

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

**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖZÜ İLE SOYDAŞ İKİ  
DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRME  
(ARAPÇA VE TÜRKÇE BİLEN KERKÜK TÜRKMENLERİ  
ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MNOLYA OMAR**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR**

**HAZİRAN 2016**



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

ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖZÜ İLE SOYDAŞ İKİ  
DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRME  
(ARAPÇA VE TÜRKÇE BİLEN KERKÜK TÜRKMENLERİ  
ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MNOLYA OMAR

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ALPASLAN OKUR

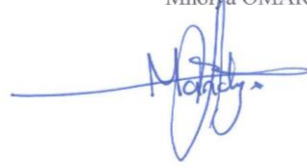
HAZİRAN 2016

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Mnolya OMAR




Öğretmen ve Öğrenci Gözü İle Soydan, İki Dillilere Türkçe  
Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme  
(Arapça ve Türkçe Bilen Kerkük Türkmenleri Örneği)

..... başlıklı bu yüksek lisans tezi,  
.....Türkçe Eğitimi..... Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz  
tarafından kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı Doç. Dr. Alpaslan OKUR..... (İmza )

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Mehmet Barış HORBUM (İmza )

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Gökhan ARI..... (İmza )

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27.6/2016

  
Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
İçindekiler.....	iii
Ön Söz .....	v
Türkçe Özet .....	vii
Abstract .....	ix
Tablolar Listesi .....	xi
1. Bölüm, Giriş .....	1
1.1 Amaç .....	3
1.2 Alt Amaçlar .....	3
1.3 Önem .....	3
1.4 Varsayımlar .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	4
1.6 Tanımlar .....	4
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar .....	5
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	6
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	6
2.2 Irak Türkmenlerinin Tarihçesi, Coğrafi ve Siyasi Durum .....	8
2.3 Irak Türkmenlerinin Eğitim Durumu .....	11
2.4 İki Dillilikle İlgili Genel Bilgiler .....	18
2.5 İki Dilli Irak Türkmenlerinde Türkçe Öğretimi Durumu .....	23
2.6 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	27
2.7 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....	33
2.8 Irak Türkmen Bölgesinde (Kerkük) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme .....	40

3. Bölüm, Yöntem .....	42
3.1 Araştırmanın Modeli .....	42
3.2 Evren ve Örneklem .....	42
3.3 Veri Toplama Arçları .....	43
3.4 Verilerin Analizi .....	44
4. Bölüm, Bulgu ve Yorumlar .....	45
5. Bölüm, Sonuç ve Öneriler .....	103
5.1 Sonuç .....	103
5.2 Öneriler .....	104
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	104
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	105
Kaynakça .....	106
Ekler .....	112
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi .....	114

## ÖN SÖZ

Dilin insan hayatındaki en etkili iletişim aracı olduğu herkes tarafından bilinmektedir. İnsanoğlu dünyaya gözünü açtığı andan itibaren çevresiyle uyum sağlayabilmek, iletişim kurabilmek ve kendini ifade edebilmek için iyi bir dil öğretimine ihtiyaç duyar. Dil öğretimi ilk önce ailede başlar ve sonrasında okulda gelişerek devam eder.

Araştırmanın konusu; Soydaş İki Dilli Kerkük Türkmenlerin Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili birçok çalışma ele alınmış fakat iki dilli Türkmenlerin Türkçe öğretimindeki problemlerinin ne durumda olduğunu ilk kez ele alınacaktır. Çalışmaya anketler yoluya başlanmıştır. Fakat bilindiği gibi Kerkük Türkmenleri ezelden beri birçok haksızlıklara maruz kalmış ve ana dillerini her ne kadar korumaya çalışsalar da siyasi yaşam buna engel olmaktadır. Eski rejimden sonra 2003 yılından itibaren Türkçe eğitimine oldukça önem verilmiş ve artık okullarda Türkçe eğitimi ders kitapları dağıtılmaya başlamıştır.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de ölçme ve değerlendirme kavramı vardır. Bu sistemi kontrol etmek ve uygulamak uzmanlık işidir diyebiliriz. Çünkü eğitim sisteminin tek ve en önemli ürünü öğrencidir. Eğitimde belirlenen problemleri ne durumda olduğunu en iyi ölçme ve değerlendirme yolu ile çözülür. Öğretmenler, uzmanlık gereğince, öğrencilerin durumlarını ancak ölçme ve değerlendirme yolu ile belirlemeye çalışırlar. Çalışmada, alanın uzmanları ile görüşüldü ve konu hakkında bilgileri alındı.

Sonrasında beni bugünlere getiren, maddi-manevi yardımlarını esirgemeyen, her zaman yanımda olup bana destek olan, eşi-benzeri olmayan sevgili annem Güner AKKOYUNLU'ya ve babam Muvaffak SAATÇİ'ye, başarıları ve davranışlarıyla bana yol gösteren kardeşlerim Muhammed Mustafa SAATÇİ ve Metin SAATÇİ'ye, yoğun çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen, fikirleri ve yorumları ile bana her zaman destek olan, rehberlik eden ve araştırmamda her bakımdan katkısı olan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Alpaslan OKUR'a anlayışı için, çalışmamda uyguladığım anketlerin değerlendirilmesinde bana destek olan ve fikirleri ile çalışmamda katkısı olan değerli hocam Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a ve son



olarak kullandığım anketleri uygulamamda yardımlarını esirgemeyen değerli lisans hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Mnolya OMAR

2016



## ÖZET

### ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖZÜ İLE SOYDAŞ İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

(ARAPÇA VE TÜRKÇE BİLEN KERKÜK TÜRKMENLERİ ÖRNEĞİ)

Omar, Mnolya

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Alpaslan OKUR

Haziran, 2016, xii+112 Sayfa.

Eğitim programlarında, Türkçe öğretiminin dil ve kültür birliğinin sağlanması, öğrencilere ana dillerinin önemini kazandırmadaki sorumluluğa göndermeler yapılarak bir sanat özelliği taşıyan Türkçe eserler, öğrencide büyük ölçüde etki yaratmıştır.

Irak'ın Kerkük ilinde görev yapan iki dilli Türkçe öğretmenlerin ve Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan iki dilli öğrencilerin ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretimindeki görüşlerini ve sorunlarını tespit etmek; bu görüşlerin öğretmenler tarafınca cinsiyet, görev yaptıkları okul ve hizmet yılı ile uygulanan ankette belirlenen soru tiplerini ve bunları öğrenme alanlarına ilişkin kullanımları açısından belirlemek, öğrencilerin ise; sadece cinsiyet ile ankette bulunan soru tiplerini öğrenme alanlarına göre kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinde cinsiyete, görev yaptıkları okula ve hizmet yılına göre dikkate değer bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenler, "Türkçe öğretimin ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmesi, konuların kavranıp kavranmadığını belirleme" olarak görmekte ve uygulamadaki soru tiplerini konunun kavranmasına yönelik yanıtladıkları görülmüştür. Ancak öğrenciler konunun daha iyi kavranmasına inandıkları şekilde ankette bulunan soru tiplerini yanıtladıkları görülmüştür. Ayrıca sınavlarda çoğunlukla yazılı soru tipi kullanılmaktadır. Öğretmenlerin testten öte, klasik yazılı sınav uygulamasını kullandıkları görülmüştür. Ancak öğrencilerin daha çok test uygulamalarını tercih ettikleri görülmüştür.

Irak'ta yaşayan iki dilli Kerkük Trkmenlerindeki Türkçe ğretiminde lme ve değerlendirme, anketler ve kaynak tarama çalışmaları yoluyla belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kerkük, Türkçe ğretimi, İki Dillilik, lme, Değerlendirme.



## **ABSTRACT**

### **WITH A VIEW TEACHER AND STUDENT EVALUATION OF BILINGUAL EDUCATION IN TURKISH COMPATRIOTS**

**(EXAMPLE IS TURKMENS THAT SPEAK ARABIC AND TURKISH)**

Omar, Mnolya

Master Thesis, Turkish Education Department, Turkish Education Science

Supervisor: Assos. Prof. Dr. Alpaslan OKUR

June, 2016, xii+112 Pages.

In the Education programs, to ensure the unity of the Turkoman language and culture teaching, students with an art features with reference to the responsibility of bringing the importance of mother tongue and Turkish works were greatly impact students.

The persons who served Turkoman bilingual education in Iraq's Kirkuk, They are the Kirkuk teachers and Kirkuk University Faculty of Education Department studying at Turkoman and the Arabic bilingual students their views on the measurement and evaluation of teaching Turkoman to identify problems. This view of teachers applied for by gender, to determine the types of questions specified in the survey implemented by the school which they work and services and their use of terms related to the field of learning, and students just stated the type of questions in the survey that they want to use according to gender learning areas.

