlarının yazma eğitiminde işlevsel olduğunu düşünüyorum. Öz değerlendirme formları ile öğrencinin kendini tanımada faydalı olduğunu düşünüyorum.” (5. Öğretmen)

“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin üründen çok sürece önem vermesi bakımından geleneksel yöntemlere oranla daha etkili ve amacına uygun olduğunu

düşünüyorum. Yeni yöntemlerin öğrencide gerçekleşmesi beklenen hedefleri ölçme noktasında daha zengin ve başarılı olduğu kanaatindeyim.” (8. Öğretmen)

“Ölçme değerlendirme sürecine öğrencinin de dâhil olmasını sağlayan alternatif yöntemler kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemlidir.” (18. Öğretmen)

“Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çoğunun faydalı olduğuna inanıyorum. En çok da gözlem ve görüşme öğrenciler hakkında bize daha çok bilgi veriyor.” (23. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni yöntemlerin sınırlı yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“ Yeni yöntemler çok zaman istediği için birkaçını daha aktif olarak kullanıyorum.” (1. Öğretmen)

“Değerlendirmeyi tam olarak sağlamamaktadır. Uygulama çok zaman almaktadır.” (2. Öğretmen)

“Sınıfların kalabalık olması ve zaman açısından uygulama konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Belirtilen formlar öğrenciler için tek tek değerlendirme istemektedir. Bu da zaman açısından problem oluşturmaktadır.” (6. Öğretmen)

“Kullanımının zahmetli olduğunu düşünüyorum.” (9. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni yöntemlerin eleştirel yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ödevleri öğrencinin yapıp yapmadığı anlaşılamamaktadır. Bunun sonucunda performans görevlerine not verilmesi kaldırılmıştır çünkü veliler ödevi hazırlamaktadır.” (2. Öğretmen)

“Öz değerlendirme formlarında öğrencilerin kendilerine daha yüksek puanlar vererek doğru, objektif değerlendirmeler yapılmıyor. Akran ve grup değerlendirmelerde ise daha düşük puanlar veriyorlar, bu da gerçeği yansıtmıyor. Performans, proje ve port folyo ödevleri çok da dikkate alınarak, özenli yapılmıyor öğrenci tarafından bu da değerlendirmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Puanlama anahtarlarında ölçütler çok

yüzeysel düzeyde kalıyor, gerekli, puanlama anahtarları yeterli açıklamaları içermiyor.” (3.Öğretmen)

“Hepsini aktif olarak kullanmak zor.” (13. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni yöntemlerin uygulama yönüne ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Alternatif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Yapılan etkinliklere göre, uygun olma durumuna göre.” (12.Öğretmen)

“Her türlü, hem geleneksel hem de alternatif ölçme yöntemlerine uygun soruları kullanmak gerek diye düşünüyorum. Böylece ölçme ve değerlendirmenin daha nitelikli olacağını düşünüyorum.” (16.Öğretmen)

“Salt alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımından ziyade geleneksel yöntemlerle birlikte kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.” (17. Öğretmen)

“Yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini sadece geleneksel değerlendirme yöntemleriyle ölçmek yeterli olmayacaktır.” (18. Öğretmen)

“Her iki yöntemin de yapılan çalışmanın türüne göre kullanılabileceğini düşünüyorum. Birini birine yeğlemek doğru değil.” (22.Öğretmen)

“Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının tek başına değil de klasik ölme araçları ile birlikte kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim sistemimizin bunu gerektirdiğini düşünüyorum.” (24. Öğretmen)

4.1.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni ölçme yöntemleriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulguların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri

<i>Tema: Yeni ölçme yöntemleri</i>			
<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>	<i>Açıklama</i>
<i>Yeni Yöntemler</i>			
Performans görevleri	12	48	2.4.7.9.10.11.12.13.15.16.24.25. Öğretmen
Projeler	24	96	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.16.17.18.19.20.21.22.23.24.25. Öğretmen
Portfolyo	9	36	3.7.10.12.13.15.18.23.24.Öğretmen
Kavram haritaları	9	36	3.4.7.9.10.11.15.16.20. Öğretmen
Gözlem ve görüşme	12	48	3.4.5.10.11.12.16.21.22.23.24.25. Öğretmen
Power point sunuları ve posterler	7	28	3.7.11.15.16.17.22. Öğretmen
Öğrenme günlükleri	2	8	4.20. Öğretmen

Tablo 4.2’de öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları yeni ölçme yöntemleriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Tablo 4.2’ye göre öğretmenler yazma becerisini ölçmede “Performans Görevleri”ni (%48), “Proje Görevleri”ni (%96) ,“Portfolyo Çalışmaları”nı (%36), “Kavram Haritaları”nı (% 36), “Gözlem ve Görüşme Yöntemi”ni (%48), “Power Point Sunuları ve Posterler”i (%28) ve “Öğrenme Günlükleri”ni (%8) kullanmaktadır.

4.1.2. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki yeni değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerine ait bulguların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Yeni Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri

<i>Tema: Yeni değerlendirme yöntemleri</i>			
<i>Kod</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>	<i>Açıklama</i>
<i>Yeni Yöntemler</i>			
Analistik dereceli puanlama anahtarı	13	52	1.2.3.7.8.9.10.11.12.14.17.20.23. Öğretmen
Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	7	28	2.3.8.10.12.14.18. Öğretmen
Kontrol listesi	12	48	2.5.7.8.10.12.15.16.17.18.21.23. Öğretmen
Öz değerlendirme formu	20	80	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.12.13.14.15.16.17.18.20.21.22. Öğretmen
Akran değerlendirme formu	14	56	1.2.3.4.6.8.9.12.13.14.16.18.22.23. Öğretmen
Grup değerlendirme formu	10	40	1.2.3.6.8.12.16.17.18.22. Öğretmen
Ürün dosyası değerlendirme formu	12	48	1.2.4.5.6.8.10.12.13.15.16.18. Öğretmen
Gözlem formu	12	48	1.2.3.6.7.10.12.13.17.18.20.24. Öğretmen

Tablo 4.3’de Öğretmenlerin yazma eğitimindeki yeni değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerine ilişkin bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Tablo 3’e göre öğretmenler yazma becerisini ölçmede “Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı”nı (%52), “Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı”nı (%28), “Kontrol Listesi”ni (%48), “Öz Değerlendirme Formu ”nu (%80), “Akran Değerlendirme Formu “nu (%56), “Grup Değerlendirme Formu” nu (%40), “Ürün Dosyası Değerlendirme Formu” nu (%48) ve “Gözlem Formu” nu (%48) kullanmaktadır.

4.2. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları geleneksel ölçme yöntemleriyle ilgili görüşlerine ait bulguların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşleri

Tema: Geleneksel ölçme yöntemleri			
Kod	Frekans	%	Açıklama
Geleneksel Yöntemler			
Yazılı Sınav/Açık uçlu sınav	25	100	1.2.3.4. ...13.14.15. ... 23.24.25. Öğretmen
Çoktan Seçmeli Sınav	12	48	10.11.12.13.14.15.16.17.19.21.24.25. Öğretmen
Doğru Yanlış Maddeleri	8	32	12.14.15.16.21.22.23.24. Öğretmen
Eşleştirme Maddeleri	9	36	10.12.13.14.15.16.22.23.24. Öğretmen
Boşluk Doldurma	13	52	7.11.12.14.15.16.17.19.21.22.23.24.25. Öğretmen

Tablo 4.4.'de öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları geleneksel ölçme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenleri yazma becerisini ölçmede % 100 oranında “Yazılı Sınav/Açık uçlu sınav” yöntemini tercih etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçmede “Çoktan Seçmeli Sınav”ı tercih etme oranı %48, “Doğru Yanlış Maddeleri”ni tercih etme oranı %32, “Eşleştirme Maddeleri”ni tercih etme oranı %36, “Boşluk Doldurma Yöntemi”ni tercih etme oranı ise %52’dir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları geleneksel ölçme yöntemlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“En çok kullandığım yöntem yazılı sınavlar. Ara ara da günlük konularda, kendi istedikleri bir konuda yazma yaptırıp bu becerilerini ölçme ve değerlendirmeye çalışıyorum.” (4. Öğretmen)

“Daha çok yazılı yoklamaları kullanıyorum. Diğer yöntemler öğrencinin yazma becerisinin ne oranda geliştirildiği yönünde yeterli bilgi vermez. Yazma becerisinin ölçülmesi için öğrencinin yazma kurallarını nasıl uyguladığını görmek gerek. Buna en uygun geleneksel yöntemin yazılı sınavlar olduğunu düşünüyorum.” (8. Öğretmen)

“Yazılı sınavlar. Kendini ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilecekleri sınavlar.” (18. Öğretmen)

“Yazılı sınavlar şeklinde yapıyorum ayrıca doğru yanlış testleri, eşleştirme, boşluk doldurma yöntemlerini de kullanıyorum.” (22. Öğretmen)

“Daha çok yazılı sınavları kullanıyorum. Yazılı sınavlarımda doğru yanlış, testler, boşluk doldurma, eşleştirme soruları yer alıyor.” (23. Öğretmen)

4.2.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri Geleneksel Yöntemleri Tercih Sebeplerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin yazma becerisini ölçmede tercih ettikleri geleneksel yöntemleri tercih sebeplerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yazma Becerisini Ölçmede Tercih Ettikleri Geleneksel Yöntemleri Tercih Sebepleri

Tema:		Tercih sebeplerine ilişkin görüşler	
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Tercih Sebepleri	Programda yer aldığı için	4	1.9.13.24.Öğretmen
	Uygun olduğunu düşündüğü için	13	2.3.4.6.8.11.12.15.19.20.22.23.25.Öğretmen
	Hem programda yer aldığı hem de kendi uygun gördüğü için	4	5.10.14.21. Öğretmen
	Öğrencilerin lehine olduğunu düşündüğü için	1	16. Öğretmen
	Farklı yöntemler kullanmaya gereksinim duyulduğu için	2	7.17.Öğretmen
	Uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağladığı için	1	18.Öğretmen

Tablo 4.5.'de öğretmenlerin yazma becerisini ölçmede tercih ettikleri geleneksel yöntemleri tercih sebeplerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin yazma becerisini ölçmede tercih ettikleri geleneksel yöntemleri tercih sebepleri "Tercih Sebepleri" kodu altında incelenmiştir. Tercih Sebepleri koduna ilişkin referanslar "Programda yer aldığı için (f=4), "Uygun olduğunu düşündüğü için (f=13), "Hem programda yer aldığı hem de kendi uygun bulduğu için (f=4), "Öğrencilerin lehine olduğunu düşündüğü için (f=1), "Farklı yöntemler kullanmaya gereksinim duyduğu için (f=2), "Uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağladığı için (f=1) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçmede tercih ettikleri geleneksel yöntemleri tercih sebeplerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bu yöntemlerin bazılarını programda yer aldığı için kullanıyorum. Eğer bana kalsa idi ben daha çok klasik sınavlar yapardım. Çünkü öğrencilerin yazma becerilerini gelişmelerinde daha iyi ölçme ve değerlendirme yapmaya en uygun yöntem klasik sınavlar. Öğrenciler yazmalı, Türkçe dersinde bol bol yazmalı.” (1. Öğretmen)

“Geleneksel yöntemler de alternatif yöntemler de programda olduğu için ve uygun olduğunu düşündüğüm için de kullanıyorum.” (5. Öğretmen)

“Programda yer aldığı için kullanıyorum.” (9. Öğretmen)

“ Bu yöntemlerin hepsini kullanıyorum. Öğrencilerin lehine olduğunu düşündüğüm için kullanıyorum.” (16. Öğretmen)

“Yazılı anlatımı ölçme ve değerlendirmede yazılı sınav, boşluk doldurma, çoktan seçmeli yöntemlerini kullanmaktayım. Kullanmamın sebebi bir zorunluluktan veya program değişikliğinden değildir. Farklı yöntemler kullanma gereksinimi ön plandadır.” (17. Öğretmen)

“Uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağladığı için. Etkinliğe göre esneklik uygulanacağı zaman geleneksel metotlardan yararlanıyorum.” (18. Öğretmen)

4.3. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin mi Yeni Yöntemlerin mi Daha Etkili Olduğuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin mi Yeni Yöntemlerin mi Daha Etkili Olduğuyla İlgili Görüşleri

Tema: Yazma eğitiminde daha etkili olan yönteme ilişkin görüşler			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Geleneksel Yöntemlerin Etkili Yönleri	Sonucu doğru yansıtma/Güvenilir sonuç verme	2	2.14. Öğretmen
	Geleneksel yöntemleri yazma becerisini ölçmede daha etkili bulma	8	3.4.9.11.12.15. 19.25. Öğretmen
	Yorum yapma, duygu ve düşünceleri planlı bir şekilde ifade becerisini ölçmede geleneksel yöntemleri etkili bulma	3	6.13.18.Öğretmen
	Yazma çalışması sonucu ortaya çıkan ürünü ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri etkili bulma	2	17. 23. Öğretmen
	Geri bildirim verilmesi durumunda yazma becerilerini ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemi en etkili yol olarak görme	1	20. Öğretmen
Geleneksel Yöntemlerin Sınırlı Yönleri	Geleneksel yöntemleri dar kapsamlı bulma	1	1.Öğretmen
	Geleneksel yöntemle yapılan çalışmalarda öğrencilerin isteksiz olması	1	3. Öğretmen
	Geleneksel yöntemleri sadece not vermede etkili bulma (Süreç değil sonuç değerlendirmede)	2	3.8. Öğretmen
	Merkezi sınav sisteminin geleneksel yöntemleri zorunlu kılması	1	24. Öğretmen
Yeni Yöntemlerin Etkili Yönleri	Yeni yöntemle yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha istekli olması	2	3. 19.Öğretmen
	Not vermede değil yazma sürecini değerlendirmede yeni yöntemleri etkili bulma	3	3.8.23. Öğretmen
	Yazma becerilerini ölçmede yeni yöntemleri etkili bulma	5	5.8.9.17.24. Öğretmen
	Yeni yöntemlerle yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarını daha objektif/güvenilir bulma	2	16.17. Öğretmen
	Öz, grup ve akran değerlendirme gibi tekniklerin öğrencilerin çeşitli zekâ türlerini geliştirdiğini düşünme	2	18.24. Öğretmen
Yeni Yöntemlerin Sınırlı Yönleri	Yeni yöntemleri çok fazla ve ayrıntılı bulma	1	1. Öğretmen
	Yeni yöntemlerin ölçmede hata payını yüksek bulma (öz, akran, grup değerlendirmede)	1	2. Öğretmen
	Yeni yöntemleri zaman alıcı bulma	1	15. Öğretmen
İki Yöntemin Birlikte Kullanıldığında Etkili Yönleri	İki yöntemi de etkili ve önemli bulma	5	1.2.5.7.17. Öğretmen
	Etkinliğe göre uygun olan geleneksel ve yeni yöntemleri kullanmayı doğru bulma	2	10. 23. Öğretmen
	Yazma becerilerinin farklı alt becerilerini ölçmek için iki yöntemin de etkili olduğunu düşünme	1	18. Öğretmen
	Öğrenci düzeylerindeki farklılıklardan dolayı iki yöntemin de kullanılmasını gerekli bulma	2	21. 22. Öğretmen

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuya ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “ geleneksel yöntemlerin etkili yönleri, geleneksel yöntemlerin sınırlı yönleri, yeni yöntemlerin etkili yönleri, yeni yöntemlerin sınırlı yönleri, iki yöntemin birlikte kullanıldığında etkili yönleri” olmak üzere beş kod altında toplanmaktadır. Geleneksel yöntemlerin etkili yönleri koduna ilişkin referanslar “ Sonucu doğru yansıtma/Güvenilir sonuç verme (f=2), “Geleneksel yöntemleri yazma becerisini ölçmede daha etkili bulma (f=8), “Yorum yapma, duygu ve düşünceleri planlı bir şekilde ifade etme becerisini ölçmede geleneksel yöntemleri etkili bulma (f=3), “Yazma çalışması sonucu ortaya çıkan ürünü ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri etkili bulma (f=2), “Geri bildirim verilmesi durumunda yazma becerilerini ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri en etkili yöntem bulma (f=1) olarak tespit edilmiştir. Geleneksel yöntemlerin sınırlı yönleri koduna ilişkin referanslar “Geleneksel yöntemleri dar kapsamlı bulma (f=1), “Geleneksel yöntemlerle yapılan çalışmalarda öğrencilerin isteksiz olması (f=1), “Geleneksel yöntemleri sadece not vermede etkili bulma (f=2), “Merkezi sınav sisteminin geleneksel yöntemleri zorunlu kılması (f=1) olarak tespit edilmiştir. Yeni yöntemlerin etkili yönleri koduna ilişkin referanslar “Yeni yöntemle yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha istekli olması (f= 2), “Not vermede değil yazma sürecini değerlendirmede yeni yöntemleri etkili bulma (f=3), “Yazma becerisini ölçmede yeni yöntemleri etkili bulma (f=5), “Yeni yöntemle yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarını daha objektif/Güvenilir bulma (f=2), “Öz, grup, akran değerlendirme gibi tekniklerin öğrencilerin çeşitli zekâ türlerini geliştirdiğini düşünme (f=2) olarak tespit edilmiştir. Yeni yöntemlerin sınırlı yönleri koduna ilişkin referanslar “Yeni yöntemleri çok fazla ve ayrıntılı bulma (f=1), “Yeni yöntemlerin ölçmede hata payını yüksek bulma (f=1), “Yeni yöntemleri zaman alıcı bulma (f=1) olarak tespit edilmiştir. İki yöntemin birlikte kullanıldığında etkili yönleri koduna ilişkin referanslar “İki yöntemi de etkili ve önemli bulma (f=5), “Etkinliğe göre uygun olan geleneksel ve yeni yöntemleri kullanmayı doğru bulma (f=2), “Yazma becerilerini farklı alt becerilerini ölçmek için iki yöntemin de etkili olduğunu düşünme (f=1), “ Öğrenci düzeylerindeki farklılıklardan dolayı iki yöntemin de kullanılmasını gerekli bulma (f=2) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden geleneksel yöntemlerin etkili yönleriyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel yöntemlerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu düşünüyorum, bu konuda sistemin, programın gerisinde mi düşünüyorum diye kendimi sorguluyorum ama yazma eğitiminde geleneksel ölçmenin etkili olduğunu düşünüyorum.” (4. Öğretmen)

“Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha uygun buluyorum çünkü çocukların yorum yapma yeteneklerinin bu sayede daha da gelişeceğine inanıyorum.” (6. Öğretmen)

“Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha etkilidir. Burada amaç, çocuğun duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ve planlı olarak ifade etmesi olduğuna göre, bunu en iyi şekilde klasik yazma ile gerçekleştirebiliriz.” (13. Öğretmen)

“Geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere gerekli dönütlerin verilmesi durumunda daha etkili olacaktır.” (20. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden geleneksel yöntemlerin sınırlı yönleriyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel yöntemler ise daha dar kapsamlı.” (1. Öğretmen)

“Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde çocuklar çok da istekli olmuyor yazma çalışmalarında. Geleneksel yöntemi sadece sınavlarda kullanıyorum.” (3. Öğretmen)

“Eğitim sistemimiz, merkezi sınav sistemimizin bir gereği olarak da klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kıldığı için kullanıyorum.” (24. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden yeni yöntemlerin etkili yönleriyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Alternatif yöntemler kullandığında çocuklar daha ilgili ve istekli oluyor. Yazma eğitimi sürecinde alternatif yöntemleri kullanıyorum.” (3. Öğretmen)

“Alternatif yöntemlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü geleneksel yöntemlerde amaç ortaya konan ürünün değerlendirilip not verme söz konusudur. Alternatif yöntemlerde ise amaç not değil öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve varsa yanlışları düzeltmektir.” (8. Öğretmen)

“Öğrencilerin notunu etkileyecekse alternatif ölçme yöntemleri kullanılmalı. Çünkü alternatif yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirmeler öğrencilerin lehine. Bir de daha adil ölçme yaptığına inanıyorum. Kişiden kişiye farklı puanlar verilmiyor, daha objektif puanlama sağlıyor.” (16. Öğretmen)

“Çağdaş (Alternatif) yöntemler çoklu zekâ kuramının temelinde bireye farklı beceriler de kazandırmaktadır. Yazma eğitiminde değerlendirmede grup değerlendirme bireyim sosyal zekâsını da değerlendirirken sürece dâhil olması da ayrıca kendine dönük zekâsını geliştirir.” (18. Öğretmen)

“Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve çoklu zekâ kuramının, özgür düşünme becerisi, duygudaşlık sorgulama beyin fırtınası yapma yeteneklerinin daha çok geliştirdiğini düşünüyorum. Bilişsel ve kişisel gelişim konularında alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemler ile daha nitelikli ve çok yönlü ölçme değerlendirme yapılacağını düşünüyorum.” (24. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden yeni yöntemlerin sınırlı yönleriyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri çok fazla ve ayrıntılı.” (1. Öğretmen)

“Alternatif ölçme işlemlerinde hata payları oldukça yüksek çıkmaktadır. Örneğin akran değerlendirme formunda öğrenciler arkadaşı olana olumlu not verirken arkadaşı değilse olumsuz not vermektedir.” (2. Öğretmen)

“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin prosedürü fazla, çok zaman isteyen.”
(15. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yeni yöntemlerin mi daha etkili olduğuna ilişkin görüşlerinden iki yöntemi de etkili ve önemli bulan katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ölçme ve değerlendirme işlemi tek aşama olamayacağı için mümkün olduğu kadar ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanmak gerekmektedir.” (2. Öğretmen)

“Her ikisinin de yerine göre önemli ve etkili olduğunu düşünüyorum. Her ikisini de yerine göre kullanıyorum.” (5. Öğretmen)

“İki yöntem de yeri geldikçe kullanılmalı, öğrencinin anlık değil süreçteki gelişimi daha önemli. Bunun için de her iki yönteme de yer verilmeli.” (7. Öğretmen)

“Yazma eğitiminde geleneksel ve alternatif araçlardan faydalanmak gerekir. Bence bu yöntemlerin eklektik(seçme) bir tarzda kullanımı daha faydalı olacaktır. Birinin, bir diğerinin alternatifi olduğunu düşünmüyorum. Duruma görelilik açısından bu yolun daha etkili olacağı kanaatindeyim.” (10. Öğretmen)

“Her ikisinin de yazma becerilerinin farklı alt becerilerini kazandırma açısından etkili olduğunu düşünüyorum.” (19. Öğretmen)

“Sınırlama olmamalı, her ikisi yöntem de kullanılmalı özellikle öğrencilerin seviyesine göre farklı yöntem ve teknikleri kullanıyorum.” (22. Öğretmen)

“İki tür ölçme ve değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılırsa gereken etkiyi gösterir diye düşünüyorum.” (23. Öğretmen)

4.4. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme araçları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşleri

Tema: Kullanılan ölçme araçları			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Ölçme Aracı Hazırlama	Ölçme araçlarını genellikle /çoğunlukla kendi hazırlama	10	1.3.5.6.11.14.15. 23.24.25. Öğretmen
Hazır Ölçme Araçlarından Yaralanma	Genellikle/çoğunlukla hazır ölçme araçlarını kullanma	5	2.10.17.18.20. Öğretmen
Değişiklik Yapma	Sınıf ve öğrenci seviyelerine göre gerekli değişiklikleri yapıp kullanma	4	4.8.9.16. Öğretmen
	Gerekli görülen yerlerde kendi düzeltme ve değişikliklerini yapma	6	7.12.13.19.21.22. Öğretmen

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme araçları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “ Ölçme aracı hazırlama, hazır ölçme araçlarından yararlanma ve değişiklik yapma ” olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Ölçme aracı hazırlama koduna ilişkin referans “ Ölçme araçlarını genellikle/çoğunlukla kendi hazırlama (f=10) olarak tespit edilmiştir. Hazır ölçme araçlarından yararlanma koduna ilişkin referans “ Genellikle/çoğunlukla hazır ölçme araçlarını kullanma (f=5) olarak tespit edilmiştir. Değişiklik yapma koduna ilişkin referanslar “ Sınıf ve öğrenci seviyelerine göre gerekli değişiklikleri yapıp kullanma (f=4), “Gerekli görülen yerlerde kendi düzeltme ve değişikliklerini yapma (f=6) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme araçları ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Hazırlarım. Bu sistem yeni başladığında, program değiştiğinde bilgi eksikliğinden hazırları kullanırken şuan kendi oluşturduğum araçları kullanıyorum. Zamanla kendi araç arşivim oluştu.” (1. Öğretmen)

“Hazır ölçme araçlarına bakıyorum, üzerinde gerekli değişiklikleri yaparak sınıf ve öğrenci seviyesine göre değişiklikler yapıp uyguluyorum.” (4. Öğretmen)

“Kendim çoğunlukla bir araç hazırlamıyorum. Ancak internette olanları da aynen kullanmıyorum. Muhakkak öğrencilerimin seviyesine ve kendi amaçlarıma göre değişiklikler yapıyorum.” (9.Öğretmen)

“Kendim hazırlamam, hazır olan ölçme araçlarını kullanırım.” (10. Öğretmen)

“Başkalarının hazırladıklarını fikir edinme adına kullanıyorum. Tamamen başkasına ait bir çalışmayı olduğu gibi kullanmam.” (12. Öğretmen)

“Bir ölçme aracını aynen almak yerine üzerinde küçük değişiklikler olsa dahi yapıyorum sınıf seviyelerine ve sınıflarına girdiğim öğrenci genel başarı vs. durumuna göre.” (16. Öğretmen)

“Hazır ölçme araçlarını tararım. Hazır ölçme araçları üzerinde kendime göre bazı değişiklikleri yaptıktan sonra o ölçme aracını kullanırım. Bazen uygun gördüğüm zamanlarda bir ölçme aracını hiçbir değişiklik yapmadan kullandığım da oluyor.” (21. Öğretmen)

4.4.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarında Aradıkları Özelliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarında aradıkları özellikler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Aradıkları Özelliklerle İlgili Görüşleri

Tema: Ölçme araçlarında aranılan özellikler			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Aranılan Özellikler	Kapsam geçerliliği olma	8	2.8.10.13.19.23.24.25.Öğretmen
	Hazırbulunuşluk düzeyine uygun olma	1	2. Öğretmen
	Geçerli ve güvenilir olma	10	3.4.6.7.10.14.15.23.24.25.
	Yazılı anlatım hedeflerini ölçebilecek içeriğe sahip olma	7	8.10.16.17.18.21.22. Öğretmen
	Açık olma	1	9. Öğretmen
	Objektif puanlama sağlama	14	1.3.4.5.6.8.11.12.14.15.20.23.24.25. Öğretmen

Tablo 4.8.'de öğretmenlerin ölçme araçlarında aradıkları özellikler ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri aranan özellikler kodu altında toplanmıştır. Aranılan özellikler koduna ilişkin referanslar “kapsam geçerliği olma (f=8), “hazırbulunuşluk düzeyine uygun olma (f=1), “geçerli ve güvenilir olma (f=10), “yazılı anlatım hedeflerini ölçebilecek içeriğe sahip olma (f=7), “açık olma (f=1), “objektif puanlama sağlama (f=14) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarında aradıkları özellikler ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Konuları kapsayıcı olmalı, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalı, kapsam geçerliliğine dikkat ediyorum en çok.” (3. Öğretmen)

“Ölçme araçlarında bulunması gereken en önemli özellik yazılı anlatım performansını ölçebilecek hedefleri içerip içermediğidir.” (8. Öğretmen)

“Üç özelliğin olmasına dikkat ederim:

Aracın kapsamı içerik ile uyumlu mu?

Araç yazılı anlatım performansını ölçebilecek hedefler içeriyor mu?

Araç geçerli ve güvenilir mi?” (10. Öğretmen)

“Ölçmem gereken husuları objektif puanlandırabilmesini isterim.” (14. Öğretmen)

“Ölçme araçlarının doğru, tam sonuç verebilen, güvenilirliği yüksek araçları olmasına dikkat ederim.” (15. Öğretmen)

“Ölçme aracının öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığına bakarım. Kazanımları ölçme derecesine.” (22. Öğretmen)

“Hazırladığım ölçme araçlarında yazma eğitimini ölçme konusunda nitelikli olmasına dikkat ediyorum.” (25. Öğretmen)

4.5. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullanılan değerlendirme formları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullanılan Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşleri

Tema: Değerlendirme formları			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Aktif Kullanma	Yazma becerisini geliştirmede verimli olduğunu düşünme	10	2.8.9.10.11.14.18.19. 23.24. Öğretmen
	Öğrencilere eleştirel bakış açısı sağlama	2	3. 18. Öğretmen
	Öğrenciye ve öğretmene değerlendirme ölçütlerini yazma sürecinin başında vermesi	1	9.Öğretmen
	Objektif değerlendirme sağlama	1	10. Öğretmen
	Öğrencilere ve öğretmenlere eksiklikleri görme imkân verme	4	8.9.16.17. Öğretmen
	Bireyi süreçte aktif kılması	2	3.18. Öğretmen
Aktif Kullanmama	Verimli olduğunu düşünmeme	8	1.3.4.5.7.15.19. 22.Öğretmen
	Öğretmene ve öğrenciye yarar sağlamayacağını düşünme	8	1.4.6.7.15.21. 22.25. Öğretmen
	Öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması	2	4.22. Öğretmen
	Zaman alıcı olması	4	6.12.13.15.Öğretmen
	Sınıf mevcuduna uygun olmaması	1	15. Öğretmen
Uygulamada Güçlükler	Müfredat yoğunluğundan uygulamada bazen zaman açısından sıkıntı yaşayabilme	7	2.7.10.11.14.17.24. Öğretmen
	Öğrencilerin objektif değerlendirmede sıkıntı yaşayabilmesi	3	2.9.20. Öğretmen
	Öğrencilerin ve öğretmenlerin formlar hakkında bilgi eksikliğinin olması	2	3.4. Öğretmen
	Bazı sınıf mevcutlarının kalabalık olması	2	10.24. Öğretmen

Tablo 4.9’da öğretmenlerin yazma eğitiminde kullanılan değerlendirme formları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “aktif kullanma, aktif kullanmama, uygulamada güçlükler” olmak üzere üç kod altında toplanmaktadır. Aktif kullanma koduna ilişkin referanslar “Yazma becerisini geliştirmede verimli olduğunu düşünme (f=10), “Öğrencilere eleştirel bakış açısı sağlama (f=2), “Öğrenciye ve öğretmene değerlendirme ölçütlerini yazma sürecinin başında vermesi (f=1), “Objektif değerlendirme sağlama (f=1), “ Öğrencilere ve öğretmenlere eksiklikleri görme imkânı verme (f=4), “Bireyi süreçte aktif kılma (f=2) olarak tespit edilmiştir. Aktif kullanmama koduna ilişkin referanslar “Verimli olduğunu düşünmeme (f=8), “Öğretmene ve öğrenciye yarar sağlamayacağını düşünme (f=8), “Öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması (f=2), “Zaman alıcı olması (f=4), “Sınıf mevcuduna uygun olmaması (f=1) olarak tespit edilmiştir. Uygulamada güçlükler koduna ilişkin referanslar “Müfredat yoğunluğundan uygulamada bazen zaman açısından sıkıntı yaşayabilme (f=7), “Öğrencilerin objektif değerlendirmede sıkıntı yaşayabilmesi (f=3), “Öğrencilerin ve öğretmenlerin formlar hakkında bilgi eksikliğinin olması (f=2), “Bazı sınıf mevcutlarının kalabalık olması (f=2) olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullanılan değerlendirme formlarını aktif kullanma ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yazma becerisi için kontrol listesi, ürün dosyası, öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formunun en uygun ölçme araçları olduğunu düşünüyorum. Formları sıklıkla kullanmaya özen gösteriyorum. Özellikle akran değerlendirme formu öğrencinin ürününü başkasının beğenisine sunduğu için öğrenci biraz daha dikkat ediyor. Bu formların uygun kullanıldığı takdirde verimli olacağını ve yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (8. Öğretmen)

“Öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formunu ve bütüncül dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum. Bütüncül dereceli puanlama anahtarını yararlı buluyorum. Çünkü öğrenci ve öğretmen neyi neye göre değerlendireceğini daha işin başında biliyor. Daha objektif bir değerlendirme sağlıyor ve öğrencilerin kendi eksikliklerini görmesinde yardımcı oluyor.” (9. Öğretmen)

“Değerlendirme formlarının faydalı ve etkili olduğunu düşünüyorum. Çok faydalı ve güzel hazırlanmış olduklarını düşünüyorum. Mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyorum.” (14. Öğretmen)

“Değerlendirme formlarını kullanıyorum. Öğrencinin hangi konulara dikkat etmesi gerektiğini hatırlatması bakımından verimli olduğunu düşünüyorum. Örneğin başlık yazmayı bir formda görünce öğrenci hemen yazsını düzeltiyor ya da bir daha başlık konusunda dikkat etmeye çalışıyor, o konudaki eksikliğini görüyor.” (16. Öğretmen)

“Alternatif değerlendirme metotları bireyi aktif olarak süreçte tuttuğu için öğrenci nasıl değerlendirileceğinin bilincinde, özgüven becerileri daha yüksek, katılım için daha istekli. Eğlenceli hale getirildiğinde kalıcılığı daha yüksek. Not kaygısıyla değil de performans değerlendirmeleri olunca tekdüzelikten çıkmış bir süreç olur. Bu da seviyesine göre öğrenciyi daha etkin kılar. Takım olmanın, işbirliği yöntemiyle ürün ortaya çıkarmanın birey olarak değil de takım olarak değerlendirme yapmanın sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmaktadır.” (18. Öğretmen)

“Bu değerlendirme formlarının mutlaka, en az bir tanesinin, kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Formları aktif kullanıyorum. Formları verimli kılmak öğretmenin elinde diye düşünüyorum. Öğrencilerin seviyeleri iyi ayarlanırsa etkinliği, verimliliği artmış olacaktır formların.” (23. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullanılan değerlendirme formlarını aktif kullanmama ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Formların çok etkili olduğunu düşünmüyorum, çok fazla da kullanmıyorum. Mesela bu konuda öğrencinin kendini değerlendirme yaparken objektif olduğunu düşünmüyorum. Bu formlar yavan ve basit geliyor. Uygulayacağım takdirde bana ve öğrencilere yarar sağlayacağını düşünmüyorum.” (4. Öğretmen)

“Çok aktif kullanmıyorum çoğunu. Zaman alması sebebi ile. Hepsi için aynı verimlilik durumunun söz konusu olduğunu söyleyemeyiz. Gereksiz olduklarını düşündüklerim de var.” (6. Öğretmen)

“Aktif kullanmıyorum. Bence sadece zaman alıcı.” (12. Öğretmen)

“Çoğu gereksiz bence. Onlarca form var. Bugüne kadar uygulayanı da pek görmedim. Yararına inananın da az olduğunu düşünüyorum. Verimli olduklarına inanmıyorum. Kâğıt israfından başka bir şey değil hepsini her sınıf için yapsak koyacak yer bile bulamayız. Tüm işlerimizi güçlerimizi bırakıp onlarla uğraşmamız gerek. İşin içinden çıkamayız. Sınıf mevcutlarına uygun çalışmalar değil.” (15. Öğretmen)

“Değerlendirme formları esasında sadece laf olsun diye yapılan bir uygulama bence. Öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi formlar çoğu zaman öğrenci tarafından ciddiye alınmadan dolduruluyor. Verimli olduğunu düşünmüyorum.” (22. Öğretmen)

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullanılan değerlendirme formlarını uygularken yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ödevi gerçekten öğrencinin yaptığı anlaşılamamaktadır. Hazır bulmuş veya birisinden almış olabiliyor. Bu da ölçmede güvenilirliği düşürmeye sebep oluyor. Müfredat oldukça geniş olduğu için bu formları uygulayıp değerlendirmek çok zaman almaktadır. Öz değerlendirmede çocuk kendisini objektif değerlendirememektedir.” (2. Öğretmen)

“Bazen formlar hakkında öğrencilere açıklama yapma konusunda zorluk yaşıyorum. Öğrenciler bunu neden yaptıklarını sorguluyor ve neden yapıyorum, puan mı not mu verilecek gibi kaygılar taşıdıkları için bu yönde sorular soruyorlar.” (3. Öğretmen)

“Açıkçası Öğretmen tembelliğinden dolayı da formların uygulanmadığını söyleyebilirim. İş yükü çok fazladır öğretmenlerin. Bu yüklerin başında Teog sınavı ve dilbilgisi çalışması geliyor. Yazma becerisinin önemi sıralama konusunda geriye düşüyor. Test tekniğine uygun bir beceri değil, bu yüzen önem kaybediyor. Çünkü sınavlarda öğrencinin karşısına çıkmayacak. Bütün bunlardan dolayı da uygulama konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Öğrenciler de sınavda çıkmayacağı için yazma konusunda istekli değil.” (7. Öğretmen)

“Öz ve akran değerlendirme formlarını kullanırken en çok yaşadığım sıkıntı öğrencilerin sübjektif davranmaları. Öz değerlendirme formlarında kendilerini mükemmel; akran değerlendirmede ise sevdikleri ya da çalışkan buldukları

arkadaşlarına iyi, sevmedikleri ya da tembel arkadaşlarına kötü not verme eğilimindedir.” (9. Öğretmen)

“Grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu araçlarını çok az kullanıyorum. Çünkü ürün değerlendirme formunu her öğrenci için sürekli kullanmak zaman alıyor bu sebeple ürün değerlendirmesi yapmıyorum. Öğrenci sayısının fazla olması dezavantaj doğuruyor. Gözlem formu kullanmıyorum her ders için gözlem formu kullanmak oldukça yorucu.” (10 Öğretmen)

“Formların kullanımında karşılaştığım en önemli sorun zamanı çok alması. Hazırlama süreci ve uygulama sürecinin çok olması. Daha önemlisi de, öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarına göre ayı ayrı formlar düzenlemekte çektiğimiz sıkıntıdır. Çoğu kez düzeyel farklılıkları göz ardı etmek durumunda kalmaktayız.” (17. Öğretmen)

“En büyük sorun öğrencilerin formları ciddiye almadan doldurmaları. Bazı öğrenciler de yazmaya karşı ilgisiz oldukları için bu tür formlar dikkatlerini çekmiyor.” (20. Öğretmen)

4.6. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşleri

Tema: Ölçütler			
Kod Değerlendirme Ölçütleri	Frekans	%	Açıklama
Örneklendirme	9	36	1.2.8.11.13.15.16.18.21.Öğretmen
İmla ve noktalama	25	100	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22.23.24.25. Öğretmen
Plan ve başlık	15	60	1.4.6.7.10.11.12.13.14.15.16.17.18.21.24. Öğretmen
Konuyu kavrama	4	16	1.5.20.25. Öğretmen
Konu bütünlüğü	4	16	2.3.5.18. Öğretmen
Sayfa düzeni	10	40	2.3.10.12.13.15.17.20.22.24. Öğretmen
Yazı güzelliği	6	24	3.7.8.13.17.18. Öğretmen
Konunun içeriği	11	44	4.6.7.8.9.12.13.14.16.18.20. Öğretmen
İfade gücü	10	40	1.2.3.5.8.17.18.22.24.25. Öğretmen
Duruluk	2	8	11.22. Öğretmen
Özgünlük	2	8	9.11. Öğretmen
Türe uygun yazma	1	4	18. Öğretmen
Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma	2	8	17.18. Öğretmen
Ana fikri verebilme	1	4	21. Öğretmen
Tutarlılık	1	4	21. Öğretmen
Açıklık- akıcılık	3	12	11.17.22. Öğretmen

Tablo 4.6’da öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşlerine ait bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirmede kullandıkları ölçütler şunlardır: Örneklendirme (% 36), İmla ve noktalama (%100), Plan ve başlık (%60), Konuyu kavrama (%16), Konu bütünlüğü (%16), Sayfa düzeni (%40), Yazının güzelliği (24), Konunun içeriği (%44), İfade gücü (% 40), Duruluk (%8), Özgünlük (% 8), Türe uygun yazma (% 4), Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma (8), Ana fikri verebilme (4), Tutarlılık (% 4), Açıklık- akıcılık (12).

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Birçok ölçütüm var ama şekilden çok içeriğin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Yazının güzelliği veya sayfanın düzenli olması önemli gibi görünse de öğrencinin yazısında konuyu aktarışı, detaylandırması, örneklerle açıklaması ve anlaşılır bir dil kullanması daha önemlidir. Bu ölçütleri öğrencilerime yazma etkinliğinden önce açıklıyorum.” (8. Öğretmen)

“Yazım ve noktalamaya pek önem vermiyorum. Daha çok metnin içeriğine ve fikirlerin orijinalliğine bakıyorum. İçeriğe önem verdiğimi belirtiyorum.” (9. Öğretmen)

“Yazılı anlatım çalışmalarında, yazı okunaklılığı, kâğıdın düzeni, yazının planı(giriş, gelişme, sonuç), kelimelerin doğru yazımı, içerik, örneklendirme, paragraf düzenleri, noktalama değerlendirme ölçütlerimdir.” (13. Öğretmen)

“Yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerini, bitişik eğik yazı ile etkin yazma, yazarken imla ve noktalama kurallarına uyma, kısa ve öz anlatım, anlatım bozukluğuna sebep olacak ifade bozuklukları, yazılı anlatımda düşünce geliştirme yöntemlerini kullanabilme, planlı yazma, sayfa düzeni şeklinde sıralayabilirim.” (17. Öğretmen)

“Yazının içeriği, konuya uygunluğu, anlatım biçimi, örneklendirme, yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma becerisi, başlık-içerik uyumu, verilen teknikte yazma becerisi, yazının biçimsel özelliği, ifade ederken yararlandığı düşünce teknikleri.” (18. Öğretmen)

“Anlama, anlatım, yazım ve noktalama. Cevap anahtarında ölçütlerim oluyor. Sınav sonrasında öğrencilere gösteriyorum, omlarla paylaşıyorum.” (25. Öğretmen)

4.7. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Çalışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amaçları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yazma Çalışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlgili Görüşleri

Tema: Ölçme değerlendirmedeki amaçlar			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme	Kendini yazılı olarak planlı, doğru ifade etmesini geliştirme	15	1.2.3.4.7.8.10.13.15.17.18.21.22.23.24. Öğretmen
	Yorum yeteneğini geliştirme	4	5.6.15.24. Öğretmen
	Yazım kurallarını uygulayabilme becerisini geliştirme	3	7.15.23. Öğretmen
	Fikirlerini etkileyici bir dille sunmasını sağlama	3	9.15.23. Öğretmen
Geri Bildirim Verme	Eksikleri gidermek için geri bildirim verme	9	2.3.4.5.6.14.19.20.24. Öğretmen
	Öğrenci ile birebir düzeltme yaparak sözel ve yazılı geri bildirim verme	4	1.3.4.10. Öğretmen
Düzy Belirleme	Beceriye ne düzeyde sahip olduğunu belirleme	7	4.10.12.14.19.20.25. Öğretmen
	Eksikleri belirleme	2	2.19. Öğretmen
	Süreçteki gelişim düzeyini belirleme	4	10.12.18.20. Öğretmen
Not verme	Not vermek için	7	11.14.15.16.21.22.25. Öğretmen
Motivasyon Sağlama	Yayınlayarak yazma konusunda isteği artırmak	2	1.11. Öğretmen
	Sınıf ortamında paylaşarak motivasyonu artırma	2	7.14. Öğretmen
	Yetenekli öğrencileri tespit edip yazmaya teşvik etme	1	11. Öğretmen

Tablo 4.11’de öğretmenlerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amaçları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “ yazılı anlatım becerisini geliştirme, geri bildirim verme, düzey belirleme, not verme ve motivasyon sağlama” olmak üzere beş kod altında toplanmaktadır. Yazılı anlatım becerisini geliştirme koduna ilişkin referanslar “ Kendini yazılı olarak planlı, doğru ifade etmesini geliştirme (f=15), “Yorum yeteneğini geliştirme (f=4), “Yazım kurallarını uygulayabilme becerisini geliştirme (f=3), “Fikirlerini etkileyici bir dille sunmasını sağlama (f=3) olarak tespit edilmiştir. Geri bildirim verme koduna ilişkin

referanslar “Eksikleri gidermek için geri bildirim verme (f=9), “Öğrenci ile birebir düzeltme yaparak sözel ve yazılı geri bildirim verme (f=4) olarak tespit edilmiştir. Düzey belirleme koduna ilişkin referanslar “ Beceriye ne düzeyde sahip olduğunu belirleme (f=7), “Eksikleri belirleme (f=2), “Öğrenci ile birebir düzeltme yaparak sözel ve yazılı geri bildirim verme (f=4) olarak tespit edilmiştir. Not verme koduna ilişkin referans “ Not vermek için (f= 7) olarak tespit edilmiştir. Motivasyon sağlama koduna ilişkin referanslar “Yayınlayarak yazma konusunda isteği artırmak (f=2), “Sınıf ortamında paylaşarak motivasyonu artırma (f=2), “Yetenekli öğrencileri tespit edip yazmaya teşvik etme (f= 1) olarak tespit edilmiştir.