Measurement and evaluation in Turkish teaching and the teachers views remarkable on gender, according their work service year in the school and emergence of a relationship.

The Teachers' determination of the Turkish educational measurement and evaluation, to determine whether the subject matter of understanding grasped "the type of questions and answers for the application to see as it was seen that the understanding of the subject. However, students subject has seen that they better answer the type of questions in the survey as they believe it to be grasped. In addition, the type of test used mostly written questions. The test of the teachers were using the other classic written exam application. However, students prefer the more testing. Measuring the

Turkish teaching in bilingual Kirkuk Turkmens living in Iraq and evaluation is indicated through surveys and literature studies.

**Keywords:** Kirkuk, Turkish Education, Bilingualism, Measurement, Evaluation.



## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmen ve Öğrencilerin Açık Uçlu Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	47
Tablo 2: Öğretmen ve Öğrencilerin Kısa Cevaplı Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	50
Tablo 3: Öğretmen ve Öğrencilerin Doğru-Yanlış Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	53
Tablo 4: Öğretmen ve Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	56
Tablo 5: Öğretmen ve Öğrencilerin Sözlü Sınav Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	59
Tablo 6: Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Sınav Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	62
Tablo 7: Öğretmen ve Öğrencilerin Uzun Cevaplı Az Sorulu Yazılı Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	65
Tablo 8: Öğretmen ve Öğrencilerin Objektif Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	68
Tablo 9: Öğretmen ve Öğrencilerin Bireysel Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	71
Tablo 10: Öğretmen ve Öğrencilerin Grup Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	74
Tablo 11: Öğretmen ve Öğrencilerin Sınırlı Yanıt Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	77
Tablo 12: Öğretmen ve Öğrencilerin Serbest Yanıt Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	80
Tablo 13: Öğretmen ve Öğrencilerin Tamamlamalı Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	83
Tablo 14: Öğretmen ve Öğrencilerin Çok Sorulu Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	86

Tablo 15: Öğretmen ve Öğrencilerin Performans Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	89
Tablo 16: Öğretmen ve Öğrencilerin Hedef Analiz Test Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	92
Tablo 17: Öğretmen ve Öğrencilerin Belirtilen Soruların Kullanımına Yönelik Görüşleri .....	95



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Arap dünyasındaki ilk dil çalışmaları Irak'ta başlamıştır. Bunun sebepleri arasında; Irak'ın çöle yakınlığı, hayat şartlarının daha elverişli olması, ayrıca buranın hem Araplar hem de yabancılar için en uygun yerleşim yeri oluşu ve nahiv ilminin tesisini gerektiren "lahn"ın daha yaygın olması gösterebilir (Onan, 2003).

İnsanoğlu dünyaya gözünü açtığı andan itibaren ana dilini elbette ki ilk yaşadığı ev ortamından öğrenir. Sonrasında çevresinden ve okuldan tam anlamıyla ana dil edinir. Ancak ikinci dil edinimi ülkenin ana dilinin farklı olmasıyla sağlanabilir. Örneğin; Irak'ın ana dili Arapça, fakat Kerkük'te Türkmenler yaşamaktadır. Dolayısıyla iki dillilik durumu ortaya çıkmaktadır. Ya da okulda görülen yabancı bir dil edinimi yoluyla ikinci bir dil edinilebilir. Örneğin; Irak'ta okullarda Arapça eğitim verilmesinin yanında; yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca ve Türkçe dersleri görülmektedir. Hatta son yıllarda, İngilizce yabancı dil olarak zorunlu olduğu halde, artık birçok okulda (sadece Kerkük ve ilçelerinde) Türkçe dersi de zorunlu olarak verilmektedir.

Türklerin tarihte çok farklı sahalarda yaşadığı ve birçok toplumla ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma paralel olarak Türk dili de büyük bir coğrafyaya yayılmış Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007).

Türkiye Cumhuriyeti resmi kurumları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi kurumların başında Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) gelmektedir. Bu amaçla ilk olarak 1984'te Ankara Üniversitesi, daha sonra 1994'te Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri faaliyete geçirilmiştir. YÖK'e bağlı birçok üniversitede Türkçe Öğretim Merkezi açılmıştır. Bu kurumların asıl amacını yurt dışında ve içinde Türkçe



öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak şeklinde özetlemek mümkündür. TÖMER'ler amaçları doğrultusunda kendi ders materyallerini geliştirmişlerdir (Arslan, 2012).

Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçe'nin hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekler vardır (Karakuş, 2006). Buna da tarihin tartışılmaz örneği Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügati't Türk eserini örnek göstermek mümkündür. Bu eser: Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış, Arap dilinin özelliklerine göre hazırlanmış, en eski yabancılara Türkçe öğretim kitaplarından biridir. Kaşgarlı Mahmud Türkçe'nin ve Türk kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamaya ve Türk dilini Arapça ile kıyaslayarak ne denli güçlü bir dil olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır (Korkmaz, 1995).

Irak / Kerkük'te Türkçe öğretimi her ne kadar yok sayılmaya çalışılsa da, Türkçe öğretimi hep var olmuştur. Ancak bazı siyasi nedenlerden dolayı göz ardı edilmiş hatta uzun yıllar yok edilmiştir. Eski rejimin devrilmesi ile birlikte Türkçe öğretimine daha çok önem vermeye başlanmıştır. Ancak hükümetin eskiden olduğu gibi yeniden Türk okullarını kapatmak istemesi, Kerkük'teki Türkçe öğretiminde oluşan başlıca sorunlardan biridir. Günümüze kadar süre gelen dil bilim çalışmaları arasında Türkoloji, önemli bir dil bilimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçenin Arap ülkesi olan Irak'ta yabancı bir dil olarak öğretilmesi başta diğer milletleri (Arap ve Kürt) rahatsız etmiş, Türkçe'nin zorunlu dil olduğu okullardan Türkçeyi kaldırmak için bir hayli uğraşmışlar fakat başarılı olamamışlardır. Şuanda Kerkük'te bulunan okulların neredeyse tamamında Türkçe dersi zorunlu yabancı dil olarak verilmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde amaç, alt amaç, önem, varsayım, sınırlılık, tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

## 1.1 AMAÇ

Bu çalışmada Kerkük'teki öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.2 ALT AMAÇLAR

1. Kerkük ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin anketlerde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirtilen soru tiplerini ne sıklıkla kullandıkları,
2. Kerkük ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin anketlerde belirtilen soruları öğrenme alanlarına göre ne sıklıkla kullanıp kullanmadıkları,
3. Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan iki dilli öğrencilerin anketlerde belirtilen soru ve öğrenme alanlarını ne sıklıkla kullanılmasını istedikleri belirtilmektedir.

## 1.3 ÖNEM

Ölçme ve değerlendirme bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de büyük öneme sahiptir. Türkçe dersi, bütün derslerde büyük önem taşıdığı yönüyle bu derste yapılan ölçme ve değerlendirmenin önemi daha da artmaktadır. Kerkük ilinde daha önce Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili dikkate değer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle de Kerkük'te bulunan Türkçe öğretimi alanında daha önce yapılan araştırmalarda böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın birçok açıdan önemli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. İki dilli Irak Türkmenlerinde Türkçe eğitim ve öğretimin başlıca sorunlarından biri olan iki dillilik problemi günümüze kadar devam etmektedir. Konu ile ilgili gereken taramalar yapılmış ancak Kerkük'teki iki dillilik ile ilgili yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Daha önce böyle bir çalışmanın yapılmadığı göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın yeni bir çalışma olduğu varsayılmıştır. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin akademik gelişim açısından yetersizliği, Irak hükümetinin özellikle Kerkük ilinde olan Türk okullarına yardımlarını esirgemesi ve konu ile ilgili

literatürün sınırlı hatta az olduğu görölmektedir. Bu çalışma; Kerkük ilindeki iki dilli Türkmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara çözüm getireceği için önem taşımaktadır.

#### **1.4 VARSAYIMLAR**

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin uygulanan anketlere içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevap verdikleri, uygulanan ankette öğrencilerin soru tiplerini ve öğrenme alanlarını anlayarak işaretledikleri ve bu anketlerin sonucunda öğretmen ve öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

#### **1.5 SINIRLILIKLAR**

Çalışma;

1. Kerkük ilinde bulunun Kerkük Üniversitesi, Öğretmenlik Enstitüsü ve Türk okulları (ilkokul, ortaokul ve lise) ile sınırlıdır.
2. Hazırlanan "Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme yöntemleri" adlı anket ile katılanların sadece öğretmen ve öğrenci olduğu,
3. Yapılan literatür taramaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

#### **1.6 TANIMLAR**

**Dil:** Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977). Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972).