Yazma çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının yazılı anlatım becerisini geliştirmek yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin kendilerini daha rahat ve düzgün ifade etme becerilerini geliştirmek, ileriki meslek hayatlarında kendilerini düzgün Türkçe ile ifade etmelerini sağlamak.” (3. Öğretmen)

“Duygu ve düşüncelerini planlı, doğru ve güzel ifadelerle ifade etmelerini ölçmek ve değerlendirmektir.” (5. Öğretmen)

“Amaç öğrencinin düzgün yazmasını sağlamak, standart Türkçe kullanmasını sağlamaktır. Yazım ve noktalama kurallarına uymalarını sağlamak.” (7. Öğretmen)

“Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve planlı bir şekilde yazıya dökmek ve anlatımlarını geliştirmek hedefimdir.” (13. Öğretmen)

“Duygu ve düşüncelerini, planlı ve asgari düzeyde dil kurallarına uygun olarak yazabilmelerini sağlamaktır.” (17. Öğretmen)

“Öğrencilerin düşüncelerini tam anlamıyla yazıya dökabilmelerini sağlamaktır. Bunun yanında yazarken noktalama ve yazım kurallarına uygun bir yazı yazabilmelerini sağlamaktır.” (23. Öğretmen)

“Amaç, öğrencilerin ifade gücü ve dili kullanma becerilerini ölçmektir ve hayal güçlerinin gelişimine katkıda bulunmak.” (24. Öğretmen)

Yazma çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının dönüt vermek olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Mutlaka yanlış ve hataları konusunda geri bildirim veriyorum. Yanlışlarını beraber düzeltip metnin doğru şeklini tekrar yazdırıyorum.. Birebir düzeltmeler, değerlendirmeler yapınca bunun öğrenciye olumlu katkılarının olduğunu düşünüyorum. Hatta sınıfta beraber yapılan değerlendirmelerde sadece düzeltilen öğrenci değil bütün öğrencilere katkılar sağladığını düşünüyorum.” (1 Öğretmen)

“Gerekli ölçme ve değerlendirme yaptıktan sonra öğrencilere geri bildirim veriyorum. Eksiklerini öğrencilerle paylaşıyorum. Hatalarını görmelerini sağlıyorum.” (3. Öğretmen)

“Öğrencilerin eksiklerini ortaya çıkarıp bu konudaki eksikleri ile ilgili hatalarını düzeltmeyi sağlamaktır. Bu konuda öğrencilere mutlaka geri bildirimler veriyorum. Hatalarını düzeltiyorum. Sınıf ortamında yapılan çalışmaları okutarak hatalarını düzeltmeyi sağlıyorum. Diğer öğrencilere güzel yazılmış metinlerin güzel örnek olduğunu düşündüğüm için bu çalışmayı(değerlendirmeyi) yapıyorum.” (4. Öğretmen)

“Öğrencilerin hatalarını görüp gerek benim gerekse onların hatalarını düzeltmek.” (14. Öğretmen)

“Elde ettiğim sonuçlarla geri bildirim verip, eksik oldukları konulardaki eksikliklerini gidermektir amacım.” (20. Öğretmen)

Yazma çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının düzey belirlemek olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Amacım öğrencilerin herhangi bir konudaki kendi duygu ve düşüncelerini yazıya aktarabilme becerisine ne düzeyde sahip olduğunu ortaya çıkarmaktır. Diğer bir amacım öğrencilerin eksiklerini ortaya çıkarıp bu konudaki eksikleri ile ilgili hatalarını düzeltmeyi sağlamaktır.” (4. Öğretmen)

“Öğrencilerin yazma konusundaki beceri durumlarını tespit etmek.” (10. Öğretmen)

“Öğrendiklerini davranışa dönüştürüp dönüştürmediklerini görmektir. Anlatılan konunun ne kadar öğrenildiğini görmektir.” (12. Öğretmen)

“Sürece yönelik öğrencinin yazma becerilerindeki gelişime bakmak.” (18. Öğretmen)

“Öğrencilerin bu konudaki birikimlerini yaptıkları çalışmalara aktarıp aktaramadıklarını görebilmek, yazım kurallarına, noktalama işaretlerine uygulamada ne düzeyde olduklarını tespit etmede kullanıyorum.” (20. Öğretmen)

“ Amacım öğrencinin konu hakkındaki bilgi seviyesini ölçmektir.” (25. Öğretmen)

Yazma çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının not vermek olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bazen de not olarak değerlendirmek için kullanıyorum.” (15. Öğretmen)

“Türkçe yazılılarında yazılı anlatım çalışması sormak zorundayız. Not vermek.” (16. Öğretmen)

“Yazılı anlatımı geliştirmek ve not vermektir.” (22. Öğretmen)

“Öğrencinin konu hakkındaki bilgi seviyesini ölçmek ve not vermek için.” (25. Öğretmen)

Yazma çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının motivasyon sağlamak olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Yanlışlarını beraber düzelterip metnin doğru şeklini tekrar yazdırıyorum. Sonra bu çalışmalarını çeşitli yerlerde yayınlıyorum. Böylece öğrenciler yazma konusunda daha istekli oluyorlar.” (1. Öğretmen)

“İyi yazılmış bir yazıyı öğrenciyi motive etmek için sınıf ortamında paylaşmak.” (7. Öğretmen)

“Yarışmalara göndermek, dergi için teşvik etmek, yetenekli çocukları tespit edip yazmaya teşvik etmek.” (11. Öğretmen)

4.8. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Yapmalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme çalışması yapma ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Yapmalarıyla İlgili Görüşleri

Tema: Bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alma			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Olumlu Görüşler	Konu seçiminde bireysel gelişim farklılıklarını ve düzeyi dikkate alma	10	1.3.7.8.13.18.20.23.24.25. Öğretmen
	Değerlendirmeyi bireysel gelişim farklılıklarına ve düzeye göre yapma	8	1.3.4.5.7.16.18.20. Öğretmen
	BEP kapsamında sadece kaynaştırma öğrencilerine düzeyi dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yapma	3	10.14.17.Öğretmen
Olumsuz Görüşler	Bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme yapmama	12	2.4.6.9.10.11.12.14.15.19.21.22. Öğretmen
Eleştirel Görüşler	Zaman alıcı bulma	2	6.17. Öğretmen
	Yazma becerisinin ilkokulda kazandırılması gereken bir beceri olduğuna inanma	2	6.20. Öğretmen

Tablo 4.12’de öğretmenlerin yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme çalışması yapma ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “ olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve eleştirel görüşler” olmak üzere üç kod altında toplanmaktadır. Olumlu görüşler koduna ilişkin referanslar “ Konu seçiminde bireysel gelişim farklılıklarını ve düzeyi dikkate alma (f=10), “ Değerlendirmeyi bireysel gelişim farklılıklarına ve düzeye göre yapma (f=8), “BEP kapsamında sadece kaynaştırma öğrencilerine düzeyi dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yapma (f=3) olarak tespit edilmiştir. Olumsuz görüşler koduna ilişkin referans “ Bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme yapmama (f=12) olarak tespit edilmiştir. Eleştirel görüşler koduna ilişkin referanslar “

Zaman alıcı bulma ($f=2$), “Yazma becerisinin ilkokulda kazandırılması gereken bir beceri olduğuna inanma ($f=2$) olarak tespit edilmiştir.

Yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışması yapma konusunda olumlu görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Mutlaka yapıyorum. Her sınıfa ayrı yazma çalışmaları, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapıyorum.” (3. Öğretmen)

“Yazma eğitiminde yaptığımız çalışmalarda öğrencilerin bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme ve değerlendirme çalışması yapıyorum. Sınavda tüm öğrenciler ortak sorularla ölçülüyor, fakat değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirme yapıyorum.” (5. Öğretmen)

“Evet yapıyorum. Örneğin öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun(BEP) kâğıdını diğer öğrencilere göre değerlendirmiyorum. Bireyselleştirilmiş plan çerçevesinde daha önce belirlediğim kriterleri esas alıyorum.” (10. Öğretmen)

“Bep planı uygulanan öğrencilerimize ayrı ölçme ve değerlendirme yapmaktayız. Bep’e uygun olarak kazandırılmak istenen kazanıma uygun değerlendirme ölçütleri hazırlamakta ve buna göre değerlendirmekteyiz. En önemli nokta, öğrenci seviyesini ve zaman içindeki gelişimini takip etmektir.” (17. Öğretmen)

“Bireysel gelişim farklılıklarına göre yapmaya çalışıyorum ama genelde bu sınıfta yapılan yazma çalışmalarında oluyor. Genellikle konuyu serbest bırakıyorum. Bireysel hayal güçlerini yansıtabilmeleri için bu uygulamayı yapıyorum. Böyle olunca ölçme değerlendirme konusunda da bireysel farklılıklarına uygun çalışma yapılmış oluyor.” (24. Öğretmen)

Yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışması yapma konusunda olumsuz görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bireysel düzeylerine, gelişim farklılıklarına göre özel bir ölçme çalışması yapmıyorum.” (4. Öğretmen)

“Yapmıyorum. Tek tek öğrenciye zaman ayırmak büyük bir zaman probleminin ortaya çıkmasına sebep olacak bu da sınıftaki diğer öğrencileri etkileyeceği için yapmıyorum.” (6. Öğretmen)

“Düzeyi aynı diğer öğrencilere yönelik her öğrenci ekseninde bir değerlendirme yapmıyorum.” (10. Öğretmen)

“Bireysel farklılıkları göz önüne alarak çok fazla ölçme değerlendirme yapmıyorum.” (19. Öğretmen)

Yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışması yapma konusunda eleştirel görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Tek tek öğrenciye zaman ayırmak büyük bir zaman probleminin ortaya çıkmasına sebep olacak bu da sınıftaki diğer öğrencileri etkileyeceği için yapmıyorum. Ortaokul seviyesine gelmiş bir öğrencinin yazma eğitimi konusunda yardımcı olabileceğimi düşünmüyorum. Bu beceri önceden geliştirilmiş olmalı.” (6. Öğretmen)

“Bep’e dâhil olmayan öğrencilerimizde düzey farklılıkları görebilmekteyiz. Ancak, ayrıca bu çalışmayı ders saatinde yapmakta zorlanmaktayız.” (17. Öğretmen)

“Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede ortaokul düzeyinde çok fazla bir şey beklememek gerek içerik olarak. Ayrıca yazma becerilerinden bazıları(özellikle biçimsel özelliklerle ilgili beceriler) ilköğretimden kazanılmış olmalı. Yazı yazma bir birikim işi hatta yetenek işi, ilgi işi. Bu yüzden de biz öğretmenler içerikten çok biçim özelliklerini dikkate alarak ölçme değerlendirme yapıyoruz.” (20. Öğretmen)

4.9. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Yazma Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Tema: Ölçme değerlendirme karşılaşılan sorunlar			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Motivasyon Faktörü	Yazmaya karşı duyulan isteksizlik	11	1.3.6.7.9.12.13.14.15.22.24. Öğretmen
	Öğrencilerin yazma eğitimini gereksiz görmesi	4	1.3.4.6. Öğretmen
Merkezi Sınav Faktörü	Fikir üretememe	6	1.2.6.8.14.22. Öğretmen
	Merkezi sınav olgusundan dolayı test odaklı olma/düşünme	3	1.4.7. Öğretmen
El Yazısı Faktörü	El yazısı yazmaya isteksiz olma	2	1.7. Öğretmen
	El yazısından dolayı öğrencilerin yazılarında okunaklılığın olmaması	6	5.10.11.18.21.22. Öğretmen
Öğrenci Kaynaklı Bireysel Faktörler	İlköğretimde yazma becerisinin gelişmemiş olması	2	1.5. Öğretmen
	Kitap okuma alışkanlığının olmaması	2	2.7. Öğretmen
	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edememeleri	4	2.8.13.14. Öğretmen
	Yaratıcı çalışmaların olmaması	4	6.8.14.21. Öğretmen
	Yazma konusunda güvensiz ve çekingen olunması	2	3.7. Öğretmen
Diğer Faktörler	Yazma eğitimin sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalması	2	4.12. Öğretmen
	Süreci takip etmenin zor olması	2	9.10. Öğretmen
	Objektif puanlama konusunda zorlanma	4	11.16.18.20. Öğretmen
	Düzen farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapamama	2	17.20. Öğretmen

Tablo 4.13.'de öğretmenlerin yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri “motivasyon faktörü, merkezi sınav faktörü, el yazısı faktörü, öğrenci kaynaklı bireysel faktörler, diğer faktörler” olmak üzere beş kod altında toplanmaktadır. Motivasyon etmenine ilişkin referanslar “Yazmaya karşı duyulan isteksizlik (f=11), “Öğrencilerin yazma eğitimini gereksiz görmesi (f=4), “Fikir üretememe (f=6) olarak tespit edilmiştir. Merkezi sınav faktörü koduna ilişkin referans “ Merkezi sınav olgusundan dolayı test odaklı olma/düşünme (f=3) olarak tespit edilmiştir. El yazısı faktörüne ilişkin referanslar “El yazısı yazmaya isteksiz olma (f=2), “El yazısından dolayı öğrencilerin yazılarında okunaklılığın olmaması (f=6) olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci kaynaklı bireysel faktörler koduna ilişkin referanslar “İlköğretimde yazma becerisinin gelişmemiş olması (f=2), “Kitap okuma alışkanlığının olmaması (f=2), “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edememeleri (f=4), “Yaratıcı çalışmaların olmaması (f=2), “Yazma konusunda güvensiz ve çekingen olunması (f=2) olarak tespit edilmiştir. Diğer faktörler koduna ilişkin referanslar “Yazma eğitimin sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalması (f=2), “Süreci takip etmenin zor olması (f=2), “Objektif puanlama konusunda zorlanma (f=4), “Düzyer farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapamama (f=2) olarak tespit edilmiştir.

Yazma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunların motivasyon kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“En büyük sorun öğrencilerin isteksiz olması. Öğrenciler bu konuda kendini mecbur hissediyor ve bu duyguyla yazıyor, bunun için de verimli çalışmalar olmuyor.” (3. Öğretmen)

“Öğrencilerin yazma eğitimini gereksiz görmeleri. Yazma eğitimi gereksiz görmeleri ve yazma konusunda çok isteksiz olmaları.” (4. Öğretmen)

“Öğrencilerin yazma işinden zevk almaması.” (9. Öğretmen)

“Genel olarak öğrencilerimizin yazma konusunda pek istekli olmadığını görüyorum.” (12. Öğretmen)

“Yazmaya karşı sevgisiz ve isteksiz olmaları. Fikir üretmiyorlar, üretmede zorlanıyorlar bu durum da onların yazma konusunda isteksizliğini artırıyor.” (14. Öğretmen)

“Öğrenciler herhangi bir konuda kompozisyon, deneme vs. yazmayı sevmiyor. Kısa ve net ifadelerle yazılarını biran önce bitirme çabasındalar.” (22. Öğretmen)

Yazma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunların merkezi sınav olgusundan kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Merkezi sınavdan dolayı test sistemine çocuklar alıştırdıkları için öğrenciler için gerekli bir beceri alanı değil. Çalışmalar hep sınav odaklı olduğu için çocuklar yazma

konusunda kendilerini ifade etmek istemiyorlar. Bu sıkıntılar da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmalarına engel oluyor.” (1. Öğretmen)

“Öğrencilerin Teog sınavı gibi çoktan seçmeli bir sınav olgusu ile karşı karşıya kalmalarından yazma eğitimi gereksiz görmeleri bu konudaki en büyük sıkıntılardan.” (4. Öğretmen)

“Sınav olgusundan dolayı çoktan seçmeli sınavlara ilginin olması yazmaya ilginin az olması.” (7. Öğretmen)

Yazma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunların el yazısından kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Özellikle el yazısından dolayı da yazmak istemediklerinden dolayı öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken zorlanıyor.” (1. Öğretmen)

“Öğrencilerin yazı okunaklığının olmamasından dolayı sorunlar yaşanmaktadır.” (5. Öğretmen)

“Bitişik eğik yazı uygulaması ve sonrasında gelişen kötü yazılar.” (10. Öğretmen)

“Bitişik eğik yazı başlı başına bir problemdir. Öğrencinin el yazısı olması gerektiği gibi değil fakat ifade becerisi güzel ise bu öğrenciyi değerlendirirken objektif olma konusunda sorun yaşamaktayız.” (18. Öğretmen)

“El yazısında çok sıkıntı çekiyorum. Yazıları okunmuyor ayrıca kendi yazdıklarını kendileri de okuyamıyor.” (21. Öğretmen)

“Eğitim sistemimizin bir yanlışı olarak gördüğüm el yazısı uygulamasının olumsuz sonuçlarından biri de yazılarını okuyamamak.” (22. Öğretmen)

Yazma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunların öğrenci kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kitap okuma alışkanlığı kazandıramadığımız için öğrenciler yazıların devamını bir bütünlük içerisinde verememektedir. Fikirlerini sunarken tam olarak anlatamamaktadır. Kelime dağarcığımız az olduğu için kelime tekrarları çok olmaktadır.” (2. Öğretmen)

“Yorum gerektiren yazı çalışmalarında öğrencilerin çok fazla yaratıcı olmamaları yaşadığımız sıkıntılardan. Ayrıca bir de günlük hayatta işine yaramayacağını düşünüyorlar.” (6. Öğretmen)

“Okumaya karşı isteksiz olan çocuğun yazmaya karşı da isteksiz olması, öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güvensiz olması, çekingen olması.” (7. Öğretmen)

“Öğrencilerin çoğunda kendini ifade etme sorunu var. Herhangi bir konuda yazma etkinliği yaptığımız zaman birkaç cümle yazınca bunun yeterli olduğunu sanıyorlar. Yazısını detaylandıran, duygu ve düşüncelerini süsleyen öğrenci çok az.” (8. Öğretmen)

“Düzgün yazamıyorlar. Yazma becerisine yönelik etkinlikler çalışma kitaplarında oldukça fazla fakat öğrenci konuşma diliyle yazıyor, anlamadan anlatmaya çalışıyor.” (21. Öğretmen)

Yazma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunların diğer faktörlerden kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Türkçe öğretmeni olarak bence bu konudaki en büyük sıkıntı, bu eğitimin sadece Türkçe dersi ile sınırlı olması, diğer öğretmenlerin bu konuda hassas davranmamaları. Türkçe öğretmenlerinin bu konuya verdikleri değer diğer derslerde dikkate alınmamasıdır.” (4. Öğretmen)

“Yazma konusunda uygulama fazla yapılmadığı için öğrencilerin bu durumdan fazla etkilendiklerini görüyorum.” (12. Öğretmen)

“Ölçme ve değerlendirme neticesinde görülen düzey farklılıklarına göre yapılması gereken çalışmalarda yaşadığım zaman ve imkân kısıtlıdır. Düzey farklılığına göre kazanımları vermekte sıkıntı yaşıyoruz. Zira farklı düzeyler, aynı sınıftadır. Kimi zaman bireysel çalışılsa da zaman ve mekânın ortak oluşu bu bireysel çalışmada her zaman olumlu sonuç almada yeterli olmamaktadır.” (17. Öğretmen)

“Değerlendirme konusunda en büyük sıkıntı objektif olamama. Çünkü yazma sınavları genellikle açık uçlu sorulardan oluşur ve öğrencilerin her biri gerek birikim gerek bireysel özellikler olarak farklı.” (20. Öğretmen)

4.10. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14.Öğretmenlerin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Tema: Yeterlik		
Yeterlik Durumu	f	%
Evet	10	40
Hayır	4	16
Kısmen	11	44

Tablo 4.14’de öğretmenlerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 40’ı kendini yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterli , % 16’sı yetersiz, % 44’ü ise kısmen yeterli görmektedir.

Yazma becerilerini ölçme değerlendirmede yeterlik durumuna ilişkin katılımcıların bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“16 yılım meslekte, bu konuda belirli bir seviyeye ulaştığımı düşünüyorum. Bireysel olarak 8. Sınıflarda sınavdan dolayı çok çalışma yapamasam da ara sınıflarda kendimi yeterli görüyorum.” (1. Öğretmen)

“Yazma becerilerini ölçme konusunda özellikle daha net puanlama yönergesi olmadığı için verdiğim not konusunda kendimi vicdanımı çok sorguluyorum. Acaba doğru ölçme yaptım mı diye. Bunun için kendime göre tedbirler almaya çalışıyorum.” (3. Öğretmen)

“Kendimi bu konuda yeterli görüyorum. Okuyan ve kendini geliştirmeye çalışan bir öğretmenim.

Zümreler ile iletişim halinde olduğumuz için gelişmeleri yakından takip ediyoruz.” (7. Öğretmen)

“Hayır, kendimi en yetersiz gördüğüm nokta ölçme değerlendirme kısmıdır. Özellikle de yazma becerisinde.” (9. Öğretmen)

“Kısmen Yetersiz görüyorum. Öğrencilerin fazlalığından ötürü çok fazla kâğıt okuyorum ve bazen hatalar yapabileceğimi ön görebiliyorum.” (10. Öğretmen)

“Yeterli olduğumu düşünmekle birlikte, ders içeriklerine göre ölçme ve değerlendirme seminerlerini düzenlenmesinde fayda görürüm.” (17. Öğretmen)

“Kendimi yeterli olarak adlandıramam. Yetersizliğimin dersine girdiğim yaş seviyesinden kaynaklı olduğunu da düşünüyorum. O yaş gurubunun çevresel ve yetişme şartlarını da göz önüne aldığımızda değerlendirilmesini ve ölçülmesinin objektifliği konusu çok zor.” (20. Öğretmen)

“Her yöntemi gerektiği yerde kullandığım için yeterli olduğumu düşünüyorum. Tek bir yöntem kullanmak ölçme ve değerlendirmede güvenilirliği azaltır diye düşünüyorum.” (23. Öğretmen)

“Ben kendimi yeterli görüyorum bunu da aldığım iyi bir eğitimden, çok okumamdan ve yüksek lisans eğitiminin bana sağladığı katkılardan olduğunu düşünüyorum. Bu yaşadıklarım bana yaratıcı düşünceler üretmemi sağlıyor (kişisel hayat deneyimleri) bu da öğrencilerime yansıyor.” (24. Öğretmen)

4.10.1. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yetersizlik Sebepleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede yetersizlik sebepleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.15.Öğretmenlerin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yetersizlik Sebepleriyle İlgili Görüşleri

Tema: Yeterlik			
Kod	Referanslar	Frekans	Açıklama
Yetersizlik Sebepleri	Eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınavları zorunlu kılması	1	2. Öğretmen
	Öğrencilerin yazma becerisini gereksiz görmesi	1	2. Öğretmen
	Net puanlama yönergesinin olmaması	3	3.9.20. Öğretmen
	Lisans eğitiminin yetersiz olması	2	4.16. Öğretmen
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	4	10.13.14.21. Öğretmen

Tablo 4.15.'de öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yetersizlik sebepleri ile ilgili görüşlerine ait bulgular yetersizlik sebepleri kodu altında toplanmıştır. Yetersizlik koduna ilişkin referanslar “ Eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınavları zorunlu kılması (f=1), “ Öğrencilerin yazma becerisini gereksiz görmesi (f=1), “ Net puanlama yönergesinin olmaması (f=3), “ Lisans eğitiminin yetersiz olması (f=2), “ Sınıf mevcutlarının kalabalık olması (f=4) olarak tespit edilmiştir.

Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede katılımcıların yetersizlik sebeplerine ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bizim eğitim sistemimiz daha çok çoktan seçmeli sınavlar üzerine olduğu için yazılı anlatım becerileri arka planda kalmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarına öğrenciler gereksiz olarak bakmaktadır bu da üstünkörü yapmalarına sebep olmaktadır. Biz de sınava hazırlamaya ağırlık vermekteyiz.” (2. Öğretmen)

“Yetersizliğimin lisans düzeyindeki verilen eğitimin yetersizliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Bu konuda verilen bilgiler çok teorik düzeyde kaldı. Uygulama düzeyine geçilemedi.” (3. Öğretmen)

“Kendimi bir noktaya kadar yeterli görüyorum ama mutlaka eksik olduğum noktalar da vardır diye düşünüyorum. Bu konuda yeterli bilgimin olmamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Bu konuda seminerler verilebilir. Lisans döneminde verilen eğitimin

zamanla kalıcılığını yitirmesinden olabilir. Aynı zamanda lisans döneminde bu konuda verilen eğitim uygulamalı olmadığı için kalıcı olmadı. Yetersizliğim bu sebeplerden olabilir.” (4. Öğretmen)

“Kendimi yeterli olarak adlandıramam. Yetersizliğimin dersine girdiğim yaş seviyesinden kaynaklı olduğunu da düşünüyorum. O yaş gurubunun çevresel ve yetişme şartlarını da göz önüne aldığımızda değerlendirilmesini ve ölçülmesinin objektifliği konusu çok zor.” (20. Öğretmen)

“Yeterli görmüyorum. Çünkü bize ulaşan yazılar o kadar yetersiz ki içerik ve biçim yönünden. Nerelere, hangi noktalara not vereceğimizi bilemiyoruz.” (22. Öğretmen)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve yöntemlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmış ve benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

5.1.1 Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Yeni Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Çalışmada ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullanılan yeni ölçme yöntemlerine ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “ etkili yönler, sınırlı yönler, eleştirel yönler ve uygulama yönü” olmak üzere dört kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Etkili yönler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 3’ü (f=3) yeni yöntemleri başarılı bulurken 5’i (f=5) işlevsel bulmaktadır. Katılımcılardan birer kişi (f=1) ise yeni yöntemlerin etkili yönlerini nesnel ölçme sağlaması, kalıcı öğrenme sağlaması ve nitelikli ölçme sağlaması olarak belirtmiştir. Katılımcıların 11’i (% 44) yeni yöntemlerin etkili yönlerine vurgu yapmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yeni yöntemlere karşı olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Yeni yöntemler programa girdiğinde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yeni yöntemlere karşı daha eleştirel görüş bildirdikleri görülürken son yıllarda yapılan

çalışmalarda öğretmenlerin programdaki yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini olumlu buldukları görülmektedir. Yeni yöntemlerin geleneksel yöntemlere üstün yönleri vardır. Bu yöntemler öğrenciyi öğrenme sürecinde daha etkin kılmakta, öğretmenlere süreci değerlendirme olanağı vermekte, öğretmenin öğrencilerin süreç içindeki gelişimini takip etmesine yardımcı olmakta, öğrencilerin çeşitli zekâ türlerinin gelişmesine katkı sağlamakta ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kendini ifade etme becerisini geliştirmektedir.

Beyhan (2012), Yazıcı (2011), Akata (2009), Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Metin ve Demiryürek (2009), Arslan (2008) ve Coşkun (2005) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Beyhan (2012), çalışmasında grubun yarısından fazlasının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kolay ve uygulanabilir olduğunu savunduğı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Beyhan (2012) çalışmasında tanılayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımının geleneksel yaklaşımlara üstün yönlerinden birinin de objektif değerlendirme yapılabilmesi olduğunu ifade etmiştir. Yazıcı (2012), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kolay ve uygulanabilir olduğuna öğretmenlerin yarısından fazlasının katıldığını ortaya koymuştur. Akata (2009), yeni yöntemlerin öğretmenlerce süreci değerlendirmeye fırsat vermesi, öğretmenin öğrencisini daha iyi tanınması, öğrencinin kendisini daha iyi tanınması, öğrencilerin gelişimlerinin izlenebilmesi gibi yönlerden olumlu bulunduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) de yaptıkları çalışmada yeni programda önerilen ölçme araçlarının kullanılabilirliği konusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının olumlu düşündüğünü ifade etmiştir. Metin ve Demiryürek (2009), yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışına bakış açılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Arslan (2008), öğretmenlerin, çoğunlukla, yapılandırmacı öğrenme programına ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini fakat bu yöntemleri kısmen uyguladıklarını veya uygulamadıklarını tespit etmiştir. Coşkun (2005), yeni programının uygulandığı pilot okullardaki dördüncü ve besinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe programını büyük oranda olumlu buldukları sonucunu ortaya koymuştur.

Sınırlı yönler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 4 katılımcı (f=4) yeni yöntemlerin işlevsellikten uzak olduğunu, 3 katılımcı (f=3) uygulanmasının zaman alıcı olduğunu, 3 katılımcı (f=3) yeni

yöntemlerin değerlendirmeyi tam sağlama noktasında eksik olduğunu, 2 katılımcı (f=2) sınıfların mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu, 1 katılımcı (f=1) ise kullanılmasının zahmetli olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların 9'u (% 36) yeni yöntemlerin sınırlı yönlerini dile getirmiştir.

Katılımcılar tarafından yeni yöntemlerin uygulanmasındaki en büyük sorun kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması ve yeni yöntemlerin zaman alıcı olmasıdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre yeni yöntemlerin çok kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olacağı söylenebilir. Fakat değerlendirmeyi tam sağlama noktasında eksik olduğu söylenemez. Çünkü yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri sonuç odaklı bir değerlendirmeyi ön görmez. Sadece öğrenciye not vermeyi amaçlamaz. Öğrencinin ölçme değerlendirme sürecine katılmasına, kendini değerlendirmesine, akranını değerlendirmesi fırsat verir.

Alanyazında yapılmış çalışmalara baktığımızda Arda (2009), Akata (2009), Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılmış çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Arda (2009), yeni programın öngördüğü ölçme- değerlendirme çalışmalarının öğretmenlerce ayrıntılı, karmaşık ve vakit alıcı bulunduğunu ifade etmiştir. Akata (2009), Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerini karmaşık bulduklarını, yeni yöntem ve tekniklerin zaman alıcı olduğunu, kendilerine ve öğrencilere ayrı bir yük getirdiğini ifade ettiklerini belirterek öğretmenlerin alternatif yöntemlere olumsuz tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Ayrıca değerlendirmenin zaman aldığı da öğretmenlerce dile getirilmiştir. Metin ve Demiryürek (2009), öğretmenlerin bir kısmının değerlendirme anlayışına yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduğunu, öğretmenlerin “Değerlendirmeyi etkili yapmak için zamanı yeterli bulmuyorum”, “Yeni değerlendirme aktivitelerini oldukça masraflı buluyorum” ve “Yeni değerlendirme anlayışının uygulanmasını zor buluyorum” şeklinde görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Selvi, 2006; Yücel ve diğerleri 2006; Çalık (2007); Acat ve Demir (2007); Güven ve Eskitürk (2007), Adanalı (2008), Kanatlı, (2008), Algan, (2008), Karakuş ve Köse, (2009) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da yeni değerlendirme anlayışının çok masraflı, zaman alıcı ve uygulanmasının zor olduğu ifade edilmektedir (Aktaran: Metin ve Demiryürek , 2009: s. 48).

Beyhan (2012) yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka bir işe yaramadığı fikrinin grubun yarısından fazlası tarafından reddedildiğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda da sadece bir katılımcının yeni yöntemlerin zahmetli olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Yıldız (2011) alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmene yük getirdiğini belirten katılımcı oranını % 37 olarak tespit etmiştir. Katılımcıların yarıdan fazlasının bu görüşte olmadığını ifade etmiştir.

Eleştirel yönler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 2 katılımcı (f=2) yeni yöntemlerin hepsinin kullanımının olanaklı olmadığını, 2 katılımcı (f=2) yapılan merkezi sınavlara paralel bulmadığını, 1 katılımcı (f=1) öz değerlendirme içeren ölçme yöntemini öğrencilerin özensiz yerine getirdiğini, 1 katılımcı (f=1) ölçme yöntemlerindeki ölçütlerin yüzeysel kaldığını, 1 katılımcı (f=1) da değerlendirmenin öğrenciler tarafından objektif yapılmadığını ve verilen ödevlerin öğrencilerin yaptığından emin olamadığını dile getirmiştir. Katılımcıların 6'sı (% 24) yeni yöntemlere eleştirel yaklaşmıştır.

Katılımcılar, yeni yöntemlerin hepsinin kullanılmasının olanaklı olmadığını dile getirmiştir. Burada öğretmenlerin yaptıkları çalışmaya uygun ölçme değerlendirme yöntemini seçme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Önemli olan nokta, öğretmenlerin bütün yeni ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmaya kendini zorunlu hissetmelerinden ziyade, öğretim sürecinde yaptıkları çalışmaya en uygun ölçme değerlendirme yöntemini seçmesidir.

Katılımcılar yeni yöntemleri merkezi sınavla paralel bulmamaktadır. Yapılan bütün merkezi sınavlar, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden biri olan çoktan seçmeli test ile hazırlanmaktadır. Bu noktada öğretmenler bu konudaki eleştirilerinde haklıdır. Çünkü öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilecekleri ve sonuç değerlendirme sistemine sahip merkezi sınavlara öğrencileri hazırlamak için öğretmenler geleneksel yöntemlere daha çok yaklaşmaktadır. Katılımcılar, eve verilen proje ödevlerinin öğrenci tarafından yapıldığından emin olamadıklarını dile getirmiştir. Proje ödevleri öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılan, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik yapmasını gerektiren, öğrencilerin yaratıcı düşünme, plan yapma ve yaptığı planı uygulama, kendi başına çözüm üretme, olaylara pratik

yaklaşabilme, analitik düşünme, sentez yapabilme, karar verebilme gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olan görevlerdir. Bu sebepten proje ödevlerinin her aşaması yapılma sürecinde öğretmen tarafından mutlaka takip edilmelidir. Böylece, ödevlerin öğrencilerin kendileri tarafından yapılıp yapılmadığı konusunda yaşanan tereddüt biraz olsun ortadan kalkabilir.

Beyhan (2012), özellikle proje ödevlerini öğrencinin yapıp yapmadığının belli olmamasının yeni yöntemleri uygularken öğretmenlerin karşılaştığı sıkıntılardan biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2011), alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre zayıf yönünün öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasının olduğunu ifade etmiştir. Metin ve Demiryürek (2009), yeni yöntemlerin merkezi sınavlara yönelik olmamasından dolayı uygulanabilir nitelikte olmadığını düşünlüğü sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalara baktığımızda sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile paralel olduğunu söyleyebiliriz.

Uygulama yönü koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 5'i (f=5) yeni yöntemlerin hepsini aktif kullanmadığını bazıları kullandığını, 4'ü (f=4) geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettiğini, 5'i (f=5) ise yapılan çalışmalara uygun olarak hem geleneksel hem de yeni yöntemleri kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Ölçme değerlendirme sürecinde geleneksel yöntemleri ya da yeni yöntemleri sürekli tercih etmek doğru bir yaklaşım değildir. Yapılan çalışmalara uygun olan ölçme değerlendirme yöntemini seçmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca ölçme değerlendirme çalışmalarında çoklu ölçme değerlendirme sistemi kullanılmalıdır. Tek tip yöntemle ölçme değerlendirme yapmak sağlıklı ölçme değerlendirme yapmayı olanaksız kılacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sonuçlar yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre yeni ölçme yöntemlerinden performans görevlerinin Türkçe öğretmenlerince kullanılma oranı %48, proje ödevlerinin % 96, portfolyonun %36, kavram haritalarının % 36, gözlem ve görüşmenin % 48, power point sunuları ve posterlerin % 28, öğrenme günlüklerinin oranı ise % 8 'dir. Yeni değerlendirme yöntemlerinin Türkçe öğretmenlerince kullanılma oranları ise şu şekildedir: Analitik dereceli puanlama

anahtarları % 52, bütüncül dereceli puanlama anahtarları % 28, kontrol listesi % 48, öz değerlendirme formu % 80, akran değerlendirme formu % 56, grup değerlendirme formu % 40, ürün dosyası değerlendirme formu % 48, gözlem formu ise % 48 oranında tercih edilmektedir.

Sonuçlara baktığımızda öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede, yeni ölçme yöntemlerinden en çok proje ödevlerinin, sonra da performans ve gözlem ve görüşme yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Performans ödevlerinin uygulamadan kalkmasına rağmen öğretmenlerce hala kullanıyor olması ise dikkat çeken bir noktadır. Katılımcılar tarafından en az kullanılan ölçme yöntemi ise öğrenme günlükleridir. Öğrenme günlükleri öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak bir yöntem olmasına rağmen öğretmenler tarafından az kullanılıyor olması da dikkat çeken bir noktadır. Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan yeni değerlendirme aracı öz değerlendirme formudur. En çok tercih edilen ikinci araç akran değerlendirme formudur. Katılımcılar, akran ve öz değerlendirme gibi yöntemlerin nesnel ölçme değerlendirme sağlama konusundaki güvenilirliğine eleştirel yaklaşımlarına rağmen, katılımcıların bu yöntemleri kullandıkları görülmektedir.. Bu durum çalışma kitaplarında bu yöntemlerle yapılan etkinliklerin fazlaca yer alması ile açıklanabilir. En az tercih edilen araç ise bütüncül dereceli puanlama anahtarıdır.

Beyhan (2012), Yazıcı (2012), Şengül (2011), Yıldız (2011), Özdemir (2010) , Akata (2009), Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009), Kanatlı (2008), Coşkun (2005) ve gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Beyhan (2012), proje görevlerinin, performans görevlerinin ve gözlem tekniğinin çoğu zaman uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı (2012), performans ve projenin öğretmenler tarafından en çok kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şengül (2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede genellikle, proje değerlendirme formunu ($X=3,72$), gözlem formlarını ($X=3,71$) kullandıklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme formunu ($X=3,29$), bütüncül dereceli puanlama anahtarını ($X=2,95$), grup değerlendirme formunu ($X=2,90$), öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunu ($X=2,84$), akran değerlendirme formunu ($X=2,79$), analitik dereceli puanlama anahtarını ($X=2,73$) bazen kullandıklarını tespit etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin

yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirilmede proje ve gözlem ve görüşme yöntemlerini kullandıkları sonucunun bu çalışmanın sonucu ile paralel olduğu görülmektedir. Şengül'ün (2011) çalışma sonucuna göre öz değerlendirme formu bazen kullanılan formların içinde en çok oranda kullanılan formdur. Bu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin yazılı anlatım becerisini değerlendirmede en çok oranda kullandığı yöntemin öz değerlendirme formu olduğu görülmektedir. Yıldız (2011), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinden Proje görevleri ölçme tekniğini çoğu zaman ve ara sıra kullandıklarını görüşüne sahip öğretmen oranını %96,2 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda proje görevi ölçme tekniğinin kullanılma oranının % 96 olduğu görülmektedir. Yıldız (2011), öğretmenlerin Portfolyo ölçme tekniğini çoğu zaman kullandıklarını ve bu doğrultuda görüş bildirenlerin oranını %36,5 olarak tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda portfolyo ölçme tekniğinin kullanılma oranı % 36 olarak tespit edilmiştir. Yıldız 'ın (2011) sonuçları ile bu çalışmanın sonucunun benzer olduğu görülmektedir. Özdemir (2010), öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri araçların gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akata (2009), performans görevleri, proje ödevleri ve proje değerlendirme formlarının sık kullanılan ölçme araçları olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin en çok kullandığı tekniklerin başında performans (% 48) ve proje ödevleri (% 96) gelmektedir. Ayrıca Akata (2009), dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasını ara sıra kullandığını belirten öğretmenlerin oranını % 50'ye yakın bulmuştur. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda dereceli puanlama anahtarını kullananların oranı % 52, kontrol listesini kullananların oranı % 48, öğrenci ürün dosyasını kullananların oranı % 48'dir. Sonuçların paralellik gösterdiği görülmektedir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçlarının öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, proje değerlendirme formu olduğunu tespit etmiştir. Bu araçların bu araştırmaya katılan öğretmen tarafından da en çok kullanılan araçlar arasında olduğu görülmektedir. Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede en çok performans ödevleri, proje ve posterlerden yararlandıklarını tespit etmiştir. Kanatlı (2008), öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin performans ödevleri, proje çalışmaları

ve öğrenci ürün dosyasının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2005), yeni programda yer alan gözlem formları, çalışma dosyası değerlendirme ölçeği, grup çalışması değerlendirme ölçeği gibi farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanıldığını tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan yeni değerlendirme aracı öz değerlendirme formudur. En çok tercih edilen ikinci araç akran değerlendirme formudur. En az tercih edilen araç ise bütüncül dereceli puanlama anahtarıdır. Beyhan (2012), öz ve akran değerlendirme tekniklerinin nadiren uygulanan uygulamalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda bu tekniklerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede öğretmenler tarafından uygulanma oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer ve Eldem (2013), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıklarını saptamıştır. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda özellikle öz ve akran değerlendirme formlarının yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede en çok kullanılan teknikler olduğu görülmektedir. Akata (2009), yaptığı çalışmada akran değerlendirme, grup değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının ara sıra kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır fakat bu çalışmanın sonucuna baktığımızda öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede en çok kullandıkları tekniklerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme teknikleri olduğu görülmektedir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda söz konusu formların öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından tutum ölçeklerinin, akran değerlendirme formunun, grup değerlendirme formunun ve öz değerlendirme formlarının öğretmenler tarafından biraz kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda öğretmenlerin belirtilen bu teknikleri kullandıkları görülmektedir.

5.1.2.Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geleneksel Ölçme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sonuçlar yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre yazılı sınavlar/Açık uçlu sınavlar % 100, çoktan seçmeli sınavlar % 48, doğru yanlış maddeleri % 32, eşleştirme maddeleri % 36, boşluk doldurma yöntemi % 52 oranında katılımcılar tarafından tercih edilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde en çok kullandıkları geleneksel yöntemin yazılı sınav/açık uçlu sınav, en az kullandıkları yöntemin ise doğru yanlış maddeleri olduğu görülmektedir.

Açık uçlu sınavlar ya da yazılı diye adlandırdığımız sınavlar, öğrencilerin kendini en iyi ifade etme olanağını buldukları, yaratıcılıklarını ve yazılı anlatım becerilerini ortaya koydukları sınavlardır. Öğretmenlerin % 100 oranında öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede bu yöntemi seçmesi bu düşünceyi güçlendirmektedir. Yapılan çalışmalar da açık uçlu sınavların, yazılı anlatım becerilerini ölçmede diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Her ne kadar yeni yöntemler programa girmiş olsa da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmede açık uçlu sınavların etkisi azalmamaktadır.

Alanyazında bu konuda yapılmış bazı çalışmaların sonuçları ise şu şekildedir: Temizkan (2003), Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmasında yazılı anlatım çalışmalarına not verirken öğretmenlerin % 63,3'ünün Türkçe sınavları çerçevesinde yazdırılan kompozisyonları kullandıklarını saptamıştır. Çakan (2004), araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin en çok yazılı yoklamaları kullandıklarını (%69.7) ve bunu %30.8 ve %30.2 oranla kısa cevap maddeleri, çoktan seçmeli maddelerin izlediğini tespit etmiştir. Zorbaz (2005), yazılı soru tipinin yazılı anlatım becerisinin ölçülmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda da yazılı anlatım çalışmalarının ölçülmesinde yazılı sınavların/açık uçlu sınavların kullanılma oranı % 100 'dür. Bu sonuçtan hareketle yazılı soru tipinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesinde katılımcıların hepsi tarafından daha etkili olduğunun düşüldüğünü

söyleyebiliriz. Ayrıca Zorbaz (2005), Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım vasıtasıyla öğrencinin hemen her zaman (% 94,3) yazılı anlatım düzeyini ölçtüğü sonucuna da ulaşmıştır. Erdemir (2007), öğretmenlerin ölçme araçları içinde en çok yazılı ve sözlü sınavlarla çoktan seçmeli testleri kullandıklarını tespit etmiştir. Erdemir (2007) yazılı sınavları kullananların kullanma gerekçelerinde en önemli gerekçenin öğrencilerin zihinsel beceri gücünü ölçmesinin ve yazılı ifade becerilerini geliştirmesinin olduğunu, çoktan seçmeli testlerin kullanılma gerekçesinin ise öğrencinin geleceğini belirleyen sınavların çoktan seçmeli sınavlarla yapılmasından dolayı öğrencilere test tecrübesi kazandırmak olduğunu tespit etmiştir. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçları olan çoktan seçmeli testleri ve açık uçlu yazılı sınavlarını genellikle kullandıkları, öğretmenlerin bu ölçme-değerlendirme araçlarının çok az da olsa daha fazla kullanılmasını gerektiğini düşündükleri sonucuna varmıştır. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Türkçe öğretmenlerinin önceden beri kullandıkları yazılı sınavlarını sıklıkla kullanmaya devam ettiklerini tespit etmiştir. Yıldız (2011), öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarının, sıklık derecesine göre; çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beyhan (2012), yazılı yoklamaların öğretmenler tarafından çoğu zaman uygulanan ölçme araçlarından biri olduğunu tespit etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini ölçmede tercih ettikleri geleneksel yöntemleri tercih sebeplerine ilişkin görüşleri “tercih sebepleri” kodu altında incelenmiştir. Bu koda ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ise aşağıdaki gibidir:

Türkçe öğretmenlerinin 13’ü (f=13) uygun olduğunu düşündüğü için, 4’ü (f=4) programda yer aldığı için, 4’ü (f=4) hem programda yer aldığı hem de kendisi uygun gördüğü için, 2’si (f=2) farklı yöntemler kullanmaya gereksinim duyduğu için, 1’i (f=1) öğrencilerin lehine olduğunu düşündüğü için 1’i (f=1) ise uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağladığı için yazma becerisini ölçmede geleneksel yöntemleri tercih ettiğini belirtmiştir.

Tercih sebeplerine ilişkin sonuca baktığımızda katılımcıların en çok, kendilerine uygun olduğunu düşündükleri yöntemi tercih ettikleri görülmektedir. Bu yaklaşımın doğru bir

yaklaşım olduğu söylenemez. Bu sonuç aslında öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini, kendilerini yetersiz gördükleri ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih etmekten kaçındıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yetersiz olma gibi bir durumları söz konusu olmamalıdır çünkü ölçme değerlendirme öğretmenlerin yeterliliklerinin olması gereken alanlardan biridir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin kullanacakları ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri belirlerken kendi yeterliklerini (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), sahip oldukları bilgi düzeylerini (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008) ve alışkanlıklarını (Birgin ve Gürbüz, 2008) dikkate aldıkları ortaya çıkarılmıştır. Öztürk, 2009) (Aktaran: Yazıcı, 2012). Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda, yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede geleneksel yöntemlerin uygun olduğunu düşünenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir.