**İki dillilik:** Bireyin ana dilinden başka bir dil edinmesidir.

**Ölçme:** Ölçme, geniş anlamıyla, her hangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1987). Kısacası herhangi bir niteliği gözlemleyerek sembollerle ona değer vermektir.

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının bir ölçüt (kriter) ile karşılaştırılarak sonuca varma sürecini içerir (Güler, 2012). Değerlendirme, ölçülen niteliğin hakkında bir değer yargısına varmaktır.

## 1.7 KISALTMALAR

**%:** Yüzde

**IKBY:** Irak Kürt Bölgesel Yönetimi

**ITC:** Irak Türkmen Cephesi

**N:** Birey sayısı

**p:** Anlamlılık

**sd:** Serbestlik değer

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TİKV:** Türkmeneli İşbirliği Kültür Vakfı

**TÖMER:** Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi

**vb:** ve benzeri

**x<sup>2</sup>:** Aritmetik ortalama

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**YTB:** Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

## BÖLÜM II

### 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan araştırmalara göre; iki dilli Kerkük Türkmenlerinde, Türkçenin öğretimi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın iki dilli Kerkük Türkmenleri konusunun ilgilenenlerine yararlı olacağı düşünülmektedir. Daha önce Irak'taki Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili dikkate değer bir çalışmanın olmaması nedeniyle kaynak bakımından bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Bu sebeple Avrupa ülkelerinde yapılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, diğer yabancı diller açısından değerlendirilmesi ele alınarak karşılaştırma yapılacaktır.

Divanü Lugati't- Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Kaşgarlı Mahmut'un bu eseri Türkçe-Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2010).

Dünya da geniş coğrafya da konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011).

Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Türkçenin öğretimi konusu son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize

getirilmektedir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Böylece bu ülke ve topluluklarla İsmail Gaspıralı'nın hedeflediği *dilde, fikirde, işte birlik* ilkesinin dilde birlik kısmıyla ilgili ilk adımlar atılmış olmaktadır (Açık, 2008). Ankara'da düzenlenen "Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi" konulu uluslararası sempozyumun kapanış bildirisinde şöyle bir açıklama yer almaktadır:

Uzun yıllardan beri Avrupa'da Türkçe konuşan toplumların, özellikle Avrupa demokratikleşme süreci çerçevesinde dil, edebiyat ve kültür mirasını genç kuşaklara aktardığı belirtilerek genç Avrupalı kuşaklar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Avrupa'nın kültür dokusuna yeni bir boyut katacaktır (Bölükbaş, 2004).

Doğal olarak Türkçe öğretimi eskiye nazaran ihtiyaç haline gelmekte ve daha ciddi bir değer kazanmaktadır. Bunun en önemli nedeni Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının ortasında yer alan Türkiye'nin bu coğrafi konumu itibarıyla farklı kültürlerle, farklı medeniyetlere beşiklik etmesi dolayısıyla çok büyük avantajlara sahip olmasıdır. İşte bu avantajlar diğer komşu ülkelerin gözünde Türkiye'yi değerli kılmaktadır. Bu nedenle tüm dünyada olduğu gibi özellikle bölge ülkelerden Türkiye'ye gelen yabancı sayısı gitgide artmaktadır. Gerek Türkiye'nin kültürünü ve insanlarını yakından tanımak amacıyla gerek ise burada ticaret yapmak ya da eğitim görmek amacıyla gün geçtikçe daha çok insan Türkiye'yi ziyaret etmekte, hatta burada yaşamaya başlamaktadır. Bu insanlar Türkiye'ye geçici ya da kalıcı olarak her ne sebeple gelmiş olurlarsa olsunlar Türk dilini bilmemek onların Türkiye'de karşılaştıkları en büyük zorluk olmuştur. Bu durum özellikle Türkiye'de kalıcı olanlar için Türk dilini öğrenmeyi zorunlu kılmıştır (Özyürek, 2009).

Avrupa'da Türkçenin ikinci dil ortamında anadili olarak öğretimi iş göçünden sonra başlamıştır. Dil öğretimi alanında birtakım gelişmeler sonucunda Fransa ve Hollanda gibi bazı Batı Avrupa orta öğretim kurumlarında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Batı Avrupa'da anadili Türkçe olmayan çocuklar arasında Türkçenin çok yüksek bir statüsü vardır. Türkçe Almanya'da yaşayan birçok aile için iletişim dilidir. İki dil konuşan ikinci ve üçüncü kuşakların artması Türkçenin statüsünü daha da yükseltecektir (Yağmur, 2006).

## 2.2 IRAK TÜRKMENLERİNİN TARİHÇESİ, COĞRAFI VE SİYASİ DURUM

Irak'ın siyasi yapısından bahsetmeden önce Irak ile ilgili coğrafi ve tarihi bilgiler verilmesi uygundur. Irak'a yerleşen ilk Türkler, 674 yılında Türkistan'a sefer yapan Ubeydullah Bin Ziyad'ın yanında bu topraklara gelen 2.000 kadar askerdir. Dokuzuncu yüzyılda Abbasi Halifesi Memun zamanında da bazı Türk toplulukları bu ülkeye yerleşmiştir. Ancak Irak'a asıl büyük Türk iskanı Selçuklu hanı Tuğrul Bey'in 1055'te Bağdat'a girmesiyle başlamıştır. Selçuklulardan sonra gelen Musul Atabeyliği (1144-1232) ve Kerkük'te hüküm süren Kıpçak Beyliği zamanında Türk göçleri artarak devam etmiştir (Özkan, 2009).

Irak, 1918 yılında İngiliz işgaliyle Türk hâkimiyetinden çıkmış ve özerklik kazanan yeni Irak'ta 21 Mart 1925'te hazırlanan Kraliyet Anayasası'nın 16. maddesiyle Türkler; Araplar ve Kürtlerle birlikte kurucu halk olarak kabul edilmiştir (Saatçi, 1986). Ancak Krallığın devrilmesinin ardından 1958 yılında hazırlanan yeni anayasada Irak Cumhuriyeti'nin Arap ve Kürt halkından meydana geldiği bildirilerek Türkler azınlık durumuna düşürülmüştür (Öztürk, 1999). Birbiri ardından gelen idamlar ve baskılarla tamamen yok edilmeye çalışılan Irak Türklüğü, köklü bir geçmişe dayandığı bu coğrafyada her dönemde varlığını korumayı başarmıştır (Özkan, 2009). Temmuz 2000 yılı itibariyle Irak nüfusunun 22.675.617'ye ulaştığı bilinmektedir. Bu durumda Türk nüfusunun da 2.721.740'a ulaştığı tahmin edilmektedir (Özkan, 2002) .

Kerkük, Irak Türkmenlerinin en yoğun olduğu bölge sayılır. Irak'a ilk Türkmen göçü M.S. 650'lerde yaşanmıştır. Bu dönemde Türklerin savaş kabiliyetinden etkilenen Abbasilerin lideri Ubeydullah Bin Ziyad, yaklaşık 2000 Türk savaşçıyı İslam ordusunda savaşmaları için Irak'ın güneyine yerleştirmiştir. Bu göç dalgası 11. yüzyıla kadar devam etmiş ve ikinci göç dalgası 1055 yılından sonra yaşanmıştır. Bu tarihte Selçuklu lideri Tuğrul Bey Irak'ı işgal etmiş ve birçok Oğuz Boyu bu dönemde Irak'a göç etmiştir. 1920 yılından sonra Irak'lı Türkmenler için zor yıllar başlamıştır. 1920'deki geçici anayasada Türkmen varlığı kabul edilse de uygulamalarda Türkmenlerin kültürel hakları pek dikkate alınmamıştır. Örneğin döneminde Türkçe eğitimine hiç izin verilmemiş, 1936-1958 yılları arasında da Türkmenlerin sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunan dernek kurmaları ve Türkçe yayınlar yapması yasaklanmıştır (Salihi, 2008).