5.1.3. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geleneksel yöntemleri mi yoksa yeni yöntemleri mi daha etkili bulduklarına ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “ geleneksel yöntemlerin etkili yönleri, geleneksel yöntemlerin sınırlı yönleri, yeni yöntemlerin etkili yönleri, yeni yöntemlerin sınırlı yönleri, iki yöntem birlikte kullanıldığında etkili yönleri” ” olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Geleneksel yöntemlerin etkili yönleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 8’i (f=8) geleneksel yöntemlerin yazma becerisini ölçmede daha etkili olduğunu dile getirmiştir. 3’ü (f=3) yorum yapma, duygu ve düşünceleri planlı bir şekilde ifade becerisini ölçmede geleneksel yöntemlerin etkili olduğunu, 2’si (f=2) geleneksel yöntemlerin sonucu doğru yansıttığını, daha güvenilir sonuç verdiğini, 2’si (f=2) yazma çalışması sonucu ortaya çıkan ürünü ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri etkili bulduğunu, 1’i (f=1) geri bildirim verilmesi durumunda yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede

geleneksel yöntemleri en etkili yöntemler olarak gördüğünü dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından geleneksel yöntemlerin en etkili yönü, yazma becerisini ölçmede bu yöntemlerin daha etkili olmasıdır. Katılımcıların 16'sı (% 64) geleneksel yöntemlerin etkili yönüne vurgu yapmıştır.

Katılımcılar, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri daha etkili bulmaktadır. Bu durum geleneksel yöntemlerden biri olan açık uçlu sınavların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmede daha etkili olmasından ya da öğretmenlerin kendilerini daha tecrübeli ve yeterli hissettikleri geleneksel yöntemleri daha çok tercih etmelerinden kaynaklı olabilir.

Bukova-Güzel ve Alkan (2005), öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir olmadıkları, uygulamada “orta” düzeyde etkili olduklarını düşündükleri için kullanmadıklarını ve eski değerlendirme biçimlerinden ayrılmanın kendileri için güç olduğunu belirlemişlerdir (Aktaran: Şengül, 2011). Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda da öğretmenler geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin sonucu doğru yansıttığını ve güvenilir sonuç verdiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bukova-Güzel ve Alkan'ın sonuçları ile bu çalışmanın sonucunun paralellik gösterdiği görülmektedir. Zorbaz (2005), yazılı soru tipinin yazılı anlatım becerisinin ölçülmesinde daha etkili bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda da öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünenlerin oranının % 64 olduğu görülmektedir. Erdemir (2007), yazılı sınavları kullananların kullanma gerekçelerinde en önemli gerekçenin, öğrencilerin zihinsel beceri gücünü ölçmesi ve yazılı ifade becerilerini geliştirmesi olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda öğretmenler yorum yapma, duygu ve düşünceleri planlı bir şekilde ifade becerisini ölçmede geleneksel yöntemlerin etkili olduğunu düşünmektedir. Erdemir (2007)'in çalışması ile benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemlerin %42 ile geleneksel ölçme yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Karadüz (2009), öğretmenlerin öğrencilerin sürece yönelik öğrenme görevlerini ölçerken geleneksel alışkanlıklarını kullanmaktan yana tavır koyduklarını belirlemiştir. Yazıcı (2012), Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin kullanımına ilişkin ortalamaları

karşılaştığında çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok alışageldikleri geleneksel yöntemleri kullanmayı daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Geleneksel yöntemlerin sınırlı yönleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 1 katılımcı (f=1) geleneksel yöntemleri dar kapsamlı bulduğunu, 1 katılımcı (f=1) geleneksel yöntemlerle yapılan çalışmalarda öğrencilerin isteksiz olduğunu, 2 katılımcı (f=2) geleneksel yöntemlerin süreç değerlendirmede değil not vermede etkili olduğunu, 1 katılımcı (f=1) ise merkezi sınav sisteminin geleneksel yöntemleri zorunlu kıldığını dile getirmiştir. Katılımcıların 4'ü (% 16) geleneksel yöntemlerin sınırlı yönüne vurgu yapmıştır.

Geleneksel yöntemler yeni yöntemlere göre öğrenme sürecinde öğrencileri daha az etkin kılmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenme sürecine daha az katılmalarına ve bu süreçte isteksiz olmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca geleneksel yöntemler, süreç değerlendirmede yetersiz kalmaktadır.

Yeni yöntemlerin etkili yönleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 5 katılımcı (f=5) yazma becerisini ölçmede yeni yöntemlerin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. 3 katılımcı (f=3) not vermede değil yazma sürecini değerlendirmede yeni yöntemlerin etkili olduğunu, 2 katılımcı (f=2) yeni yöntemlerle yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha istekli olduğunu, 2 katılımcı (f=2) yeni yöntemlerle yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının daha objektif olduğunu, daha güvenilir sonuç verdiğini, 2 katılımcı (f=2) ise öz, akran ve grup değerlendirme gibi yöntemlerin öğrencilerin çeşitli zekâ türlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların 10'u (% 40) yeni yöntemlerin etkili yönüne vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaları ölçme değerlendirmede yeni yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü yeni yöntemler süreci değerlendirmeyi önceler. Ayrıca yeni yöntemler ölçme değerlendirme sürecine öğrencileri hatta velileri de katması yönüyle geleneksel yöntemlerden bir hayli farklılaşmaktadır. Öğrenci bu yöntemlerle birlikte kendini değerlendirebilmekte, akranını değerlendirebilmekte böylece öz eleştiri yapma ve eleştirel düşünme becerileri kazanabilmektedir. Bütün bunlara imkân veriyor olması yeni yöntemlerin etkili yönleridir.

Beyhan (2012) Yıldız (2011), Sağlam (2011), ve Coşkun (2005) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Beyhan (2012), tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre üstün yönlerine ilişkin algıların, süreci değerlendirmesi, öğrencinin daha iyi tanınmasını ve araştırma yapıp kendini ifade edebilmesini sağlaması, objektif değerlendirme yapılabilmesi şeklinde olduğunu belirlemiştir. Yıldız (2011), öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre üstün yönleri olarak; öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmasını ve ürünün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilebilmesini gördüklerini tespit etmiştir. Sağlam (2011), öğretmenlerin, öz ve akran değerlendirmeyi öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için kullandıklarını belirlemiştir. Coşkun (2005), öğretmenlerin, yeni programdaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin eskisinden farklı olarak sadece sonucu değil, öğrenme sürecinin tamamını ölçtüğünü, öğrencileri çok yönlü olarak ölçtüğünü, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkardığını, öğrencinin kendini değerlendirmesine imkân verdiğini belirttiklerini belirlemiştir.

Yeni yöntemlerin sınırlı yönleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcılardan bir kişi (f=1) yeni yöntemleri çok fazla ve ayrıntılı bulduğunu, bir kişi (f=1) yeni yöntemlerden özellikle öz, akran ve grup değerlendirme yöntemlerinde hata payının yüksek olduğunu, bir kişi (f=1) de yeni yöntemlerin zaman alıcı olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların 3'ü (% 12) yeni yöntemlerin sınırlı yönüne vurgu yapmıştır.

Yiğit ve Kırımlı (2014), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemlerden bazılarının okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanması olduğunu tespit etmiştir. Akata (2009), Türkçe öğretmenlerinin öz, akran ve grup değerlendirme sonuçlarını istenilen düzeyde dikkate almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) eğitim sistemimize uymadığını düşündüklerini ve bu etkinlikleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için yapıp yapmama hususunda kararsız olduklarını ortaya çıkarmıştır.

İki yöntem birlikte kullanıldığında etkili yönleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 5'i (f=5) hem geleneksel hem de yeni yöntemlerin birlikte kullanılması gerektiğini, her iki yöntemin de etkili ve önemli olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların 2'si (f=2) yapılan çalışmaya göre uygun olan yöntemin kullanılmasının doğru olduğunu, 2'si (f=2) öğrencilerin düzey farklılıklarından dolayı iki yöntemin de kullanılmasının gerekli olduğunu, 1'i (f=1) yazma becerilerinin farklı alt becerilerini ölçmek için iki yöntemin de etkili olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların 10'u (% 40) bir yöntemi diğer yöntemlere tercih etmemektedir. Her iki yöntemin de yapılan çalışmaya göre kullanıldığında daha etkili olacağını düşünmektedir.

Geleneksel yöntemler yeni yöntemlere ya da yeni yöntemler geleneksel yöntemlere tercih edilmemelidir. Yapılan çalışmalara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmalı, sürekli aynı yöntemle ölçme değerlendirme yapmaktan kaçınılmalı, çoklu ölçme değerlendirme sistemi kullanılmalıdır. Çoklu ölçme değerlendirme sistemi ile daha sağlıklı ölçmeler ve değerlendirmeler yapılacaktır.

Şaşmaz Ören ve Tatar'ın (2007) 70 ilköğretim sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin %30'u her iki değerlendirmeyi de kullanırken alternatif değerlendirmeye daha fazla ağırlık verdiğini, %19'u ise daha çok geleneksel değerlendirmeye ağırlık verdiğini belirtmiştir (Aktaran: Yazıcı, 2012). Şaşmaz Ören ve Tatar (2007)'in yaptıkları çalışma ile bu çalışmanın benzer sonuca ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonucuna göre de öğretmenlerin % 40'ı her iki yöntemi de kullanmayı tercih etmemektedir. Bir yöntemi diğerine tercih etmemektedir.

5.1.4. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Kullandıkları Ölçme Araçlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları ölçme araçları ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “ ölçme aracı hazırlama, hazır ölçme araçlarından yararlanma, değişiklik yapma” olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların 10'u (f=10) kullandıkları ölçme araçlarını kendilerinin hazırladığını, 5'i (f=5) genellikle hazır ölçme araçlarından yararlandığını, 4'ü (f=4) sınıf ve öğrenci seviyelerine göre gerekli değişiklikleri yaptıktan sonra hazır ölçme araçlarını kullandığını, 6'sı (f=6) ise gerekli görülen yerlerde kendi düzeltme ve değişikliklerini yaptıktan sonra hazır ölçme araçlarını kullandığını dile getirmiştir. Sonuçlara baktığımızda katılımcıların sadece 5'i (f=5) hazır bir ölçme aracında herhangi bir değişiklik ve düzeltme yapmadan o aracı kullandığını dile getirmiştir. Katılımcıların % 80'i hazır bir ölçme aracını olduğu gibi kullanmamaktadır.

Katılımcıların % 80 gibi büyük çoğunluğunun hazır bir ölçme aracını aynen alıp kullanmadığı görülmektedir. Bu durum ölçme ve değerlendirme açısından olumlu bir durumdur çünkü öğrencilerin bireysel farklılıkları etmeni, eğitimdeki çevre etmeni, aile etmeni gibi etmenler göz önüne alındığında bir ölçme aracını aynen alıp kullanmak doğru olmayacaktır. Öğretmen gerekli düzeltme ve değişiklikleri yaptıktan sonra o ölçme aracını kullanmalıdır.

Akata (2009), Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları puanlama ölçeklerini çoğunlukla kendilerinin geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Akata (2009) 'nın çalışması ile benzer sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme araçlarında aradıkları özellikler ile ilgili görüşleri "aranılan özellikler" kodu altından incelenmiştir. Bu koda ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcılar tarafından ölçme araçlarında en çok aranan özellik objektif puanlama (% 56) sağlamasıdır. Daha sonra en çok aranan özellikler ise sırasıyla şöyledir: Geçerli ve güvenilir olması (% 40) , kapsam geçerliliğinin olması (% 32) , yazılı anlatım hedeflerini ölçebilecek içeriğe sahip olması (% 28) , öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması (% 4) ve ölçme aracının açık olması (% 4) olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların ölçme araçlarında en çok aradıkları özellik aracın nesnel puanlama sağlamasıdır. Yazılı anlatım çalışmalarında nesnel ölçme değerlendirmede yapmak sanıldığı kadar kolay değildir. Bunun için kullanılan ölçme araçlarında puanlama yönergesi açık olmalı ve ölçütler önceden belirlenmelidir.

Yapılan çalışmalara baktığımızda Zorbaz (2005), Türkçe öğretmenlerinin bütün konuları örnekleyebilecek nitelikte sorular hazırlamaya dikkat ettiklerini (% 72,7) belirlemiştir. Erdemir (2007), öğretmenlerin sınavlarda soru sayılarını belirlerken konuların önem derecelerine göre tüm konuları kapsayacak şekilde sorular sorduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin kapsam geçerliğine önem verdikleri görülmektedir.

5.1.5. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Değerlendirme Formlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki değerlendirme formları ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri “aktif kullanma, aktif kullanmama, uygulamada güçlükler” olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Aktif kullanma koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 10 katılımcı (f=10) yazma becerisinde kullanılan değerlendirme formlarının verimli olduğunu düşünmektedir. 4 katılımcı (f=4) öğrencilere ve öğretmenlere eksikliklerini görme imkânı verdiğini, 2 katılımcı (f=2) öğrencilere eleştirel bakış açısı sağladığını, 2 katılımcı (f=2) bireyi sürçte aktif kıldığını, 1 katılımcı (f=1) objektif değerlendirme sağladığını, 1 katılımcı (f=1) da öğretmene ve öğrenciye değerlendirme ölçütlerini yazma sürecinin başında verdiğini belirtmiştir. Katılımcılar, sıralanan bu sebeplerden dolayı değerlendirme formlarını aktif kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 13'ü (% 52) değerlendirme formlarını aktif kullandığına vurgu yapmıştır.

Değerlendirme formları amacına uygun ve etkin kullanıldığında daha etkili olacaktır. Öz, akran ve grup değerlendirme formları gibi formlar öğrencileri de ölçme değerlendirme sürecine katmaktadır. Böylece, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir. Bazı formlar, ölçütleri öğrencilere yazma sürecinin başında vermekte, yazma sürecinin sonunda da kendini değerlendirmesine olanak vermektedir. Öğrenci, yazma ölçütlerini sürecin başında görme imkânı bulmakta, yazılı anlatım çalışmasında bu ölçütleri göz önünde bulundurmaya çalışmaktadır. Bu yüzden formlar etkin olmasa da kullanılmalıdır.

Alanyazında yapılan çalışmalara baktığımızda benzer sonuçları görmek mümkündür. Coşkun (2005), öğretmenlerin yeni programdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerini benimsediklerini ve amacına uygun biçimde kullandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda da öğretmenlerin yazma becerilerini değerlendirmede, en az yarısının alternatif değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Şengül (2011), Türkçe öğretmenlerinin, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer alan “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme” ile ilgili performans açısından “kısmen yeterli” oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda da öğretmenlerin değerlendirme formlarını aktif kullanma oranı % 52 olduğu görülmektedir. Yıldız (2011), alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre üstün yönü olarak; öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmasının olduğunu belirlemiştir. Ayrıca katılımcıların %36’ sının görüşme tekniğini, %31’ inin öz değerlendirme tekniğini, %19,3’ ünün akran değerlendirme tekniğini, %23,7’ sinin grup değerlendirme tekniğini, %22,2’ sinin kelime ilişkilendirme tekniğini çoğu zaman kullandıklarını saptamıştır. Beyhan (2012) çalışmasında tanılayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımının geleneksel yaklaşımlara üstün yönlerinden birinin de objektif değerlendirme yapabilmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerini aktif kullanma sebeplerinden birini de objektif puanlama sağlaması olarak dile getirmiştir.

Aktif kullanmama koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 8 katılımcı (f=8) değerlendirme formlarının öğrenciye ve öğretmene katkı sağlamayacağını düşündüğü ve formların verimli olduğunu düşünmedikleri için formları aktif kullanmadıklarını belirtmiştir. 4 katılımcı (f=4) formaların zaman alıcı olduğunu, 2 katılımcı (f=2) öğrencilerin objektif değerlendirme yapamadığını, 1 katılımcı (f=1) da sınıf mevcuduna uygun olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 12’si (% 48) değerlendirme formlarını aktif kullanmadığına vurgu yapmıştır.

Sonuçlara baktığımızda değerlendirme formlarının kullanılmamasının en önemli nedenlerinden biri öğretmenler tarafından hem öğrenciye hem de öğretmene katkı sağlamayacağını düşünülmesi ve formların verimliliğine öğretmenler tarafından

inanılmamasıdır. Katılımcıların yarıya yakını değerlendirme formlarını etkin kullanmadığına vurgu yapmıştır. Değerlendirme formları amacına uygun ve etkin kullanıldığında daha etkili olacaktır.

Arda (2009), Akata (2009), Metin ve Demiryürek (2009) tarafından yapılmış çalışmalarda da yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin sınıfların kalabalık olmasından ve zaman alıcı olmasından dolayı uygulanmasının zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akata (2009), süreç değerlendirmede gözlem formları, öz değerlendirme formları gibi ölçme araçlarının tüm öğretmenlerce henüz düzenli olarak kullanılmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda öğretmenlerin % 48'inin değerlendirme formlarını aktif kullanmadıkları görülmektedir. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından tutum ölçeklerini, akran değerlendirme formunu, grup değerlendirme formunu ve öz değerlendirme formlarını biraz kullandıklarını saptamıştır.

Yiğit ve Kırımlı (2014), öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinden sonra formları inceleyen ve geri bildirim veren öğretmenlerin oranının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını saptamıştır. Karadüz (2009), öğretmenlerin, süreç değerlendirmenin en önemli ölçme ve değerlendirme araçları olan gözlem formlarını, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve katılım formlarını genelde kullanmadıklarını saptamıştır. Metin ve Demiryürek (2009), Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını ve tam olarak uygulayamadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Uygulamada güçlükler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 7 katılımcı (f=7) müfredat yoğunluğundan dolayı uygulamada bazen zaman açısından sıkıntı yaşanabildiğini, 3 katılımcı (f=3) öğrencilerin objektif değerlendirmede sıkıntı yaşadığını, 2 katılımcı (f=2) öğrencilerin ve öğretmenlerin formlar hakkında bilgi eksiklerinin olduğunu, 2 katılımcı (f=2) da bazı sınıfların mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulamada güçlüklerin yaşandığını ifade etmiştir. Katılımcıların 12'si (% 48) uygulamada güçlük yaşadığına

vurgu yapmıştır. Uygulamada en fazla yaşanan güçlük ise müfredatın yoğun olmasından dolayı zaman sıkıntısının olmasıdır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) katılımcıların sadece % 4,9'unun öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkında “iyi sayılabilecek bir düzeyde bilgi sahibi” olduğunu % 85,1'inin ilgili araçlar hakkında orta düzeyde veya çok az düzeyde bilgi sahibi oldukları veya hiç bilgi sahibi olmadıklarını saptamıştır. Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda da öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda yaşadığı sıkıntılardan birinin söz konusu yöntemler hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklı olduğu görülmektedir. Kanatlı (2008), öğretmenlerin büyük bir kısmının, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördüklerini saptamıştır.

Alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler özellikle öz, grup ve akran değerlendirme yöntemlerinde öğrencilerin objektif olmadıklarını ve bu durumun da puanlama güvenilirliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Uysal (2008), yaptığı araştırmasının sonucunda öğrencilerle akran ve öz değerlendirme çalışması yapılmadan önce konu ile ilgili eğitim verilmesinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere öz ve akran değerlendirmesi konusunda gerekli eğitim verildikten sonra araştırmaya katılan öğrencilerin akranlarını doğru bir şekilde değerlendirmeyi başarabildiklerini tespit etmiştir. Bu sonuçtan öğretmen ve öğrencilerin alternatif yöntemleri kullanma konusunda bilgiye ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hem öğrencilere hem de öğretmenlere gerekli bilgiler ve eğitimler verilmelidir.

5.1.6.Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Değerlendirme Ölçütleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yazma becerisinde kullandıkları değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yazma becerisinde kullandıkları ölçütler ve ölçütlerin kullanılma yüzdeleri aşağıdaki gibidir:

Örneklendirme (% 36), İmla ve noktalama (%100), Plan ve başlık (%60), Konuyu kavrama (%16), Konu bütünlüğü (%16), Sayfa düzeni (%40), Yazının güzelliği (24), Konunun içeriği (%44), İfade gücü (% 40), Duruluk (%8), Özgünlük (% 8), Türe uygun yazma (% 4), Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma (8), Ana fikri verebilme (4), Tutarlılık (% 4), Açıklık- akıcılık (12).

Sonuca baktığımızda öğretmenler tarafından en çok kullanılan ölçüt % 100 oranla imla ve noktalamadır. Bu durum, görüşme yapılan her öğretmenin imla ve noktalamaya önem verdiğini göstermektedir. İmla ve noktalamaya da önem verilmelidir ancak yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirme çalışmalarında imla ve noktalama gibi biçimsel özellikler öncelenmemelidir. Değerlendirme yaparken çalışmanın içerik özelliklerine de dikkat edilmelidir. Fakat yapılan çalışmalar Türkçe öğretmenlerinin bir yazıyı değerlendirirken biçimsel özelliklere öncelik verdiklerini göstermektedir. İçerik çoğu zaman ihmal edilmektedir.

Göçer (2005) , Zorbaz (2005), Erdemir (2007), Tamer (2013) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Göçer (2005), çalışmasında katılımcılara “Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?” şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğu içerikten çok biçime ait özelliklere önem verdiklerini belirtmiştir. Zorbaz (2005) öğretmenlerin imla ve noktalamaya önem verdiğini tespit etmiştir. Erdemir (2007), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun imla kurallarına ve yazı düzenine puan verdiğini tespit etmiştir. Tamer (2013) ise Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%70) biçimle ilgili geri bildirim vermeyi tercih ettiğini ortaya koymuştur. Alanyazında yapılan bu araştırma sonuçlarına da baktığımızda öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında imla ve noktalamaya, içerikten ziyade biçim özelliklerine daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarında yazım kurallarına ve imla ve noktalamaya bu kadar önem vermelerine rağmen, alanyazında yapılan çalışmalara baktığımızda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında en fazla yanlışı yazım kurallarını uygulamada ve imla ve noktalamada yaptıkları görülmektedir. Atasoy

(2015), Arıcı ve Urgan (2008), Kırbaş (2008), İnce (2006) ve Temizkan (2003) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

Atasoy (2015), yaptığı araştırmada metinlerde en sık karşılaşılan hataların % 41,6'lık bir oranla yazım kurallarından, % 25,5'lik bir oranla noktalama işaretlerinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Arıcı ve Urgan (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları tespit etmeye yönelik olan çalışmalarında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%78.9) imla yanlışı yaptığını, yarıya yakınının (%47.4) noktalama hatası yaptığını belirlemiştir. Kırbaş (2008), İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde imla ve planlama konularında başarısız olduklarını belirlemiştir. İnce (2006), sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin daha fazla noktalama hatası yaptığını tespit etmiştir. Temizkan (2003), öğrencilerin en çok yaptığı hatalardan birinin de yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma konularında olduğunu tespit etmiştir.

Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yürüttüğü çalışmasında nitelikli yazılı anlatım ürünleri ortaya koymak için dil bilgisi ve imla kurallarının iyi bilinmesi gerektiğini düşünenlerin oranını % 94.2 olarak belirlemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının da imla kurallarına önem verdikleri görölmektedir.

Bu çalışmanın sonucuna baktığımızda öğretmenler tarafından en az kullanılan ölçütlerin türe uygun yazma, ana fikri verebilme ve tutarlılık olduğu görölmektedir. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarında tanık göstermelerini, sayısal verilerden yararlanılmalarını kısmen sağladıklarını ve bu çalışmaları daha fazla yapmaları gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Zorbaz'ın (2005) ulaştığı sonuç ile bu sonucun paralellik göstermediği görölmektedir. Zorbaz (2005), çalışmasında, öğretmenlerin düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmasına önem verdiğini tespit etmiştir. Temizkan (2003), öğrencilerin düşünceyi geliştirme yollarını istenen seviyede kullanamadıklarını tespit etmiştir.

5.1.7. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma alışmalarını Ölçme ve Değerlendirmedeki Amaçlarıyla İlişkin Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amaçları ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri

“yazılı anlatım becerisini geliştirme, geri bildirim verme, düzey belirleme, not verme, motivasyon sağlama” olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Yazılı anlatım becerisini geliştirme koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 15 katılımcı (f=15) yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amacının öğrencinin kendini yazılı olarak planlı, doğru ifade etmesini geliştirme olduğunu ifade etmiştir. 4 katılımcı (f=4) öğrencilerin yorum yeteneğini geliştirmek, 3 katılımcı (f=3) yazım kurallarını uygulayabilme becerisini geliştirmek, 3 katılımcı (f=3) öğrencilerin fikirlerini etkileyici bir dille sunmalarını sağlamak için ölçme ve değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların 18’i (% 72) ölçme değerlendirme yapmadaki amacının yazılı anlatım becerisini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşleri sonucunda öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirme amaçlarından biri öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmektir. Öğrencilerin kendini yazılı olarak planlı ve doğru ifade edebilme becerilerini geliştirmek, yorum yeteneğini geliştirmek, yazım kurallarını uygulayabilme becerisini geliştirmek ve fikirlerini etkileyici bir dille sunmalarını sağlamak katılımcıların vurgu yaptığı amaçlardır. Yıldız (2011), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaptıklarını tespit etmiştir. Beyhan (2012) araştırmaya katılanların çoğunluğunun değerlendirmeyi, öğrenmeyi geliştirmek için kullandıklarını ifade etmiştir. Yıldız (2011) ve Beyhan (2012)’ın çalışmaları ile paralel sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirme amaçlarından biri bu beceriyi geliştirmektir.

Geri bildirim verme koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 9 katılımcı (f=9), geri bildirim vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme çalışmaları yaptığını ifade etmiştir. 4 katılımcı (f=4) ise öğrenci ile birebir düzeltme yaparak sözel ve yazılı geri bildirim vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme çalışması yaptığını belirtmiştir. Katılımcıların 11’i (% 44) ölçme ve değerlendirme yapma amacının geri bildirim vermek olduğunu belirtmiştir.

Yazma eğitiminde geri bildirimde bulunma önemlidir. Yazılı anlatım çalışmalarının düzeltilmesi, değerlendirilmesi mutlaka öğretmen tarafından yapılmalı ve çalışmalar ile

ilgili geri bildirimde bulunulmalıdır. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki amaç sadece not vermek olmamalıdır. Amaç bu beceriyi öğrenciye kazandırmaktır. Bu yüzden, yapılan yanlışı notla değerlendirmek değil yanlıştın düzeltilmesi ve giderilmesi esas olmalıdır. Katılımcıların yarısının, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının öğrencilere geri bildirimde bulunmak olduğunu ifade etmesi, yazma eğitimindeki ölçme değerlendirme uygulamaları açısından olumlu bir durumdur.

Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Akata (2009) ve Erdemir (2007) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), farklı sıklıkta olmakla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin değerlendirme sonuçlarını, öğrencilerin gelişimlerine ilişkin geri bildirimde bulunmak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Akata (2009), öğretmenlerin %70'i için, ölçme ve değerlendirme araçlarının en işlevsel olduğu noktanın öğrencilere kendileri ile ilgili dönüt vermesi olduğunu ifade etmiştir. Erdemir (2007) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi, eğitim ve öğretim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşip ulaşmadığını anlamak için ve öğrencilerin başarı durumlarını izleyerek eksikliklerini görüp tamamlamak için kullandıklarını tespit etmiştir.

Göçer'e (2010) göre öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Öğrencilerin yazdıkları yazıların mutlaka değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirecektir. Dönüt ve düzeltme etkinliklerinin özellikle yazılı anlatım çalışmalarında etkisi büyüktür. Öğrencileri yaptıkları hataları bu şekilde görerek tekrarına engel olacak, olumlu bulunan niteliklerini de görmesiyle daha üst düzey bir anlatım becerisine sahip olabilecektir.

Düzyer belirleme koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 7 katılımcı (f=7), öğrencilerin yazma beceri düzeyini ölçmek için, 2 katılımcı (f=2) eksikleri belirlemek için, 4 katılımcı (f=4) öğrencilerin süreç içindeki gelişim düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışması yaptığını belirtmiştir. 9 katılımcı (% 36) öğrencilerin yazma beceri düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yaptığını dile getirmiştir.

Beyhan (2012), tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel yaklaşımlara göre en belirgin üstün görülen yönünün bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya çıkarması olduğunu tespit edilmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını, amaç ve kazanımlara ne kadar ulaşıldığını tespit etmek için kullandığı saptamıştır. Zorbaz (2005), araştırması sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacının çoğunlukla (% 94,3) “konuların kavranıp kavranmadığını belirleme” olduğunu tespit etmiştir. Beyhan (2012), Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) ve Zorbaz (2005)’ın çalışmalarına da baktığımızda öğretmenlerin ölçme değerlendirme çalışmalarının bir amacının da öğrencilerin düzeylerini belirlemek, konuların ne kadar kavrandığını ya da kavranıp kavranmadığını ortaya çıkarmak olduğunu söyleyebiliriz.

Not verme koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuç şu şekildedir: Katılımcıların sadece 7’si (% 28) ölçme ve değerlendirme yapmadaki amacının not vermek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını sadece not vermek amacıyla değerlendirmemektedir. Bu durum, öğrencilerin daha üst düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmasına yardım eder.

Coşkun’un (2005) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin, eski programda yer alan kalıplaşmış ölçme değerlendirme yöntemlerinin dışına çıkmadıkları, değerlendirmenin ise sadece not verme amacıyla, verilen bilgilerin kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Yıldız (2011), öğretmenlerin “ölçme ve değerlendirme işlemi not vermek için yaparım” görüşüne %47,6’sının katıldığını ifade etmiş ölçme ve değerlendirmenin çok sağlıklı bir şekilde yapılamadığını belirtmiştir. Beyhan (2012), araştırmaya katılanların yaklaşık yarısının değerlendirmeyi not vermek için kullandığını tespit etmiştir. Coşkun (2005), Yıldız (2011) ve Beyhan (2012) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar bu sonucu destekler nitelikte değildir. Bu araştırmaya katılan katılımcıların % 28’i yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmedeki amacının not vermek olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyon sağlama koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 2 katılımcı (f=2) öğrencilerin yazma çalışmalarını yayınlamak yazma konusunda isteği artırmak için ölçme ve değerlendirme çalışması

yaptığını belirtmiştir. 2 katılımcı (f=2) sınıf ortamında paylaşarak isteklendirmeyi artırdığını, 1 katılımcı (f=1) da yetenekli öğrencileri tespit edip yazmaya teşvik etmek amacıyla ölçme değerlendirme çalışması yaptığını belirtmiştir. 4 katılımcı (% 16) yazma konusunda motivasyon sağlama amacıyla ölçme değerlendirme çalışması yaptığını ifade etmiştir.

Motivasyon sağlama koduna ilişkin sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin sadece % 4'ü ölçme değerlendirme amaçlarından birinin öğrencilere motivasyon sağlamak olduğunu belirtmiştir. Oysa öğrencileri yazmaya güdülemek yazma eğitiminin en önemli ve ilk basamağıdır. Coşkun'a (2013) göre, yazmaya karşı olumsuz tutumları yenmek için yazma öncesinde öğrencilere yazmaya güdüleyici çalışmalar yapılmalıdır. İlk olarak bu olumsuz tutum ve korkuların giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır. Yazmaya karşı motivasyon eksikliği olan bir öğrencinin yazma çalışmalarında başarılı olması beklenemez. Bunun için öğrencilere yazma eğitiminde gerekli motivasyon sağlanmalıdır. Bu çalışma öğretmenler tarafından göz ardı edilmemelidir.

Tağa ve Ünlü (2013), farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmayışının, öğrencilere farklı metin türlerinde nitelikli yazı örneklerinin sunulmayışının, öğrenci ürünlerinin yeterince ödüllendirilmeyişinin öğretmelerin yarıdan fazlası tarafından öğretmen kaynaklı sorun olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin öğrencileri başarılı oldukları türlere yönlendirme konusunda kısmen yeterli oldukları, öğrenci ürünlerini yeterince ödüllendirme konusunda ise yetersiz oldukları görülmektedir. Bu iki durum da öğrencilere gerekli motivasyonu sağlama noktasında yetersizliğe sebep olacaktır. Göçer'e (2010) göre öğrenciler, duygu ve düşüncelerini yazıya aktarma becerisi geliştirilerek yüreklendirilmeli, kişisel yazma hevesi uyandırılmalıdır. Arslan (2008), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı oldukları türlerde yazmaya, kısmen yönlendirdiklerini ortaya koymuştur.

5.1.8. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Bireysel Gelişim Farklılıklarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Yapmalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme çalışması yapmaları ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye

çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve eleştirel görüşler” olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Olumlu görüşler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 10 katılımcı (f=10) konu seçiminde bireysel gelişim farklılıklarını ve düzeyi dikkate aldığını, 8 katılımcı (f=8) değerlendirmeyi bireysel gelişim farklılıklarına ve düzeye göre yaptığını belirtmiştir. 13 katılımcı (% 52) bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yaptığını ifade etmiştir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin en önemli özelliklerinden biri bireysel farklılıkları ortaya koyarak, bireysel farklılıklara göre ölçme ve değerlendirme yapabilme imkânı sağlamasıdır. Araştırma sonucuna baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52'sinin bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yaptığı görülmektedir. Bu oran yeterli değildir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını bireysel farklılıkları tespit etmek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bireysel farklılıklar tespit edilmekle kalmamalı, bireysel farklılıklara göre ölçme değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır.

Olumsuz görüşler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 11'i (f=11) bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme ve değerlendirme çalışması yapmadığını belirtmiştir. 3 katılımcı (f=3) BEP kapsamında sadece kaynaştırma öğrencilerine, düzeylerini dikkate alarak farklı ölçme değerlendirme çalışması yaptığını ifade etmiştir. 12 katılımcı (% 48) bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapma konusunda olumsuz görüş bildirmiştir.

Katılımcıların % 48'i yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede bireysel farklılıklara göre ölçme değerlendirme çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıklara göre ölçme değerlendirme çalışması yapmayı gerektirir. Bütün öğrencileri aynı düzeyde görmek ve bu anlayışla ölçme değerlendirme yapmak doğru bir yaklaşım değildir. Öğrencinin süreçteki bireysel gelişimi önemlidir. Bireysel farklılıklar sadece sınıf içinde yapılan etkinliklerde değil ölçme değerlendirme çalışmalarında da göz önünde bulundurulmalıdır.

Coşkun'a göre (2013), yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bütün öğrencileri aynı düzeyde kabul edip tek bir yöntemle eğitim vermek yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı yöntemleri bir arada kullanmak daha doğrudur. Her öğrencinin başarısını kendi gelişimi içinde değerlendirmek gerekir.

Eleştirel görüşler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 2 katılımcı (f=2) bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme çalışması yapmanın zaman alıcı olduğunu, 2 katılımcı (f=2) yazma becerisinin ilkökulda geliştirilmesi gereken bir beceri olduğuna inandığını belirtmiştir. 3 katılımcı (% 12) bireysel gelişim farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapma konusuna eleştirel yaklaşmıştır.

5.1.9. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “motivasyon faktörü, merkezi sınav faktörü, el yazısı faktörü, öğrenci kaynaklı bireysel faktörler, diğer faktörler” olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Motivasyon faktörü koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 11'i (f=11) yazma becerisini ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştığı sorunun yazmaya duyulan isteksizlik olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların 4'ü (f=4) yaşadığı sorunu yazma becerisinin öğrenciler tarafından gereksiz görülmesi olarak belirtmiştir. Katılımcıların 6'sı (f=6) da yazmaya karşı isteksizlikten dolayı öğrencilerin fikir üretmediklerini dile getirmiştir. Toplamda 14 (% 56) katılımcı öğrencilerin motivasyonlarından dolayı yazma becerisini ölçme değerlendirmede sorun yaşadığını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna baktığımızda Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları zorluklardan biri öğrencilerin yazma

konusundaki motivasyon eksikliğidir. Öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olması, yazma becerisini gereksiz ya da daha az gerekli bir beceri olarak görmesi ve bunlardan dolayı da yazılı anlatım çalışmalarında fikir üretme konusunda sıkıntı yaşamaları öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Tağa ve Ünlü (2013) de yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Öğrencilerin yazmaya karşı duyduğu isteksizliğinin ve öğrencilerin düşünme becerilerinin yetersiz oluşunun öğretmenler tarafından yazma eğitiminde öğrenci kaynaklı sorunlar olarak değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazma konusundaki isteksizliği giderilmeye çalışılmalıdır. Göçer (2010) öğrencilerin yazdıkları yazıların mutlaka değerlendirilmesinin, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesinin öğrenciyi yazmaya isteklendireceğini ifade etmiştir. Arslan (2008) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okul dışında yazdıklarını kendileriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmalarına kısmen fırsat verdiklerini tespit etmiştir. Bu durum öğrencilerde yazmaya karşı motivasyon eksikliğine sebep olabilir. Bu yüzden öğrencilere, yazdıklarını sınıf ortamında arkadaşlarıyla ya da okul dergisinde, okul sitesinde, sınıf veya okul panosunda paylaşma imkânı verilmelidir.

Merkezi sınav faktörü koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 3'ü ($f=3$) merkezi sınav olgusundan dolayı öğrencilerin daha çok test odaklı düşündüklerini bundan dolayı yazma çalışmalarında varlık gösteremediklerini, bu durumun da ölçme ve değerlendirme konusunda sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Sağlam (2011), yaptığı çalışmada sınav sisteminin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda benimsenen süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımı benimseyip süreç değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullansalar da merkezi sınavın çoktan seçmeli ve sonuç değerlendirici olması bir şekilde hem öğrencileri hem de öğretmenleri sonuç değerlendirme sistemine mecbur bırakmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin merkezi sınavlarda ölçülmeyeceği yargısı da öğrencilerin bu beceriyi geliştirmek için daha az istekli olmalarına sebep olmaktadır.

El yazısı faktörü koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların 6'sı ($f=6$) el yazısından dolayı öğrencilerin yazılarında okunaklılığın olmamasının ve katılımcıların 2'si ($f=2$) öğrencilerin el yazısı yazmaya isteksizliklerinin ölçme ve değerlendirmede sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Toplamda 8 (% 32) öğretmen el yazısından dolayı yazma becerilerini ölçme değerlendirmede sorun yaşadığını dile getirmiştir.

Araştırma sonucuna baktığımızda el yazısı hem öğretmenler hem de bazı öğrenciler için sorun oluşturmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin el yazılarını okuyamamaktan, öğrenciler ise el yazısı yazmaya mecbur bırakılmaktan şikâyet etmektedir. Öğrencilerin el yazısı yazmaya zorlanması yazılı anlatım çalışmalarını da olumsuz etkilemektedir. Öğrencilere yazı konusunda gerekli esneklik sağlanmalı, el yazısı konusu hem öğretmenler hem de öğrenciler için sorun olmaktan çıkmalıdır.

Öğrenci kaynaklı bireysel faktörler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 2 katılımcı (f=2) ilköğretimde yazma becerisinin gelişmemiş olmasından, 2 katılımcı (f=2) kitap okuma alışkanlığının olmamasından, 4 katılımcı (f=4) öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edememelerinden, 4 katılımcı (f=4) yaratıcı çalışmaların olmamasından, 2 katılımcı (f=2) yazma konusunda öğrencilerin güvensiz ve çekingen olmasından dolayı yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 10'u (% 40) öğrenci kaynaklı bireysel faktörlerden dolayı yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmede sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Öğrenci kaynaklı bireysel faktörler koduna ilişkin sonuçlara baktığımızda öğrencilerim kitap okuma alışkanlığının olmaması öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşamalarının nedenlerindedir. Tağa ve Ünlü (2013) de yaptıkları çalışmada aynı sonuca ulaşmıştır. Yaptıkları araştırmada öğretmen görüşlerine göre yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlarda öğrencilerin yeterince okuma alışkanlığının olmayışının öne çıktığını tespit etmişlerdir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar Baş ve Şahin (2012), Erdoğan (2009), Esmer (2010) Goodman ve Goodman (1983), Tekşan (2001) da yazma ile okuma alışkanlığı arasında bir sıkı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Aktaran: Tağa ve Ünlü: 2013).

Diğer faktörler koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 2 katılımcı (f=2) yazma eğitiminin sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalmasından, 2 katılımcı (f=2) süreci takip etmenin zor olmasından, 4 katılımcı (f=4) objektif puanlama konusunda zorlanmasından, 2 katılımcı (f=2) düzey farklılıklarına göre ölçme değerlendirme yapamamadan dolayı ölçme değerlendirmede sorun

yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların 9'u (%36) diğer faktörlerden kaynaklı ölçme değerlendirme sorun yaşamaktadır.

5.1.10. Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Becerilerini Ölçme ve Değerlendirmede Yeterlik Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Tartışma

Ortaokul Türkçe öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterlik durumları ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterlik durumları ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar yüzde değerleri ile verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 40'ı kendini yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterli , % 16'sı yetersiz, % 44'ü ise kısmen yeterli görmektedir. Sonuçlara baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerden kendini yetersiz görenlerin yüzdesinin az olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna baktığımızda öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendini yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yeterli (% 40) ve kısmen yeterli (% 44) görmektedir. Şengül (2011), öğretmenlerin en az yeterli oldukları alt faktörün yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme sürecini uygulama yeterlikleri olduğunu tespit etmiştir. Şengül (2011)'ün bu sonucu ile bu çalışmada ulaşılan sonucun paralel olmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılmış diğer çalışmalara baktığımızda Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördüklerini diğer yöntemlerde kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Yazıcı (2012) öğretmenlerin hemen her yöntem için kendilerini yeterli gördüğünü, geleneksel yöntemlere ilişkin yeterlik algısının alternatif yöntemlere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ve Yazıcı'nın (2012) çalışması ile bu çalışmanın paralellik gösterdiği görülmektedir. Yazılı anlatım becerisini ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri bu araştırmanın da ulaştığı sonuçlardan biridir.

Çakan (2004) öğretmenlerin oldukça büyük kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yetersiz ya da eksik bulduğu sonucuna varmıştır. Adıyaman (2005) ilköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili konularda bilgi düzeylerinin çok fazla olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2008) Türkçe öğretmenlerinin yeni programın sunduğu yöntem ve

teknikleri çoğunlukla, kısmen, uygulayabildikleri veya uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2010) alternatif ölçme değerlendirme araçlarından “öğrenci ürün dosyası”, “öz değerlendirme”, “akran değerlendirme” ve “tanılayıcı dallanmış ağaç” ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme durumlarının ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerine göre daha yüksek, “proje değerlendirme” ve “performans görevi/ödevi” araçlarında ise branş öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Şengül (2011) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğunun (% 43) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların ölçme ve değerlendirme boyutunda gerekli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Şengül (2011) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araçlar hakkındaki bilgi düzeylerinin “çok az” olduğunu tespit etmiştir. Kaya, Balay ve Göçen (2012) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerini branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendilerini geleneksel yöntemlerde daha yeterli gördükleri, yeni yöntemleri bilme, uygulama konusunda ise daha az yeterli oldukları yapılan çalışmalar tarafından ortaya konmuştur. Alanyazında yapılmış çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin esasında ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz oldukları ve bu konuda eğitime ya da hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Baki ve Birgin (2002), Candur (2007), Erdemir (2007), Erdoğan (2007) , Kanatlı (2008), Akçadağ (2010), Özdemir (2010), Kaya, Balay ve Göçen (2012) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitime ya da eğitime gereksinimlerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede yetersizlik sebepleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “yetersizlik sebepleri” kodu altında toplanmıştır. Yetersizlik sebepleri koduna ilişkin referansların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: 4 katılımcı (f=4) sınıfların kalabalık olmasından, 2 katılımcı (f=2) lisans eğitiminin yetersiz olmasından, 3 katılımcı (f=3) net puanlama yönergesinin olmamasından, 1 katılımcı (f=1) öğrencilerin yazma becerisini gereksiz görmesinden, 1 katılımcı (f=1) eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınavları zorunlu kılmasından dolayı yazılı anlatım becerilerini ölçme değerlendirmede yetersiz olduğunu/kaldığını ifade etmiştir.

Coşkun (2005), yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni programla ilgili yeterli düzeyde eğitim alamadıklarına inandıklarını belirtmiştir. Erdemir (2007) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarıdan fazlasının mezun oldukları öğretim kurumunda ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgi almadığı sonucuna ulaşmıştır. Arda (2009) çalışmasında katılımcıların ölçme- değerlendirme dersi alma oranının oldukça yüksek olduğunu ancak dersi alanların yarıdan fazlasının aldıkları dersi yeterli bulmadıklarını tespit etmiştir. Coşkun (2005), Erdemir (2007) ve Arda (2009)'nın çalışma sonuçlarının bu çalışmanın sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bağcı (2007) ise Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının %42,5'inin yazılı anlatım becerilerindeki gelişmeleri daha sağlıklı değerlendirebilmek için içerik, dil ve anlatım konularında değerlendirme yapabilme yeterliliğine ve bilgi birikimine sahip olmadıkları, dış yapı özellikleri ve planlama açılarından da öğretmen adaylarının ancak % 55,4'ünün yeterli bilgi birikimi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan hareketle de eğitim fakültesi konusunda verilen eğitimlerin öğretmenler için yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görmelerinin sebeplerinden biri de sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşamalarıdır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Kanatlı (2008), Arda (2009), Akata (2009), Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Metin ve Demiryürek (2009), Karadüz (2009), Yıldız (2011), Sağlam (2011), Beyhan (2012), Benzer ve Eldem (2012) gibi araştırmacıların yaptığı çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda sınıfların kalabalık olmasından ve zamanın az olmasından dolayı zorluk yaşamaktadırlar.