Başka bir Türkmen yazarının kaleminde ise; Türklerin Irak'a ilk girişleri Hicri 54 (Miladi 674) tarihine uzanmaktadır. Emevi Halifesi Muaviye tarafından Horasan'a gönderilen Ubeydullah Bin Ziyad 20.000 kişilik ordusu ile Ceyhun nehrini geçerek, Buhara'ya yönelmiş, Beykent'i de geçen Ubeydullah'ın Buhara'ya yaptığı saldırılar karşısında Buhara prensesi Hatun<sup>1</sup> emrindeki Türk kuvvetleri ile şiddetli çarpışmalardan sonra sulh yapmak zorunda kalmıştır. Böylece Ubeydullah sulhten sonra, yanına aldığı Türk askerlerini Irak'a götürerek Basra'ya yerleştirir (Saatçi, 2003). Türklerin çoğunlukta oldukları bölgelerin etnik yapısını değiştirmek için yöntemler geliştiren Irak yönetimi, Türkçe olan köy ve mahalle adlarını değiştirmiştir. 1976'da da Kerkük'ün adı, "Millileştirme" anlamına gelen "Al-Tamim" olarak değiştirilmiştir.

Irak yönetimi tarafından, Türklerin özellikle Türkçe kullanmasını engellemeye yönelik yaptırımların dozu arttırılmış. Bu yaptırımlara karşı koyan ve haksızlıkları boykot eden Türkler de daha önceki dönemlerde yaşanan tecrübelerle benzer şekilde çeşitli işkencelere maruz kalmışlardır (Ertuğrul, 2006).

Kerkük'te Türkmen, Arap ve Kürt olmak üzere üç ayrı millet yaşamakta olup, Kerkük Türkmenleri dillerini ve varlıklarını korumuşlardır. Azerbaycan Türkçesi ağızları içinde değerlendirebileceğimiz Irak Türkmen ağızları, yaklaşık 2,5 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Irak'ta Türkmenlerin yerleştiği bölgeler uzun zamandan beri tanınan ve özelliği belli olan bir sahadır. Türkmenlerle beraber yaşamış olan diğer etnik gruplar bu bölgenin Türkmen özelliğine tanık olmuştur. Ancak son zamanlarda politik ve ekonomik nedenlerle bu bölgelerin etnik yapısını değiştirme çabaları, zaman zaman o bölgelerin asıl sakinlerini o topraklardan uzaklaştırmak veya o bölgelere başka etnik grupları yerleştirmek hız kazanmıştır. Bu konu birçok yazarın dikkatinden kaçmamış ve bu hususta birçok makale ve kitap yazılmıştır.

Konunun bu hususunu başka yabancı kaynak ve ansiklopedilerin görüşlerini ele alarak belirtmek gerekir. Uluslararası kaynaklarda, Kerkük Türkmenlerinin durumları ile ilgili bilgiler mevcuttur. Irak'ta İngiltere Yüksek Komiseri Doğu Sekreteri Grutred Bell'in 14 Ağustos 1921 yılındaki yazdığı mektubunda; *"Referandum yapıldı ve Faysal oy birliği ile seçildi. Ancak Kerkük onun lehine oy*

---

<sup>1</sup> Bu ad bazı kaynaklarda değişik biçimde geçmektedir. Taberi'de "Kıbac" veya "Kabac", başka kaynaklarda "Hatun", "Feth Hatun", "Kınık Hatun", "Kıyık" veya "Kıyığ" biçiminde geçiyor.



*kullanmadı. Kerkük ve civar beldelerin sakinleri Türkmen'dir."* Geoff Simons ise; "Irak'ın Geleceği" adlı eserinde "*Türkmenlerin, yabancı devletler tarafından çizilen sınırlar sebebiyle politik problemler yaşayan bir kitle olduklarını ve Oğuz şivesiyle konuştuklarını*" söyler. Stephen Hemsly Longrigg "Irak'ın Yeni Tarihinde Dört Yüzyıl" adlı eserinde Kerkük'ü şöyle anlatmıştır;

"Türkmenlerin eski göç kalıntıları Telafer'de ve uzun bir çizgi olarak Musul yolunda Deli Abbas'tan Büyük Zap'a kadar uzanmaktadır. Güzel Kerkük şehri ise son iki yüzyılda pek değişmemiştir. Büyük güzergâh üzerindeki Türkmen köylerinin konumu, hatta yağmura dayalı tarımla uğraşan çeşitli köylerin konumu da hiç değişmemiştir. Türk kanının hakim olduğu bölgelerde, Türkçe'nin ve Türk akımının bariz bir şekilde görüldüğü yerlerde, her zaman Türk ağırlığı görülmüştür."

(Longrigg, 1968) Kerkük'ü anlatırken, orada konuşulan dilin Türkçe olduğunu da vurgulamaktadır. Bazı Arapça kaynaklarda ise; Kerkük'ün coğrafi konumunu şöyle ifade etmişlerdir;

"Türkmenler, Irak-Suriye sınırındaki Telafer'den başlayan eğik bir hat üzerinden Irak-İran sınırındaki Mendeli ilçesine kadar uzanan şerit üzerinde yaşamaktadırlar. Bu hattın merkezi, Türkmenlerin yoğun biçimde yaşadıkları Kerkük şehridir. Bunun yanında, Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları ikinci şehir olan Erbil, Musul vilayetinin en kalabalık ilçesi olan Telafer, ona bağlı iki yüze yakın köy, Musul civarında köyler, Tuzhurmatu, Dakuk, Kifri, Hanekin, Kızlarbat, Sadiye, Mendeli, Karağan, Şhraban ve Deltava gelmektedir." (El-Mutairi, 2003). Bir başka yazar ise; kendisini tanıtırken, "Irak'ın siyasi tarihi ile ilgilenmesinin elli yıl kadar olduğunu ve Kerkük'ün bir Türkmen şehri olup, halkının Türk ırkından olduğunu ve Kürt kabilelerinin de onlara yakın oturduğunu" belirtmiştir (El-Kaysi, 1999).

Kerkük hakkında Ansiklopedilerde yapılan literatür taramalarda ise; Columbia Ansiklopedisi, 1987 yılında Kerkük şehrinde 418.624 kişi olduğunu, burada Türkmen, Arap ve Kürtlerin yaşadığını, ancak Kürtlerin azınlığa düştüğünü yazmaktadır. 1400 yıldır Irak'ta yaşayan Türkmenler, Irak'ta üçüncü etnik grubu oluştursa da dilleri resmi dil olarak kabul edilmemiş, bölgesel dil sayılmıştır. Doğu Oğuz grubunun güney kanadında yer alan Irak Türkmen Türkçesi, kendine has ses ve şekil özellikleriyle eski Türkçe birçok unsuru yaşatması bakımından dikkat çeker (Gökdağ: 2012).

Osmanlı Devleti'nin bölgeye hâkim olduğu dönemlerdeyse Türkmenlerin Irak'ın kuzey ve orta bölgelerine iyice yayıldıkları, böylece bugünkü Irak'ın kuzeybatısından güneydoğusuna uzanan bir şerit üzerinde nihai şekilde yerleştikleri görülür. Bu şerit bugün kabaca Irak-Suriye sınırındaki Telafer'den Bağdat yakınlarındaki Mendeli'ye kadar uzanır. Bu kesimde başta Kerkük olmak üzere Erbil, Altunköprü, Dakuk, Tazehurmatu, Tuzhurmatu, Hanekin, Kızlarbad ve daha birçok köy ve kasaba üç milyon civarındaki Irak Türkmeni'nin vatan tuttuğu başlıca Türkmen yerleşim merkezleridir (Saatçi, 2012).

Oğuz Türkçesinin Irak varyantları Suriye sınırı yakınlarında, Türkiye sınırına 80 km mesafedeki Türkmen şehri Telafer'den Bağdat'ın güneydoğusunda Bedre bölgesine uzanan bir şerit içinde, başta Kerkük olmak üzere ülkenin kuzeydoğusunda ve merkez bölgelerinde dağınık olarak konuşulur. Bu şeridin kuzeyinde Türkiye, batısında Dicle nehri, doğusunda İran sınırı yer alır. Doğudan kuzeybatıya doğru Kerkük, Musul, Telafer hattı Türkiye'nin güneydoğusunda bir Irak Türkmen kuşağı oluşturulur. Bu kuşak, Bayır-Bucak Türkmenleri aracılığıyla kesintili olsa da Türkiye'nin en batısına doğru uzanır (Eker, 2008).

Her ne kadar Türkmen deyimini Irak'ta yaşayan Türkler ile Anadolu Türkleri arasında soyut bir ayırım yaratsa da uluslararası aktörlerin Türkmen deyimini kullanmalarından dolayı bu çalışmada da Irak Türk'ü diye bahsedildiğinde Irak Türkmenlerinden bahsetmiş oluyoruz. Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerden biri de Kerkük'tür. Birçok kaynaklarda genellikle "Türkmeneli" olarak adlandırılmaktadır.

### **2.3 IRAK TÜRKMENLERİNİN EĞİTİM DURUMU**

Irak'ta Türkçe eğitim Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Irak Türkleri bu dönemde mahalle mektepleri ve selatin camilerindeki külliye ve medreselerde klasik medrese eğitimi yapmışlardır. 1890 yılında yapılan bir tespite göre Musul vilayetinin Musul, Süleymaniye ve Kerkük sancaklarında 107 sübyan mektebi (ilkokul), 3 rüştiye (ortaokul) , 65 medrese bulunmaktaydı. Daha sonra bu okullara bir sanayi mektebi ve beş sınıflı bir sultani (lise) ilave edilmiştir (Özkan, 2009). Osmanlı'nın 1918'de Irak'tan çekilmesinden sonra İngiliz mandasına giren bölgede 1921'de Irak Krallığı

kurulur. Irak Türkmenlerinin eğitim dili olarak Türkçeyi kullanmaları bugünün bir meselesi olmayıp epeyce eskiye dayanan birtakım temel haklar ve hukuki düzenlemeler manzumesinin bir parçasıdır. Nitekim, daha 1922'de, yeni bir anayasanın yapılmasına ilişkin süreçte, Irak ile İngiltere arasında varılan anlaşmanın üçüncü maddesinde Türkmenlerin, ana dili Arapça olmayan diğer kavmiyetler gibi, nüfusça fazla oldukları bölgelerde, ilköğretim kademesinde eğitim ve öğretimi Türkçeyle yapmalarına izin verileceği kaydedilmiştir (Saatçi, 2012). Benzer bir yorum ise; 1918'de başlayan İngiliz işgalinden sonra, 1930-1931 öğretim yılına kadar Türk bölgelerindeki ilk ve ortaokullarda Türkçe öğretim devam etmiştir. Bu dönemde Türk okullarının eğitim-öğretim müfredatı tarih dersi hariç Türkiye'deki ile aynıdır. Ayrıca bu okulların öğretmen ve ders kitabı ihtiyacı da Türkiye'den karşılanmıştır.

Mart 1925'te hazırlanan ilk Irak Anayasası'nın 16. maddesinde de nüfusunun çoğunun Türk olduğu bölgelerde ana dili Arapça olmayan toplulukların, bu arada Türkmenlerin, okullarda kendi ana dilleriyle eğitim-öğretim işlerini yürüteceği hükme bağlanmıştır. 1 Haziran 1931'de yayımlanan 74 sayılı Mahalli Diller Kanunu'nda da Türkmenlerin nüfusça çoğunlukta oldukları yerleşim yerlerindeki okullarda Türkçeyle eğitim almaları hukuki güvenceye kavuşturulmuştur. 30 Mart 1932 tarihinde Başbakan Nuri Sait'in imzasıyla Irak hükümeti adına yayımlanan taahhütnamede Türkmenlerin ana dilleriyle eğitim verebilecekleri okulları açabilecekleri bildirilmiştir (Bekir, 2009).

Irak'ın Milletler Cemiyetine üye olmasının hemen ardından, 30 Mayıs 1932 tarihinde yayımlanan bildirin 8. maddesinde ana dili, resmi dil Arapçadan farklı olan toplulukların çocuklarına Irak eğitim sistemi içinde ana diliyle eğitim alma hakkı tanınmıştır (Saatçi, 2003). Irak Kraliyet Anayasası'nın 14. maddesi, Yahudi ve Hristiyanlar da dahil bütün diğer azınlıklar gibi, Türklere de kendi ana dilleriyle eğitim alma hakkı vermesine rağmen, 1930 yılında İngiltere-İrak anlaşmasıyla yarı muhtariyet öngörülünce, 1931 yılında Kerkük hariç bütün Türk bölgelerinde Türkçe öğretim tamamen yasaklanmıştır. Kerkük'te ise haftanın belli saatlerine sıkıştırılan Türkçe öğretim, 1937 yılından sonra bütünüyle kaldırılmıştır. Bu yasaklar Irak Türklerini mahalle mekteplerine yöneltmiş, ancak Arapça eğitim veren okulların artması mahalle mekteplerinin tarihe karışmasına zemin hazırlamıştır (Ziya, 2013). 2006'da yürürlüğe giren yeni Irak Anayasası'nın 4.maddesinde 1. bendinde de bütün

Irak vatandaşlarına kamuya ait eğitim kurumlarında, eğitim kurallarına uygun olarak ana dillerini öğretme ve öğrenme hakkı tanınmıştır (Bekir, 2009). 1925-2003 yılları arasında Irak Türkmenlerinin ana diliyle eğitim alma uygulamaları ve bazı değerlendirilmelerinde ise Irak Türkmenleri Osmanlı'dan ayrıldıktan sonra, her ne kadar kendi varlıklarını ispat etmeye çalışmışlar ve vatandaşlık haklarını en ileri seviyede kullanmayı hedeflemişlerse de Irak devleti sınırları içinde eşit vatandaşlar halinde yaşama hakkını hiçbir zaman tam anlamıyla elde edememişlerdir. Türkmenler ister krallık ister cumhuriyet döneminde olsun, her ne kadar bazı temel hak ve hürriyetlere, bu arada ana dilleri olan Türkçeyle eğitim alma hakkına kavuşmuşlarsa da bu hakların kendilerine verilmesi bir takım siyasi mülahazaların ve manevraların gölgesinde kalmıştır. Mesela, 30 Mart 1932 tarihli taahhütname, Irak'tan Milletler Cemiyetine üye olma talebini bu örgüte iletmesi üzerine Cemiyet, Irak'tan, ülkesindeki farklı kavmiyetlerin ve azınlıkların temel haklarını güvenceye kavuşmasını istemesi üzerine verilmiş; fakat hükümet taahhütnamesi Türkmenler tarafından yeterli ilgiyi görmemiştir. Çünkü bu belgede Türkmenler 1925 Anayasasındaki gibi kurucu bir unsur olarak değil, bir azınlık olarak ele alınmıştır. 1930-1931 ders eğitim-öğretim yılından itibaren, hiçbir hukuki gerekçeye dayandırılmaksızın Kerkük'ün ilçelerinde Türkçe eğitim veren okulların eğitim dili Arapçaya çevirilmiş, Kerkük merkezinde de ana diliyle eğitim uygulaması haftada bir saatlik Türkçe dersine hapsedilmiştir. Bu keyfi uygulamalarla ana diliyle eğitim ana dili öğretimine dönüştürülmüş, Türkçe eğitim sistemi içinde bir yabancı dil dersi gibi değerlendirilmiş, 1937 yılında ise Kerkük merkezindeki bu kısıtlı uygulama da kaldırılmıştır. Milletler Cemiyetinin Irak'tan beklediği güvencelerin bu şekilde kağıt üstünde kalmış olması, daha sonraki dönemlerde Irak'ın bu cemiyetin üyeliğinden çıkarılmasına yol açmamıştır. Bu da Irak makamlarının ve o tarihlerde Irak'ı güdümünde bulunduran İngiltere'nin Türkmenlere karşı samimiyetsizliklerinin ve ne kadar art niyetli olduklarının bir delilidir (Saatçi, 2014). 14 Ocak 1970 tarihinde Türkmenlere verilen ana diliyle eğitim alma hakkı da Ba's Partisinin bazı siyasi mülahazalarıyla gündeme gelmiştir. Zira Birleşmiş Milletler 21 Aralık 1965'te her türlü ırkçılığı kınayan bir karar almış, Irak da bu karara imza koymuştur. Ancak sürecin tamamlanması için kararın, üye ülkelerin her birinin yasama meclisinde de onaylanması gerekli olduğundan, o tarihlerde yasama meclisi konumunda bulunan Devrim Komuta Konseyi'nde Türkmenlere bazı kültür hakları ve bu cümleden olmak üzere, ilköğretim kademesinde ana diliyle eğitim alma hakkı tanıyan 24 Ocak 1970

tarifli ve 89 sayılı karar alınmıştır. Bylice Irak devleti, o tarihe kadar Arap olmayan vatandaşlarının hukukunu iğnediğine dair muhtemel bir töhmetten de kurtulmuştur. Buna göre, Kerkük'teki 124 ilkokuldan 104'nde, ayrıca Tazehurmatu, Kifri, Altun-köprü ve daha birçok Türkmen yerleşim merkezindeki ilkokullarda derslerin Türkçeyle verilmesi kararlaştırılmış, söz konusu okullara Türkçe adlar verilmesi ve Türkçe eğitim müfredatı hazırlanmasıyla ilgili çeşitli adımlar atılmıştır. Fakat alınan kararların üzerinden daha bir yıl geçmeden Irak hükümeti il eğitim müdürlüklerine, Arapça eğitime dönülmesini talep eden hazır dilekçe örnekleri göndererek ğrenci velilerinin bunları imzalamasını istemiş, imzalamaya yanaşmayanlar tehdit edilmiştir. 2 Kasım 1971 tarihinde Kerkük'l lise ğrencileri Türkçe eğitim üzerindeki baskıları ve Irak hükümetinin engelleyici tutumunu protesto etmek için dersleri boykot ederken, Kerkük'teki ğretmenler Sendikası yeleri de yazılı bir açıklamayla boykotu desteklemiş, ancak Irak emniyet gleri boykota katılan ğrenci ve öğretmenleri tutuklayarak çeşitli işkencelere tabi tutmuştur. 1976'da ise Türkçe eğitimine tamamıyla son verilmiştir (Hrmzli, 2003).