5.2.SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilecektir.

5.2.1. Sonuçlar

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Katılımcıların %44'ü yeni yöntemlerin etkili yönlerine, %36'sı sınırlı yönlerine vurgu yapmıştır. Katılımcıların % 24'ü yeni yöntemlere eleştirel yaklaşmıştır.

2. Katılımcılar tarafından yeni yöntemlerin en etkili yönlerinin işlevsel ve başarılı olduğu belirtilmiştir. Yeni yöntemlerin en sınırlı yönleri işlevsellikten uzak olması, uygulanmasının zaman alıcı olması ve değerlendirmeyi tam sağlama konusunda eksik olması olarak belirtilmiştir. Yeni yöntemler en çok, yapılan merkezi sınavlarla paralel olmama ve hepsinin uygulanmasının olanaksızlığı yönlerinden eleştirilmektedir.

3. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçmede, yeni ölçme yöntemlerinden en çok proje ödevlerini kullandıkları belirlenmiştir. Performans ödevleri uygulamadan kalkmasına rağmen hala öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. En az kullanılan yeni ölçme yöntemi ise öğrenme günlükleridir. En çok kullanılan yeni değerlendirme yöntemi öz değerlendirme, en az kullanılan değerlendirme yöntemi bütüncül dereceli puanlama anahtarıdır.

4. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde en çok kullandıkları geleneksel yöntem açık uçlu sınavlar; en az kullandıkları geleneksel yöntem ise doğru yanlış maddeleridir.

5. Türkçe öğretmenleri, en çok kendi yeterliliklerine uygun olduğunu düşündükleri yöntemleri tercih etmektedir.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemlerin etkili yönlerine vurgu yapanların oranı % 64'tür. Katılımcıların % 16'sı geleneksel yöntemlerin sınırlı yönlerine vurgu yapmıştır. Katılımcıların % 40'ı yeni yöntemlerin etkili yönlerine,% 12'si ise sınırlı yönlerine vurgu yapmıştır. Katılımcıların yüzde %40'ı bir yöntemi diğerine tercih etmeyi doğru bulmamaktadır. Yapılan çalışmaya uygun yöntemin seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemleri daha etkili buldukları belirlenmiştir.

7. Katılımcıların % 80'i hazır bir ölçme aracını olduğu gibi kullanmamaktadır. Ölçme aracında gerekli değişiklikleri yaptıktan sonra o ölçme aracını kullanmayı tercih etmektedir.

8. Türkçe öğretmenleri tarafından yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracında en çok aranan özellik, nesnel puanlama sağlamasıdır. En

az aranılan özellikler ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması ve aracın açık olmasıdır.

9. Katılımcıların % 52'si değerlendirme formlarını aktif kullandığına, % 48'i aktif kullanmadığına vurgu yapmıştır. Katılımcıların % 48'i değerlendirme formlarını uygulama/kullanma konusunda güçlük yaşadığını belirtmiştir. Değerlendirme formlarının uygulanmasında en fazla yaşanan güçlük müfredatın yoğun olması ve zaman sıkıntısı yaşanmasıdır.

10. Türkçe öğretmenleri tarafından yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmede en çok kullanılan ölçüt imla ve noktalama. En az kullanılan ölçütler ise türe uygun yazma, ana fikri verebilme ve tutarlılıktır.

11. Katılımcıların % 72'si yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirme yapmadaki amacının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. % 44'ü geri bildirim vermek, % 36'sı öğrencilerin yazma beceri düzeyini belirlemek, % 28'i not vermek, % 16'sı yazma konusunda motivasyon sağlamak olduğunu belirtmiştir.

12. Katılımcıların % 52'si yazma eğitiminde, öğrencilerin bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışmaları yaptığı, % 48'i bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme çalışması yapmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

13. Katılımcıların % 56'sı öğrencilerin isteksizliklerinden, % 12'si merkezi sınav olgusundan, % 32'si el yazısından, %10'u öğrenci kaynaklı bireysel etmenlerden, % 36'sı da belirtilen diğer etmenlerden dolayı yazma becerisini ölçme değerlendirmede sorun yaşadığını ifade etmiştir.

14. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerin % 40'ı kendini yeterli, % 16'sı yetersiz, % 44'ü kısmen yeterli görmektedir.

15. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını ölçme değerlendirme kendilerini yetersiz görme sebepleri sınıfların kalabalık olması, alınan lisans eğitiminin yetersiz olması, yazılı anlatım çalışmalarını ölçmede net puanlama yönergesinin olmaması, öğrencilerin yazma becerisini gereksiz görmeleri ve eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınavları zorunlu kılmasıdır.

5.3. ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, ders kitaplarına ve araştırmacılara yönelik getirilen önerilere yer verilecektir.

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile programa girmiş yeni yöntemler geleneksel yöntemlerle birlikte, yapılan etkinliğe uygun olarak kullanılmalıdır.
2. Sadece geleneksel ya da sadece yeni yöntemlerle ölçme değerlendirme süreci yürütülmemelidir. Biri diğerine tercih edilmemeli, yapılan çalışmaya göre her iki yöntem de kullanıldığı zaman ölçme değerlendirme sürecinin daha verimli olacağı unutulmamalıdır.
3. Yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde tek tip (genellikle yazılı sınavlar/açık uçlu sınavlar) yöntem değil çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirmedeki yöntem çeşitliliği öğrencilerin çeşitli zekâ türlerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi, öğretim sürecinde öğrencilerin daha aktif olmasını ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesini de sağlar.
4. Öğretmenler uygulamada kendilerine uygun buldukları yöntemleri değil yapılan etkinliklere uygun olan yöntemleri kullanmalıdır. Ayrıca programda yer alan yöntemler de göz ardı edilmemelidir.
5. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirmede geleneksel yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini geleneksel yöntemlerden sadece kompozisyon tipi sınavla değil, diğer geleneksel yöntemlerden çoktan seçmeli testlerle, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma ve doğru yanlış maddeleri gibi yönlerle de ölçmelidir. Yani ölçme çalışmalarında mutlaka çeşitliliğe gidilmelidir.
6. Yazma eğitiminde yapılan ölçme çalışmalarında yeni ölçme yöntemleri etkin olarak kullanılmalıdır.

7. Yeni değerlendirme yöntemleri yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde öğretmenler tarafından etkin olarak kullanılmalıdır.
8. Öğretmenler yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirmede en çok karşı karşıya kaldıkları zorluğun müfredat yoğunluğunun olduğunu dile getirmişlerdir. Yazma eğitiminin de, yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının da öğretim programının bir parçası olduğu unutulmamalıdır.
9. Özellikle yeni yöntemler hakkında gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin bilgi eksiklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki eksikleri, düzenlenecek olan seminerlerle giderilebilir.
10. Öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında en çok kullandığı ölçüt imla ve noktalama değildir. Yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilirken sadece biçimsel ya da içerik özelliklerine önem verilmemeli, hem içerik hem de biçim özelliklerine aynı derecede önem verilmelidir.
11. Yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıklara göre ölçme değerlendirme çalışması yapmayı da gerektirir. Bütün öğrencileri aynı düzeyde görmek ve bu anlayışla ölçme değerlendirme yapmak doğru bir yaklaşım değildir. Ölçme değerlendirme çalışmalarında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve bireysel farklılıklara göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
12. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin yazma eğitiminde ölçme değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları zorluklardan biri de öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşamalarıdır. Öğretmenler bu konuda çalışmalar yapmalı, gerekli motivasyon sağlanmadan yazma çalışmasının mümkün olmayacağını unutulmamalıdır.
13. Öğrencilere yazma çalışmalarını paylaşma imkânı verilmelidir. Bu durum motivasyonlarının artmasında da etkili olacaktır.
14. Yazılı anlatım çalışmalarında mutlaka düzeltme çalışması yapılmalı ve geri bildirim verilmelidir.
15. Belli bir yaş grubu için istenilen davranışın kazandırılmasında en etkili yollardan biri gerekli takibin yapılmasıdır. Okuma olmadan yazmanın da olmayacağı gerçeği göz

önünde bulundurularak öğrencilerin kitap okuma konusundaki tutumları öğretmenler tarafından mutlaka takip edilmelidir.

5.3.2. Ders Kitaplarına İlişkin Öneriler

1. Türkçe derslerinde en çok kullanılan araç gereç ders ve çalışma kitaplarıdır. Bu yüzden ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin yazma becerileri kazanmasında etkili olabilecek doğru cümle yapılarına sahip, içerik ve biçim olarak doğru örnek olabilecek metinler olmalıdır.

2. Çalışma kitaplarında öz, akran ve grup değerlendirme formlarına daha fazla yer verilebilir. Alanyazında daha önceki yıllarda yapılmış çalışmalara baktığımızda öz, akran ve grup değerlendirme formlarının daha az kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kitaplarında bu formlarla yapılan etkinlik sayısı arttıkça öğretmenlerin de bu yöntemleri kullanma sıklığı artacaktır.

3. Serbest okuma metinlerinden bazıları öğrencilerin üzerinde yazılı anlatım çalışması yapabileceği metinler olacak şekilde düzenlenebilir.

4. Çalışma kitaplarında yer alan yazma eğitime yönelik çalışmalarda bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır, ayrıca senenin başında, daha ilk çalışmalarda öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşamamaları ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmemeleri için çalışmalar kolaydan zora olacak şekilde düzenlenmelidir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin diğer becerilerdeki ölçme değerlendirme uygulamaları da nitel araştırma yöntemi ile derinlemesine incelenebilir. Diğer beceri alanlarındaki ölçme değerlendirme uygulamalarının ne olduğu ve ölçme değerlendirmede ne gibi zorluklar yaşandığının tespit edilmesi Türkçe eğitimi açısından önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe eğitiminde bir öğrenme alanı diğerini etkiler, öğrenme alanları birbirinden bağımsız değildir.

2. Bu çalışmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmanın nicel boyutu da çalışılabilir. Bu durum çalışmanın farklı açılardan değerlendirilmesini sağlayacaktır.

3. Bu çalışmada yazma eğitimindeki ölçme değerlendirme uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yazma eğitiminin başka boyutları da araştırılabilir.
4. İlköğretim ve lise öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme değerlendirme uygulamalarını tespit etmek için bu çalışma bu kurumlarda da yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, Ö. (2012) . *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği ile İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akata Çakmak, Aylın. (2009). *Türkçe Programlarıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı Anlatım Nasıl Yazabilirim?*. 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Bilig Dergisi*. Sayı: 53.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademisi.
- Alıcı, D. (2010). *Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri*. (Editör: Satılmış Tekindal). Ankara: Pegem Akademi.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:20.

- Arıcı, H. (1972). *İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Arık, R. S. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M. , Nartgün, Z. , Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Bahar, M. , Nartgün, Z. ,Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). *Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Baki, A., Birgin O. (2002). *Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. II, 913–920.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayram, E. (2011). *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe Ve Edebiyat Öğretmenliğinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:21 No:2.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 4. Baskı. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Candur F. (2007). *Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. 3. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kahıncılığa Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma Eğitimi. İçinde: Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol (Editörler), İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Sayfa: 49-91)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2013). *Yazma Eğitimi. İçinde: Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol (Editörler), İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Sayfa: 49-91)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Coşkun, E. , Tamer, M. (2015). Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çakan, M. (2010). *Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri*. Satılmış Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2011). *Performansların Değerlendirilmesi*. Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruhlu, T. Ş. Nas, S.E. ve Çepni, S. (2009). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1) 122- 141.
- Doğan, F. (2012). *2005 Programındaki 8. Sınıfa Yönelik Yazma Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 221–254.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Eyüp, B.(2008). *İlköğretim İkinci Kademe 1982 İle 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Gelbal, S. ; Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-147.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim 1. kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12,syf:191.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *OnDokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), s.71-97.
- Göçer, A. (2013). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. A. Kırkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme*. (Editör: Murat Özbay). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göçer, A. (2015). *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme*. (Editör: Murat Özbay). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamzadayı, E. , Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.

- İnce, Vedat Martin (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kan, A. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ertem Matbaası.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. İçinde: Murat Özbay (Editör) Yazma Eğitimi (Sayfa: 21-42)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2015). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. İçinde: Murat Özbay (Editör) Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, Cahit. Oğuzhan, Ferhan. ve Sever, Sedat. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, Cahit. Oğuzhan, Ferhan. ve Sever, Sedat. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, A. Balay, R. Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal Of Human Sciences*. Volume:9 Issue:2.
- Kırbaş, A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin (Okul Değişkenine Göre) Yazılı Anlatım Metinlerinin İncelenmesi. *KKEFD Dergisi*. Sayı: 18.
- Kutlu, Ö. Doğan, C.D. ve Karakaya, D. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. 3. baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- MEB (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB, (1981), Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı, *Tebliğler Dergisi*.
- Metin, M. ; Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 37-51.
- ÖZ, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat (1995). *Ankara Merkez Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (1997). Türkçe Öğretiminde Programın Önemi. *Çağdaş Eğitim*, 232, 34-35.
- Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri 2*. 2. Baskı, Ankara: Öncü Kitap.
- Özbek, R. (2015). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Gürbüz Ocak (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, Durmuş Ali. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S.M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri Ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:8 Sayı:4, s.787-816.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sağlam, F. (2011). *Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sharan B, Merriam. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H. , Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Kitabevi.
- Tağa , T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*. Volume 8/8, p. 1285-1299.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Temizkan, Mehmet (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (174), 135-154.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Yazma Yöntemleri Üzerine Bir İnceleme (MEB. Yayınları Örneği). *Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, cilt:2 sayı:5, s.95-124.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara

- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Ün Açıkgoz, K. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, F. (2012). *İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum Örnekleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, F. , Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (37). 92-108.
- Yıldız, S. (2011). *İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları İle İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2011). *Ölçme Değerlendirmede Testler*. Emin Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (19), 321-330.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, F. Ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri Ve Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies* . Volume 9/3, p. 1621-1639.
- Zorbaz, K. Z .(2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. İZİN BELGELERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/01/2015-5025



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :14065294-044/
Konu :Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 31/12/2014 tarihli ve 302.14.02/86483 sayılı yazınız.
b) 31/12/2014 tarihli ve 302.14.02/86484 sayılı yazınız.
c) Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 15/01/2015 tarihli ve 94025929/605/485247 sayılı yazısı.

Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (c) yazıda; Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Abdullah KARABULUT**'un "Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak ve Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Gülsün DAMAR**'ın Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilgi (a) ve ilgi (b) yazınız ekindeki listede isimleri belirtilen okullarda anket uygulaması yapmalarında bir sakıncanın olmadığı, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edildiği ve eğitim- öğretileri aksatmadan Okul Müdürünün gözetimi ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğü'nün İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü bildirilmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Hasan YETİM
Rektör Yardımcısı

EK :
1- İlgi yazı ve ekleri (3 Sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.255.88.15/enVision-Sorgula/validate_doc.aspx?V=BELSSZKN

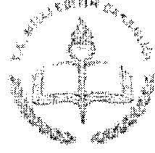
Pin : 47971

Erciyes Üniversitesi Talas Yolu Melikgazi 38039 KAYSERİ
Telefon: +90 352 437 49 47
E-Posta: ogridbsk@erciyes.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için iritibat: Bekir Yılmaz
Faks: +90 352 437 20 23
Elektronik Ağ: <http://ogrisl.erciyes.edu.tr>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/01/2015-1217



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/485247

15/01/2015

Konu: Anket İznî

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

- İlgi: a) 05/01/2015 tarih ve 48 sayılı yazınız.
b) 05/01/2015 tarih ve 55 sayılı yazınız.

İlgi (a) da kayıtlı Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdullah KARABULUT'un Müdürlüğümüze Bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Okul Yöneticilerinin Yöneticilerin Kaygı Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans Anket çalışması ve İlgi (b) de kayıtlı Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülsün DAMAR'ın Müdürlüğümüze Bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans Anket çalışması yapmalarında bir sakınca olmadığını Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüze bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Mamandan alınan onay örnekleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1- Onay Örneği (2 sayfa)

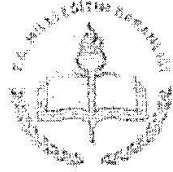
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
16.01.2015

Kemal TAŞKIN

Hacı Saki Mah. Osmaniye Kavşağı Bul.
No.40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.TAŞ (Sel)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929/605/392144

14/01/2015

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülsün DAMAR'ın Müdürlüğümüze Bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans Anket çalışması yapması isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 05/01/2015 tarih ve 55 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülsün DAMAR'ın Müdürlüğümüze Bağlı ek listede bildirilen okullara yönelik "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans Anket çalışması yapmasında bir sakıncaın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretim aksatılmadan Okul Müdürlüklerinin gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

14/01/2015

Mustafa MASATLI

Vali a.

Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Örneği (7 sayfa)

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:401/38610 Kocasinan-KAYSERİ
Elektronik Adı: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.TAŞ (Şef)

Tel: (0 352) 330 11 25(160)
Faks: (0 352) 336 76 04

EK-2: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Gülsün DAMAR. Vali Saffet Arıkan BEDÜK Orta Okulu'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktayım ve aynı zamanda Erciyes Üniversitesi'nde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda araştırma yapmaktayım ve sizinle bu konu hakkında görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım; Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında siz öğretmenlerimizin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bildiğiniz gibi 2006 Türkçe öğretim programı ile birlikte uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları (Klasik yazılı sınav/açık uçlu sınav, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular vb.) dışında kalan değerlendirmeleri kapsar. (performans görevi, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, derecelendirme ölçeği, kavram haritaları gibi.) Alternatif ölçme değerlendirme araçlarında ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.

Bu görüşmede, eğitimin en önemli parçasını oluşturan siz öğretmenlerin Türkçe dersinde yazma eğitiminde uyguladığınız ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tespit etmeye yönelik konuşacağız. Araştırmamızda kimliğinize yönelik hiçbir bilgi belirtilmeyecektir. Bu araştırmada elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.

Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorularıma içtenlikle yanıt vereceğinizi ümit ediyorum. İlginiz ve zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler**1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet yılınız

1-5 6-10 11-15 16-20 21 -25 26 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz bölüm:

Türkçe Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı
 Diğer... (Lütfen yazınız)

4- Eğitim düzeyiniz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Eğitim-öğretim verdiğiniz sınıflar:

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

6. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

5-14 kişi 15-24 kişi 25-34 kişi 35 ve üzeri

7. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM:2 Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:

Performans görevleri	()	Analitik dereceli puanlama anahtarı	(x)
Projeler	(x)	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	(x)
Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası)	()	Kontrol listesi	(x)
Kavram haritaları	()	Öz değerlendirme formu	(x)
Tanılayıcı dallanmış ağaç	()	Akran değerlendirme formu	(x)
Yapılandırılmış grid	()	Grup değerlendirme formu	(x)
Gözlem ve görüşme	()	Ürün dosyası değerlendirme formu	(x)
Power point sunuları ve posterler	()	Gözlem formu	()
Öğrenme günlükleri	()		

1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif **ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?**(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin üründen çok sürece önem vermesi bakımından geleneksel yöntemlere oranla daha etkili ve amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Geleneksel yöntemler daha sınırlıyken yeni yöntemlerin öğrencide gerçekleşmesi beklenen hedefleri ölçme noktasında daha zengin ve başarılı olduğu kanaatindeyim.

2.Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi **geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini** kullanıyorsunuz?

(Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)

Daha çok yazılı yoklamaları kullanıyorum. Diğer yöntemler öğrencinin yazma becerisinin ne oranda geliştirildiği yönünde yeterli bilgi vermez.

(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)

Yazma becerisinin ölçülmesi için öğrencinin yazma kurallarını nasıl uyguladığını görmek gerek. Buna en uygun geleneksel yöntemin yazılı sınavlar olduğunu düşünüyorum.

3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi **daha etkili** olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

Tabii ki de alternatif yöntemlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü geleneksel yöntemlerde amaç ortaya konan ürünün değerlendirilip not verme söz konusudur. Alternatif yöntemlerde ise amaç not değil öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve varsa yanlışları düzeltmektir.

4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede **ölçme araçları** hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçlarında nelerdir?

Genelde ben hazırlarım. Bazen de hazır bulunan ölçme araçlarını öğrenci ve sınıf seviyesine göre düzenleyerek uygularım. Ölçme araçlarında bulunması gereken en önemli özellik yazılı anlatım performansını ölçebilecek hedefleri içerip içermediğidir.

5. Yazılı anlatım becerilerini **değerlendirme formları** hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları **aktif kullanıyor** musunuz? **Formların verimliliği** konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığımız **sıkıntılar** var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahsedebilir misiniz?

Yazma becerisi için kontrol listesi, ürün dosyası, öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formunun en uygun ölçme araçları olduğunu düşünüyorum. Formları sıklıkla kullanmaya özen gösteriyorum. Özellikle akran değerlendirme formu öğrencinin ürünü başkasının beğenisine sunduğu için öğrenci biraz daha dikkat ediyor. Bu formların uygun kullanıldığı takdirde verimli olacağını ve yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?

Birçok ölçütüm var ama şekilden çok içeriğin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Yazının güzelliği veya sayfanın düzenli olması önemli gibi görünse de öğrencinin yazısında konuyu aktarışı, detaylandırması, örneklerle açıklaması ve anlaşılır bir dil kullanması daha önemlidir. Bu ölçütleri öğrencilerime yazma etkinliğinden önce açıklıyorum.

7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki **amacınız** nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Amacım öğrencinin yazma becerisini geliştirecek şekilde süreç içinde gerek uyarılarla gerek örnek metinlerle bu sürecin daha etkili geçirilmesidir. İlk başlarda sonuçlar iyi olmasa da zamanla öğrenciler de bunlara dikkat ediyor.

8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim **farklılıklarına** göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığımız çalışmalardan bahsedebilir misiniz?

Yapmaya çalışıyorum ama sınıf ortamında bunu çoğu zaman ihmal ettiğimi düşünüyorum. Her öğrencinin ilgileri aynı olmadığı için bu farklılıklara dikkat edilmelidir.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme **konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar** sizce nelerdir?

Öğrencilerin çoğunda kendini ifade etme sorunu var. Herhangi bir konuda yazma etkinliği yaptığımız zaman birkaç cümle yazınca bunun yeterli olduğunu sanıyorlar. Yazısını detaylandıran, duygu ve düşüncelerini süsleyen öğrenci çok az.

10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Elimden geldiğini yaptığımı düşünüyorum. Tabii ki de tam anlamıyla yeterli görmek mümkün değil.