Irak Türkleri yazı dilinde Türkiye Türkçesini kullanmaktadırlar. Konuşma dilinde ise Türkçenin Azeri<sup>2</sup> (Doğu Oğuzca) sahasındaki Türkçe geçerlidir. Azeri kökenli bu ağıza "Trkmenge"<sup>3</sup> denir. Trkmenge ağzında, vrenin ve diğer birçok şartların etkisiyle, Arapça ve Farsça kelimeler bariz bir şekilde görülür. Yine aynı şartların etkisiyle konuşma ve yazı dilinde Türkçede kullanılmayan ancak Arapça ve Farsçada bulunan harf ve telaffuzların kullanıldığı görülür. Bilindiği zere Batı Türkçesi; Osmanlı Türkçesi (Batı Oğuzca) ve Azerbaycan Türkçesi (Doğu Oğuzca) olarak ikiye ayrılır. Bu iki saha arasındaki ayrılıklar hem konuşma dilinde, hem de yazı dilinde kendini gösterir. Irak Türklerinin konuştuğu ağız, Türkçenin Azerbaycan (Doğu Oğuzca) sahası içine girmektedir. Bu saha, Doğu Anadolu, Azerbaycan, Güney Azerbaycan (Kuzey İran), Suriye Türkleri ve Irak Türkleri bölgelerini kapsar. Irak'ta bulunan Kerkük şehrine gelince, kadim bir Türk şehri ve "Irak Türkleri" denilince akla ilk gelen şehirdir. Fakat Kerkük, Irak'ta Türk kökenli insanların bulunduğu tek şehir değildir (etinoğlu, 2015)

Irak'ta Türkmenler 1993'ten bu yana ana dilde eğitim yapan okullarda eğitim görebilmektedir. İlk olarak Kifri'de açılan Karaoğlan İlkokulu ile Türkçe eğitimine

---

<sup>2</sup> Doğrusu: Azerbaycan Trki.

<sup>3</sup> "Trkmenge" aslında bir lehçedir.

başlamış olmasına rağmen, Türkmenlere 1931 yılından itibaren çeşitli dönemlerde ana dilde eğitim hakkı tanınmıştır. Ancak Türkmenler 1993'e kadar ana dilde eğitim yapma olanağı bulamamıştır.

Irak'ta 2003 yılına kadar Türkçe eğitimin yasak olması nedeniyle ana dilde eğitim veren öğretmen yetiştirilmemiştir. Irak'ta eğitim fakültesi açılmamış ve Türkçe eğitim uzmanları yetişmemiştir. Türkçe okur-yazar kitlesini sadece Türkmen edebiyetçiler, yazarlar ve Türkiye'de eğitim görmüş mezunlardan oluşturmuştur. Dolayısıyla, 1993 yılında Irak'ın kuzeyinde ve 2003 yılında Irak'ın genelinde Türkçe okullar açılınca öğretmen ve müfredat kadrosu sıkıntısı baş göstermiştir. İlk etapta bu okullarda Türkçe bilen gönüllü kişiler ders vermeye başlamış, ancak okulların fazlalığı, Türkmenlerin hazırlıksız olarak okul açması, yönetimlerin ilgisizliği, Türkmen kurum ve kuruluşlarının yeterli düzeyde eğitime destek olmaması gibi nedenlerden dolayı Türkçe eğitimi ciddi problemlerle karşılaşmıştır. Diğer taraftan Irak'a özgü Türkçe müfredatın bulunmaması gönüllü öğretmenleri kendi bilgilerine ve yaz aylarında görmüş oldukları kısa süreli aylık Türkçe öğretim kurslarına dayanmaları veya Türkiye'de okullarda eskiden okutulan dil dersi kitaplarını okutmaya sevk etmiştir. Ancak Türkçe eğitim gören öğrenciler ilkokulun ileri sınıflarına geçince dil dersine ilaveten diğer (Fen, Tarih, Coğrafya gibi) derslerin eğitimi sıkıntısı ortaya çıkmıştır. Bu derslerin Irak müfredatının dışına çıkmaya izin verilmemektedir. Irak müfredatını tercüme edilmesi gerekiyordu. Fakat Irak'ta bu imkanlar bulunmamaktadır. İlkokullar için bu öğretmen sorunu ciddi oranda giderilmiştir. Ancak asıl sorun branş öğretmenlerinin yeterli sayıda olmamasıdır. Özellikle sayısal dersleri (Fizik, Kimya, Matematik gibi) verebilecek öğretmen eksikliği nedeniyle Türk okullarındaki öğrenciler müfredattan geri kalmakta ya da tam anlamıyla yıllık ders planı tamamlanamamaktadır. Bazı branş öğretmenlerinin gönüllü olarak birkaç okulda birden ders vermelerine rağmen branş öğretmeni konusunda sıkıntılar ciddi boyuttadır. Hatta bazı okullarda branş öğretmeni yoktur. Bu yüzden diğer branş öğretmenleri takviye etmeye çalışmaktadır. Bu sıkıntının başlıca nedenlerinden biri Irak merkezi hükümetinin az sayıda Türkçe branş öğretmeni atmasıdır. Bununla birlikte atanan branş öğretmenlerinin hepsi Türk esas okullarına gönderilmekte, şumuli<sup>4</sup>ve Arapça eğitim yapan okullara da gönde-

---

<sup>4</sup> Bütün derslerin Arapça görüldüğü, Türkçenin yabancı dil olarak görüldüğü okullar.

rilmektedir. Böylece atma yapılsa bile Türk esas<sup>5</sup> okullarındaki öğretmen açığı kapanmamaktadır. Ayrıca Türkmenler arasında eğitim fakültesi mezununun az olması sebebiyle de Türk okulları öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır. Türk okulları açıldığından itibaren belki de Türk okullarında yaşanan en büyük problem olan kitap sıkıntısı da halen giderilebilmiş değildir. Kitaplar, Irak Eğitim Bakanlığı ve IKBY Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Irak merkezi hükümetine bağlı illerdeki Türk okullarında okutulan kitaplar Arapça olarak alınmakta ve Türkçeye çevirisi yapılmaktadır. Kitapların çevirisi 2012 yılına kadar TİKV'ye bağlı Türkmen Kültür Merkezi tarafından Türkiye'de yapılmıştır. Kitapların Türkiye'de çevrilmesi nedeniyle Irak'taki okullara Türkçe kitapların gönderilmesi uzun zaman almakta ve öğrenciler kitap eksikliği çekmektedir. Yapılan saha çalışması sırasında ziyaret edilen okulların bazılarında halen kitapların ulaşmadığı görülmüştür. 2012-2013 yılı ders döneminin neredeyse ilk yarısının tamamlanacak olmasına rağmen kitapların temin edilememesi büyük bir sorundur. Böylelikle asıl kitapları tarayarak okullara dağıtımını sağlanmaktadır. Haziran 2012 itibari ile Irak Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türkçe Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün açılmasıyla birlikte 2013-2014 öğretim yılı için Türkçe kitapları Türkçe Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp, Irak Eğitim Bakanlığı tarafından basılacağı ön görülmektedir. Türkçe kitapların hazırlanmasının Irak Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmesi kitap sorununu çözebilir. Ancak çeviri kalitesi açısından da sorun yaşanması muhtemeldir. Kitap sorununa yol açan bir neden de; Irak Eğitim Bakanlığı tarafından müfredatın hemen her yıl değiştirilmesidir. Eski rejim tarafından izlenen müfredat sürekli olarak reforme edilmektedir. Böylece yeni müfredata göre çıkarılan yeni kitapların her sene çevirisi yapılmaktadır. Bu da kitapların gecikmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte Türkçe eğitiminde sistemsal bir yapının olmaması kitap sorununu tetiklemektedir. Örneğin; okul müdürleri kitapların hazırlanıp kendilerine gelmesini istemektedir. Kitaplar hazır olmasına rağmen her okula kitap gönderecek bir dağıtım sistemi olmaması nedeniyle kitaplar depoda beklemektedir. Bu nedenle okul müdürleri ve yetkililerinin sorumlu davranarak kitapları okulun imkanları ile almaları beklenmektedir. Ancak çoğu okul yetkilisinin bu konuda sorumlu davranmadığı söylenmektedir.

---

<sup>5</sup> Arapça ve Din dersleri dışında bütün derslerin Türkçe görüldüğü okullar.

Kitap eksikliğinin yanı sıra bir diğer sorunda kitapların içeriğine ilişkindir. Türk okullarında dersler Irak merkezi hükümet ve IKBY'nin belirlediği müfredata göre okutulduğu için özellikle tarih, coğrafya gibi sosyal derslerin içeriği Türkmenlerle uyuşmamaktadır. Yani Türkmenler tarih derslerinde Türk tarihine ilişkin hiçbir bilgi öğrenemezken, Arap tarihine ilişkin bilgileri okumak zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda okutulan kitaplarda yanlış ve yanlış bilgilendirme de yapılmaktadır. Örneğin; IKBY tarafından belirlenen tarih kitaplarında Türkiye toprakları "Kuzey Kürdistan"<sup>6</sup> olarak anılmakta, açıkça Türk düşmanlığı yapılmaktadır. Bu sıkıntı hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sıklıkla ve önemle vurgulanmaktadır.

Eğitim-öğretime yardımcı araç-gereç eksikliği büyük boyuttur. Birçok okulda laboratuvar olmadığı gibi ders anlatım araçları da eksiktir. Örneğin; ziyaret edilen ilkokulların nerdeyse tamamında okuma fişi bulunmamaktadır. Projeksiyon cihazı, bilgisayar gibi elektronik yardımcı elemanlar da yok denecek kadar azdır. Irak merkezi hükümetinin Türk okullarına yardım etmemektedir. Yapılan saha çalışması sırasında ziyaret edilen okulların durumuna genel olarak bakıldığında birçok eksiğin ve yardımların yapılmadığı açıkça görölmektedir. Irak merkezi hükümeti doğrudan Türkçe eğitime karşı çıkmamaktadır. Ancak gelişmesi için de bir katkıda bulunmadığı görölmektedir. 1945'e kadar Kerkük'te Arapça harflerle Türkçe eğitim yapıldığı, aynı şekilde Bağdat'ın Arapça harfleri yeniden benimsetmeye çalıştığı ve bu yönde propaganda yapıldığı söylenmektedir. Aynı şekilde Türkmenler arasında da Arapça harflerle eğitim yapılmasını isteyen gruplar bulunmaktadır (Duman, 2012). Türk esas okullara 2004'ten itibaren Irak merkezi hükümeti tarafından atama yapılmaktadır. Ancak atamaların diğer okullara nazaran az olduğu söylenmektedir. Türkmenler dışındaki kadrolu öğretmenlerin sayılarına ulaşılamamıştır. Bu yüzden bir kıyaslama yapmak mümkün olmamaktadır. Türk okullarına ilişkin asıl sorun öğretmenlerin Türkçe konusundaki beceri seviyelerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum Türk esas okullarda izlenen derslerde görölmüştür.

Yapılan görüşmelerde Türkiye'de Türkmen öğretmenler için açılan Türkçe kurslarına öğretmenlerin ancak beşte birinin katıldığı ifade edilmiştir. Bu nedenle Türk okullardaki öğretmenlerin Türkçe seviyelerinde ilerleme kaydedilmemektedir. Türkçe eğitimin 2003'ten sonra başlaması, Türkmenlerin 2003 öncesinde kendi dilinde okuyamaması nedeniyle, Türkmenlerin büyük kısmı Latin alfabesini

---

<sup>6</sup> Doğrusu: Kürt bölgesi.



okuyamamaktadır (Duman, 2012). Türkiye'de eğitim alan ya da kendi çabalarıyla okumayı öğrenen bir kesim olmasına rağmen eğitim verebilecek düzeyde Türkçe bilen çok azdır.

Irak'taki mevcut eğitim sistemi, 2003 öncesi dönemdeki eğitim sisteminin reforme edilmiş halidir. Bu sistemdeki en önemli değişiklik esas okullarının açılmasıdır. Aynı zamanda Baas ideolojisini silmek için eğitim sistemi sürekli olarak revize edilmektedir. Irak Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Müfredat Genel Müdürlüğü sistemi tamamen değiştirmeyip, müfredat üzerinde parça parça değişiklik yapılmaktadır. 2003 sonrası dönemde Irak merkezi hükümeti eğitim alanında keskin bir kırılma yoktur. Reformlar yolu ile değişimi gerçekleştirme tercihi nedeniyle şumuli okulların geçmişini 1920'lere kadar götürmek mümkündür. Tüm aksaklıklara rağmen şumuli okullarını kapsayan eğitim sistemi kurumsallaşmış bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğretmen ihtiyacı konusunda büyük bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Irak merkezi hükümeti her yıl yaklaşık 100 bin civarında devlet memuru ataması yapmaktadır. Bu atamaların yaklaşık 20 binini Irak Eğitim Bakanlığı kadroları oluşturmaktadır (Duman, 2012).

## 2.4 İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

Doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dili olmasına rağmen bazen bireyler ülkesinden çeşitli nedenlerle uzak olmak, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde olurlar. Bu durumda olan bireyler için iki dilli ve bu durum için de iki dillilik denilmektedir. İki dillilik Türkçe Sözlük'te, iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma şeklinde tanımlanırken; (Özdemir 1988) iki dilliliği,

"Aynı ülkede çoğunluğun ve azınlığın konuştuğu dillerden birini diğerine tercih etmeden, çocuğun benlik gelişimini ana dili süreci içinde tamamlamasına imkan veren bir anlayış şeklinde vurgulamaktadır".

Türk kültürünün taşıyıcısı olan Türkçenin sadece yurt içinde değil aynı zamanda yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılara öğretimi büyük önem taşımaktadır. Dil, insanları ortak amaç ve değerler etrafında toplayarak onları güçlü bir bütün haline getiren, çağlar boyu önemi hiç değişmeyen ve

azalmayan bir iletişim aracıdır. Her devlet; dilini ve dil ile sıkı bir bağı bulunan milli ve evrensel değerlerini korumak, sonraki nesillere aktarmak amacıyla eğitim-öğretim programlarını düzenler, programların uygulanmasına yönelik olarak gerekli çalışmaları yapar. Gerek dilin yaşatılması ve zenginliğinin öğretilmesi gerek milli ve evrensel değerlerin aktarılması bakımından ana dil eğitimi büyük öneme sahiptir (Yıldız vd., 2008). İnsanları diğer canlı türlerden ayıran en önemli niteliklerin başında, onların sahip olduğu dil becerisi gelir. Dil, duygu ve düşüncüyü insanlara aktaran bir vasıta olduğu için insan topluluklarını "bir yığın veya kitle" olmaktan kurtararak aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir "millet" haline getirir (Kaplan, 2000). İnsanoğlunun dili kullanabilmesi sayesinde ki nice büyük devletler kurulmuş, medeniyetler vücuda getirilmiş, bilim ilerlemiş, muazzam eserler ortaya konulmuştur. Böylece her çağda insanlığın adeta bir tuğla koyarak yükselttiği medeniyet binasının asıl yapı taşı ve temelini dil oluşturmuştur. Tarihi çok eskilere dayanan Türk milletinin yine kendisi kadar eski bir göç geleneği vardır. Zira Türkler, "Orta Asya" olarak adlandırılan Türkistan coğrafyasından çıkarak dünyanın hemen hemen her tarafına yayılmış; kimi yerlerde çok güçlü devletler kurarak büyük medeniyetler vücuda getirmiş, kimi yerlerde ise kalıcı olmamış, bir süre sonra ya güçlü oldukları topraklara geri çekilmiş ya da farklı devletlerin egemenliği altında yaşamaya başlamıştır. Günümüzde de göç hareketleri geçmişe kıyasla farklı sebep ve boyutlarda devam etmektedir. Gerek ülkemizdeki gerekse diğer devletlerdeki göçler ilk zamanlarda çoğunlukla ekonomik sebeplerden kaynaklanırken sonraki göçlerin daha iyi eğitim alma, kendini yetiştirme, daha iyi şartlarda yaşama veya çalışma gibi farklı sebeplerle ortaya çıktığı görülür. Türkiye'de meydana gelen göç hareketlerinde de bu durum gözlenmektedir (Kaya, 2014).

İki kültürün bir arada yaşadığı toplumlarda, kültürlerin etkileşimi kadar dillerin de birbirleri ile etkileşimi kaçınılmazdır. İki dilliliğin belirgin avantajlarının yanında birtakım dezavantajları olduğu da kesindir. İki dillilikle ilgili dezavantajların birçoğu genellikle sosyal ve kültürel alanlar alındığında, çoğunluk gruplarının azınlık gruplara karşı oluşturduğu davranış şeklidir (Cengiz ve Türk, 2009).

Hakim olan dil, toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılırken azınlık dili sadece o toplum içerisinde yer alan azınlıklar tarafından öğrenilir ve kullanılır. Toplum içerisinde ve günlük sosyal yaşam alanı içerisinde

kullanılan hakim dil diğer dile göre daha prestijli bir dil olma avantajını da kazanacaktır (Grosjean, 1982).

İki dilliliğin çıkış sebepleri, tüm disiplinler için ayrı bir araştırma ve inceleme konusu getireceğinden, iki dillilik tiplerini dil bilimsel, Sosyolinguistik ve Antropolojik açılardan sınıflandırmak gerekmektedir (Cengiz ve Türk, 2009). Mackey'e (1968) göre ise; iki dilliliğin tanımlanmasında dört konu ele alınmalıdır: "Derece, işlev, değişiklik / ardışıklık ve karışma". Derece, dili konuşan kişinin her bir dildeki yeterliğini ortaya koymak amacını gütmektedir. İşlev, iki dili konuşmacının konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam repertuarının farklı rollerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Değişiklik, bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yaptığını ele alır. Karışma ise; bireyin her iki dilde yapıları hangi oranlarda bir araya getirdiğini veya ayrı tuttuğunu inceler.

Daha öncede belirtildiği gibi, dilbilimcilerin incelediği şekli ile genellikle bireylerle yapılan görüşmeler ve bireylerin dil kullanımları üzerinde yapılacak çalışmalarla incelenebileceği gibi, Sosyolinguistik, Psikolinguistik ve Dil Antropolojisi alanında çalışmalar yapan araştırmacılarca da grup ve topluluk boyutunda ele alınabilmektedir. Dil bilim, Sosyolinguistik, Psikolinguistik ve Dil Antropolojisi alanında yapılan çalışmalar genellikle birbirlerinin çalışma alanlarına girebilmekte ve zaman zaman karışıklığa yol açabilmektedir. Buna rağmen, bu disiplinler arasında bir kırmızı nokta belirlemek gerekirse, dil bilimciler, Sosyolinguistik ve Psikolinguistik alanında çalışma yapan araştırmacıların daha çok bireyler üzerinde çalışma yaptıklarını veya karşılaştırmalı olarak toplumların dillerini incelediklerini görebiliriz (Cengiz ve Türk, 2009).

İki dillilik genellikle, yeterlik ve işlev gibi çeşitli farklı unsurlara bağlı olarak, ideal - kısmi ve düzenli - bileşik gibi çeşitli kategorilerde ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir (Romaine, 1989). İki dilliliğin en basit anlamıyla, her iki dilin birbiri ile temas etmesiyle başladığını belirtmektedir (Diebold, 1964).

"İnsanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi" olarak tanımlarken, (Grosjean 2008) ise "İki veya daha fazla dilin veya lehçenin düzenli kullanımı ve iki dilliler iki veya daha fazla dili veya lehçeyi günlük yaşamlarında kullanan kişilerdir"

Dilbilimciler ve ruhbilimciler, iki dillilikte her zaman için dillerden birinin ana dili olduğunu, bunun çocuğun bilinçaltına indiğini belirtmektedir (Aksan, 1998). Bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları

toplumun diliyle birlikte öğrenmek zorunda olan iki dilliler dediğimiz bir topluluğu oluşturur. Bu topluluğun şüphesiz yaşadıkları toplumun dilini öğrenmenin yanında ana dillerine de yeterli düzeyde hâkim olması gerekmektedir. Bu durumda ülke olarak bu vatandaşlarımızın ana dilini yeterli seviyeye çıkartmak için uygun eğitim şartlarının oluşturulmasına önem vermek gerekmektedir. Nitekim iki dilli bir çocuktan hem ana dili Türkçeyle hem de öğrenmiş olduğu ikinci dille dilsel yeterlik gösterebilme, iki ulusun da örf ve adetlerine uygun, içinde yaşadığı toplumla bütünleşmiş açık bir tavır sergilemesi, yazılı ve sözlü kusursuz bir ifade yeteneğine sahip olması beklenmektedir. İki dili de doğru dürüst bilmemek, düşünme yeteneğine ve zekanın gelişmesine olumsuz etki yapar. Her iki dil iyi bilinip dillerden birine ana dili gibi vakıf olunması, düşünme yeteneğini ne olumlu ne de olumsuz etkiler. Her iki dile de ana dili gibi vakıf olunması düşünme yeteneğini ve zekayı artırır. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe ve Türk Kültürü olmak üzere iki dersten oluşmaktadır. Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır:

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım.

Bu becerilere bakıldığında çoğunluğunun dil ve dil edinimiyle ilgili beceriler olduğu dikkati çekmektedir. Programda öğrencilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerilerini kazanmalarına bağlı olarak düşünülmüştür ve ilgili kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine göre birinci sınıftan onuncu sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir (Demir, 2010).

Konuşma becerisi, dilin gramer yönünü açığa çıkarmada yazma becerisiyle birlikte yegâne özellik gösterir. Bireyin konuşması esnasında kurduğu cümlelerden dile hâkimiyetini tespit etmek kolaydır. İki dilli çocukların birçoğunun toplumsal dili cümle kuruluşu bakımından ana dillerinden farklıdır. Bu dizilim çocuğun ana babasından dinlediği kadarıyla zihinde yerleşir (Demir, 2010).

"Doğal iki dillilik terimi, resmi bir eğitim olmaksızın, bireyin günlük hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır ve genellikle de erken yaşlarda öğrenilmektedir" (Skutnabb ve ark. 1981). Doğal iki dillilik gerek içsel gerekse de dışsal sebeplerle gerçekleşebilmektedir. İçsel sebeplere göre doğal

iki dillilik genellikle aile içerisinde gerçekleşmektedir. Aile bireyleri iki ayrı dili konuşmaktadırlar. Dışsal veya toplumsal sebepler diye tanımladıklarımız ise ailede konuşulan dilin dışında bir dilin genel olarak toplumun bireyleri tarafından konuşuluyor olması durumudur. Doğal iki dilli bireyler, sosyal hayat içerisinde kendilerini yeterince tanımlama ve yaşama uyum sağlayabilme çabası için toplumun genel olarak konuştuğu dili öğrenmek isteyeceklerdir.

"Kültürel iki dillilik genel olarak okul iki dilliğiyle benzerlikler gösterir fakat kültürel iki dillilik, yabancı dili iş, seyahat ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenen yetişkinlere ilişkin olarak kullanılmaktadır" (Skutnabb ve ark. 1981). Doğal iki dillilik ve okul iki dilliği bir dizi kavramı ve tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Uç bir görüşe göre, sadece doğal iki dilliler, iki dilli olarak kabul edilirken okul iki dillileri ve buna kültürel iki dilliliği de eklersek ikinci bir dili sonradan öğrenmenin, yabancı dilde yetkinliğe sahip olmaktan fazlası olmadığı düşünülmektedir (Cengiz, Türk: 2009). (Malmberg 1977): "İki dilli birisi, kendi ana diline ek olarak, çocukluğundan itibaren veya erken yaşlardan itibaren diğer dili doğal iletişim yolları ile öğrenen kişidir. Böylelikle kişi doğal olarak ait olduğu sosyal veya mesleki grup içerisinde diğer dilsel topluluğun yetkin bir üyesi haline gelecektir. Yine Malmberg'e (1977) göre;

"Zahmetli bir çaba ile ikinci bir dilin edinimi iki dillilik ile sonuçlanamaz. Bu durum, iki dillilik ve yabancı dillerin bilinmesi ile sonuçlanamaz. Bu durum, iki dillilik ve yabancı dillerin bilinmesi ile ilgili kabul edilir bir sınırın varlığını ortaya koyar".

Araştırmacıya göre iki dilli kişi, doğal olarak her iki dil topluluğunda da özel bir çaba sarf etmeden konuşabilmelidir