(**Sonda:** Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)

Alternatif yöntemlerin uygulanması için öğrencinin belli bir seviyede olması şarttır. Ayrıca ders ortamının da buna ayak uydurması gerek. Geleneksel bir sınıf ortamında çağdaş yöntemlerin kullanılması düşünülemez.

EK-3**BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet yılınız

1-5 6-10 11-15 16-20 21 -25 26 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz bölüm:

Türkçe Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı
 Diğer... (Lütfen yazınız)

4- Eğitim düzeyiniz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Eğitim-öğretim verdiğiniz sınıflar:

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

6. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

5-14 kişi 15-24 kişi 25-34 kişi 35 ve üzeri

7. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM:2 Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:

Performans görevleri	(x)	Analitik dereceli puanlama anahtarı	(x)
Projeler	(x)	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	(x)
Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası)	(x)	Kontrol listesi	(x)
Kavram haritaları	(x)	Öz değerlendirme formu	(x)
Tanılayıcı dallanmış ağaç	()	Akran değerlendirme formu	()
Yapılandırılmış grid	()	Grup değerlendirme formu	()
Gözlem ve görüşme	(x)	Ürün dosyası değerlendirme formu	(x)
Power point sunuları ve posterler	()	Gözlem formu	(x)
Öğrenme günlükleri	()		

1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif **ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?**(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Ölçmeye alternatif araçlar geliştirmek ve öğretmenlere önermek daha nesnel bir ölçme sağlayacağı için yeni programda bunların yer edinmesi olumlu bir durumdur.

2.Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi **geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini** kullanıyorsunuz?

(Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)

Yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, eşleştirme maddeleri. Bana uygun olduğu ve programda desteklediği için.

(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)

3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi **daha etkili** olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

Yazma eğitiminde geleneksel ve alternatif araçlardan faydalanmak gerekir. Bence bu yöntemlerin eklektik(seçme) bir tarzda kullanımı daha faydalı olacaktır. Birinin, bir diğerinin alternatifi olduğunu düşünmüyorum. Duruma görelilik açısından bu yolun daha etkili olacağı kanaatindeyim.

4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede **ölçme araçları** hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçlarında nelerdir?

Kendim hazırlamam, hazır olan ölçme araçlarını kullanırım. Şu üç özelliğin de olmasına dikkat ederim:

- * Aracın kapsamı içerik ile uyumlu mu?
- * Araç yazılı anlatım performansını ölçebilecek hedefler içeriyor mu?
- * Araç geçerli ve güvenilir mi?

5. Yazılı anlatım becerilerini **değerlendirme formları** hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları **aktif kullanıyor** musunuz? **Formların verimliliği** konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız **sıkıntılar** var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahseder misiniz?

Faydalı olduğunu düşünüyorum. Aktif olarak bazılarını kullanıyorum. Grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu araçlarını çok az kullanıyorum. Çünkü ürün değerlendirme formunu her öğrenci için sürekli kullanmak zaman alıyor bu sebeple ürün değerlendirmesi yapmıyorum. Öğrenci sayısının fazla olması dezavantaj doğuruyor. Çok fazla grup çalışması yapmadığım için grup değerlendirmeyi etkin kullanmıyorum. Gözlem formu kullanmıyorum her ders için gözlem formu kullanmak oldukça yorucu.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?

Bu değerlendirme içerisinde yazım, başlık, imla ve noktalama, kâğıt düzeni ve yapı konusuna dikkat ediyorum. Bu ölçütleri yazılı öncesi ve yazılı kâğıdında öğrencilerle paylaşıyorum.

7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki **amacınız** nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrencilerin yazma konusundaki beceri durumlarını tespit etmek ve süreç içerisinde bu hataları azaltarak istenilen düzeye öğrencileri erdirtmek. Daha çok Holistik (bütüncül) değerlendirme yapıyorum. Öğrencilere dönütler veriyorum.

8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim **farklılıklarına** göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz?

Evet yapıyorum. Örneğin öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun(BEP) kâğıdını diğer öğrencilere göre değerlendirmiyorum. Bireyselleştirilmiş plan çerçevesinde daha önce belirlediğim kriterleri esas alıyorum. (okuyabiliyor mu, anlayabiliyor mu, harfleri doğru yazmış mı vb.). Ancak düzeyi aynı diğer öğrencilere yönelik her öğrenci ekseninde bir değerlendirme yapıyorum.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme **konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar** sizce nelerdir?

Öğrenci sayısının fazlalığı

Bitişik eğik yazı uygulaması ve sonrasında gelişen kötü yazılar

Değerlendirme süresinin azlığı

10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Kısmen Yetersiz görüyorum. Öğrencilerin fazlalığından ötürü çok fazla kâğıt okuyorum ve bazen hatalar yapabileceğimi ön görebiliyorum.

(**Sonda:** Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)

EK-4**BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet yılınız

1-5 6-10 11-15 16-20 21 -25 26 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz bölüm:

Türkçe Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı
 Diğer... (Lütfen yazınız)

4- Eğitim düzeyiniz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Eğitim-öğretim verdiğiniz sınıflar:

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

6. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

5-14 kişi 15-24 kişi 25-34 kişi 35 ve üzeri

7. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM:2 Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:

Performans görevleri	()	Analitik dereceli puanlama anahtarı (*)
Projeler	(*)	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı()
Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası)	()	Kontrol listesi (*)
Kavram haritaları	()	Öz değerlendirme formu (*)
Tanılayıcı dallanmış ağaç	()	Akran değerlendirme formu ()
Yapılandırılmış grid	()	Grup değerlendirme formu (*)
Gözlem ve görüşme	()	Ürün dosyası değerlendirme formu ()
Power point sunuları ve posterler	(*)	Gözlem formu (*)
Öğrenme günlükleri	()	

1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif **ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?**(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Salt alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımından ziyade geleneksel yöntemlerle birlikte kullanılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

2.Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi **geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini** kullanıyorsunuz?

(Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)

Yazılı anlatımı ölçme ve değerlendirmede yazılı sınav, boşluk doldurma, çoktan seçmeli yöntemlerini kullanmaktayım. Kullanmamın sebebi bir zorunluluktan veya program değişikliğinden değildir. Farklı yöntemler kullanma gereksinimi ön plandadır.

(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)

3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi **daha etkili** olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

Geleneksel yöntemlerle birlikte ancak geleneksel yöntemlerden daha ön planda kullanılması gerektiğini düşünmekteyim. Geleneksel yöntemler, uygulamaya dayalı ölçme ve değerlendirmede daha etkin kullanılabilirken alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri araştırmaya dayalı çalışmalarda, grup çalışmalarında ve etkinlik bazlı yazılı anlatım çalışmalarında daha iyi sonuçlar vermektedir.

4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede **ölçme araçları** hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçlarında nelerdir? Ölçme araçlarında hangi özelliklerin bulunmasını dikkate alırsınız?

Zaman zaman başkalarının hazırladığı ölçme araçları da kullanırım. Dereceli puanlama anahtarı, projeler, grup değerlendirme formu, öğrenci formu, elektronik ortamda hazırlanmış sunumlar genellikle kullandığım yöntemlerdir. Geleneksel yöntemlerden yazılı sınav, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli soruları tercih ediyorum.

5. Yazılı anlatım becerilerini **değerlendirme formları** hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları **aktif kullanıyor** musunuz? **Formların verimliliği** konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız **sıkıntılar** var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahseder misiniz?

Formları aktif olarak kullanıyorum. Eksiklikleri belirlemek açısından faydalı olduğunu düşünmekteyim. Öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarını görmek açısından önemli. Formların kullanımında karşılaştığım en önemli sorun zamanı çok alması. Hazırlama süreci ve uygulama sürecinin çok olması. Daha önemlisi de, öğrenciler arasındaki düzey farklılıklarına göre ayı ayrı formlar düzenlemekte çektiğimiz sıkıntıdır. Çoğu kez düzeyel farklılıkları göz ardı etmek durumunda kalmaktayız.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?

Yazılı anlatım değerlendirme ölçütlerini, bitişik eğik yazı ile etkin yazma, yazarken imla ve noktalama kurallarına uyma, kısa ve öz anlatım, anlatım bozukluğuna sebep olacak ifade bozuklukları, yazılı anlatımda düşünce geliştirme yöntemlerini kullanabilme, planlı yazma, sayfa düzeni şeklinde sıralayabilirim. Bu ölçütlerle değerlendirme yapılacağını öğrencilerime önceden belirtirim.

7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki **amacınız** nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirmedeki amacım programın gereklerini yerine getirmekten ziyade duygu ve düşüncelerini, planlı ve asgari düzeyde dil kurallarına uygun olarak yazabilmelerini sağlamaktır.

8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim **farklılıklarına** göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığınız çalışmalardan bahsedebilir misiniz?

Bep planı uygulanan öğrencilerimize ayrı ölçme ve değerlendirme yapmaktayız. Bep'e uygun olarak kazandırılmak istenen kazanıma uygun değerlendirme ölçütleri hazırlamakta ve buna göre değerlendirmekteyiz. En önemli nokta, öğrenci seviyesini ve zaman içindeki gelişimini takip etmektir. Bep'e dâhil olmayan öğrencilerimizde düzey farklılıkları görebilmekteyiz. Ancak, ayrıca bu çalışmayı ders saatinde yapmakta zorlanmaktayız.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme **konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar** sizce nelerdir?

Benim en büyük problemim, ölçme ve değerlendirme çalışmasından ziyade ölçme ve değerlendirme neticesinde görülen düzey farklılıklarına göre yapılması gereken çalışmalarda yaşadığım zaman ve imkân kısıtıdır. Düzeysel farklılığa göre kazanımları vermekte sıkıntı yaşıyoruz. Zira farklı düzeyler, aynı sınıftadır. Kimi zaman bireysel çalışılsa da zaman ve mekânın ortak oluşu bu bireysel çalışmada her zaman olumlu sonuç almada yeterli olmamaktadır.

10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Yeterli olduğumu düşünmekle birlikte, ders içeriklerine göre ölçme ve değerlendirme seminerlerini düzenlenmesinde fayda görürüm.

(**Sonda:** Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)

EK-5**BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet yılınız

1-5 6-10 11-15 16-20 21 -25 26 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz bölüm:

Türkçe Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı
 Diğer... (Lütfen yazınız)

4- Eğitim düzeyiniz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Eğitim-öğretim verdiğiniz sınıflar:

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

6. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

5-14 kişi 15-24 kişi 25-34 kişi 35 ve üzeri

7. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM:2 Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:

Performans görevleri	()	Analitik dereceli puanlama anahtarı	(*)
Projeler	(*)	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	()
Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası)	(*)	Kontrol listesi	(*)
Kavram haritaları	()	Öz değerlendirme formu	()
Tanılayıcı dallanmış ağaç	()	Akran değerlendirme formu	(*)
Yapılandırılmış grid	()	Grup değerlendirme formu	()
Gözlem ve görüşme	(*)	Ürün dosyası değerlendirme formu	()
Power point sunuları ve posterler	()	Gözlem formu	()
Öğrenme günlükleri	()		

1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif **ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?**(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çoğunun faydalı olduğuna inanıyorum. En çok da gözlem ve görüşme öğrenciler hakkında bize daha çok bilgi veriyor. Bu yöntemlerin bir öğrenci için birebir uygulanmasını uygun bulmuyorum. Çünkü öğrencinin sınıf içindeki her davranışı, ders içindeki her katılımı kâğıda dökülemez. Bu yüzden de sadece bu yöntemlere bağlı kalıp değerlendirme yapmak eksik bırakabilir değerlendirmeyi.

2.Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi **geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini** kullanıyorsunuz?

(Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)

Daha çok yazılı sınavları kullanıyorum. Yazılı sınavlarımda doğru yanlış, testler, boşluk doldurma, eşleştirme soruları yer alıyor. Bunun dışında da Türkçenin ana konusu olan metin türleri hakkında yazdığım yazılar ölçme değerlendirme açısından faydalı oluyor.

(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)

Uygun gördüğüm için kullanıyorum.

3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi **daha etkili** olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

Her ölçme değerlendirme yöntemi de kullanıyorum. İkisinden de faydalanmak gerekir bence. Çünkü kimi zaman öğrencinin anlık durumunu ölçmek gerekli oluyor. O zaman geleneksel yöntemlerden faydalanıyorum. Bazen de uzun vadede de bir değerlendirme yapmak gerekiyor. O zaman da alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemine başvurmak gerekiyor. Örneğin projeler ve kişisel gelişim dosyaları gibi. Bu iki tür ölçme ve değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılırsa gereken etkiyi gösterir diye düşünüyorum.

4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede **ölçme araçları** hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçlarında nelerdir? Ölçme araçlarında hangi özelliklerin bulunmasını dikkate alırsınız?

Hazırlarım ve bunu hazırlarken de neyi ölçmek istediğim önemlidir. Bunlar dereceli puanlama anahtarı tarzında araçlardır. Objektif olmasına ve kapsamlı, güvenilir olmasına dikkat ederim.

5. Yazılı anlatım becerilerini **değerlendirme formları** hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları **aktif kullanıyor** musunuz? **Formların verimliliği** konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız **sıkıntılar** var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahsedebilir misiniz?

Bu değerlendirme formlarının mutlaka, en az bir tanesinin, kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Formları aktif kullanıyorum. Formları verimli kılmak öğretmenin elinde diye düşünüyorum. Öğrencilerin seviyeleri iyi ayarlanırsa etkinliği, verimliliği artmış olacaktır formların.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?

Sınıf içinde paylaşıyorum ve sonuçları birlikte değerlendiriyoruz.

7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki **amacınız** nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Öğrencilerin düşüncelerini tam anlamıyla yazıya dökabilmelerini sağlamaktır. Bunun yanında yazarken noktalama ve yazım kurallarına uygun bir yazı yazabilmelerini

sağlamaktır. Sonuçlara baktığımızda öğrencilerin yazım ve noktalamaya gereken özeni göstermediğini görüyorum.

8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim **farklılıklarına** göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığınız çalışmalardan bahseder misiniz?

Evet yapıyorum. Başarı durumu düşük öğrencilere daha kısa hikâyeler yazdırıyorum. Başarılı öğrencilerle düşünce yazıları yazarak seviye farkını korumuş oluyorum.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme **konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar** sizce nelerdir?

Fazla güvenilir olmuyor eğer ders dışında yazılmış bir yazıyı değerlendiriyorsak. Ailesinden ve internetten alınan yardımlar sonuçları etkiliyor. O yüzden yazılı anlatım becerileri ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sınıf içinde değerlendirmek için olanları tercih etmemiz gerekiyor. Bu da her yöntemi rahatça kullanabilmemizi engelliyor.

10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Her yöntemi gerektiği yerde kullandığım için yeterli olduğumu düşünüyorum. Tek bir yöntem kullanmak ölçme ve değerlendirmede güvenilirliği azaltır diye düşünüyorum.

(**Sonda:** Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?)

EK-6**BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler****1. Cinsiyetiniz**

Kadın Erkek

2. Meslekteki hizmet yılınız

1-5 6-10 11-15 16-20 21 -25 26 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz bölüm:

Türkçe Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı
 Diğer... (Lütfen yazınız)

4- Eğitim düzeyiniz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Eğitim-öğretim verdiğiniz sınıflar:

5. Sınıf 6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

6. Derse girdiğiniz sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı:

5-14 kişi 15-24 kişi 25-34 kişi 35 ve üzeri

7. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?

Evet Hayır

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet Hayır

BÖLÜM:2 Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları:

Performans görevleri	(*)	Analitik dereceli puanlama anahtarı	()
Projeler	(*)	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	()
Portfolyo(Kişisel gelişim dosyası)	(*)	Kontrol listesi	()
Kavram haritaları	()	Öz değerlendirme formu	()
Tanılayıcı dallanmış ağaç	()	Akran değerlendirme formu	()
Yapılandırılmış grid	()	Grup değerlendirme formu	()
Gözlem ve görüşme	(*)	Ürün dosyası değerlendirme formu	()
Power point sunuları ve posterler	()	Gözlem formu	(*)
Öğrenme günlükleri	()		

1. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi alternatif **ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorsunuz?**(İşaret koyabilirsiniz)Yeni Türkçe öğretim programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Mevcudu az sınıflarda yararlı olacağını ve kullanışlı olacağını düşünüyorum. Nitelikli bir değerlendirme sağlayacağını düşünüyorum fakat aöd araçlarının tek başına değil de klasik ölme araçları ile birlikte kullanılması gerektiğini düşünüyorum yani yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve çağdaş öğrenme yöntemleri ile hayatımıza giren aöç araçları ile beraber aktif olarak kullanılmalı. Her ikisinden de zaman zaman yararlanmalı. Eğitim sistemimizin bunu gerektirdiğini düşünüyorum.

2.Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirmede hangi **geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini** kullanıyorsunuz?

(Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri: Yazılı sınavlar, Objektif sınavlar (çoktan seçmeli testler, doğru yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma maddeleri) , Sözlü sınavlar)

Hepsini kullanıyorum zaman zaman.

(Sonda: Bu yöntemleri siz uygun gördüğünüz için mi yoksa programda olduğu için mi kullanıyorsunuz?)

Programda yer aldığı için kullanıyorum fakat boşluk doldurmalı ve eşleştirmeli soruları uygun görüyorum.

3. Yazma eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin mi **daha etkili** olduğunu düşünüyorsunuz? Nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

Elbette aöd değerlendirme yöntemlerinin daha etkili olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve çoklu zekâ kuramının, özgür düşünme becerisi, duygudaşlık sorgulama beyin fırtınası yapma yeteneklerinin daha çok geliştirdiğini düşünüyorum. Bilişsel ve kişisel gelişim konularında aöd yöntemlerinin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Aöd yöntemleri ile daha nitelikli ve çok yönlü ölçme değerlendirme yapılacağını düşünüyorum. Eğitim sistemimiz, merkezi sınav sistemimizin bir gereği olarak da klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kıldığı için kullanılmadı gerektiğini düşünüyorum.

4. Yazılı anlatım çalışmalarını ölçme ve değerlendirmede **ölçme araçları** hazırlar mısınız? Başkalarının hazırladığı ölçme araçlarından mı yararlanırsınız? Sizin hazırladığınız ölçme araçlarında nelerdir? Ölçme araçlarında hangi özelliklerin bulunmasını dikkate alırsınız?

Kendim hazırlıyorum. Soruların açık seçik anlaşılır olmasına, kağıt düzenine, yazım ve noktalama kurallarına, akıcılık yalınlık ,dil ve anlatım ilkelerine dikkat ederim. Objektif değerlendirme yapılabilecek olmasına dikkat ederim.

5.Yazılı anlatım becerilerini **değerlendirme formları** hakkında neler düşünüyorsunuz?(Analitik dereceli puanlama anahtarı, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, gözlem formu) Formları **aktif kullanıyor** musunuz? **Formların verimliliği** konusunda ne düşünüyorsunuz? Formları kullanma konusunda yaşadığınız **sıkıntılar** var mıdır? Varsa bu zorluklardan bahseder misiniz?

Bu formları zaman zaman ara sıra kullanıyorum. Sınıflar çok kalabalık olmadığı zaman sorun yaşamıyorum fakat kalabalık sınıflarda verimin azalacağını düşünüyorum. Mevcudu az sınıflarda sorun yok, yapıyorum. Bu formların verimli olduğunu düşünüyorum, eğitimde daha fazla kullanılabilir. Ama zaman sorunu da yaratabilir. Merkezi sınav sistemi ile çok uygun düşmediği için çok tercih edilen yöntemler olmadığını düşünüyorum.

6. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme ölçütleriniz nelerdir? Bu ölçütleri öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz, ne zaman?

İfade gücü, kâğıt düzeni, yazım kuralları, başlık; sınav kâğıtlarında ölçütler ve puanlama yer almaktadır.

7. Öğrencilerin yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirmedeki **amacınız** nedir? Elde ettiğiniz ölçme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Amaç, öğrencilerin ifade gücü ve dili kullanma becerilerini ölçmek, ve hayal güçlerinin gelişimine katkıda bulunmak. Böylece özgüven, cesaret ve motivasyonlarını sağlamak . Değerlendirme sonucu başarı gördüğüm zaman mutlu oluyorum. Geri bildirimler veriyorum,

eksik olunan bölümlerde tekrar yazma çalışmaları yapıyorum. Hem sözel hem de yazılı geri bildirimler veriyorum. Motivasyon çok önemli diye düşünüyorum. Başarısız dahi olsa her öğrencimin bu konuda yüksek motivasyonunu sağlamaya çalışıyorum. Pekiştirme veriyorum sembolik; artı, yıldız vb. gibi.

8. Yazma eğitiminde öğrencilerinizin düzeyine, bireysel gelişim **farklılıklarına** göre ölçme değerlendirme çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız yaptığınız çalışmalardan bahsedermisiniz?

Bireysel gelişim farklılıklarına göre yapmaya çalışıyorum ama genelde bu sınıfta yapılan yazma çalışmalarında oluyor. Genellikle konuyu serbest bırakıyorum. Bireysel hayal güçlerini yansıtabilmeleri için bu uygulamayı yapıyorum. Böyle olunca ölçme değerlendirme konusunda da bireysel farklılıklarına uygun çalışma yapılmış oluyor.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme **konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar** sizce nelerdir?

Genel olarak düşünüldüğünde alternatif yöntemlerinin daha etkili kullanılmadığını söyleyebilirim. Sınıf mevcutları kalabalık sınıflarda. Ama kendim yaşamıyorum. Aktif katılım sorunu yaşanabilir. Çocuklar istekli olmadığı zaman öğretmen için sıkıntı yaşatabilir. Ama ben bu tür sıkıntılar yaşamıyorum.

10. Yazılı anlatım becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Ben kendimi yeterli görüyorum bunu da aldığım iyi bir eğitimden, çok okumamdan ve yüksek lisans eğitimimin bana sağladığı katkılardan olduğunu düşünüyorum. Bu yaşadıklarım bana yaratıcı düşünceler üretmelerini sağlıyor (kişisel hayat deneyimleri) bu da öğrencilerime yansıyor.

(**Sonda:** Yeterli görmediğiniz noktalarda yetersizliğinizin nelerden kaynaklandığını düşünürsünüz?)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Gülsün DAMAR

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 28.11.1985/ Kırşehir

Medeni Durumu: Evli

Tel: +90 507 2938560

email: g_atasoy22@outlook.com

Yazışma Adresi: Vali Saffet Arıkan Bedük Ortaokulu Melikgazi/ Kayseri

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2016
Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	2008
Lise	Mustafa Koyuncu Anadolu Öğretmen Lisesi, Yahyalı/Kayseri	2002-2004
Lise	Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi Ankara/	1999-2001

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2014-Halen	Vali Saffet Arıkan Bedük Ortaokulu (Kayseri),	Türkçe Öğretmeni
2011- 2014	Büyük Bürüngüz İlkokulu (Kayseri),	Türkçe Öğretmeni
2009– 2011	Mevlüt Sıdika Gündoğan İlkokulu (Eskişehir),	Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce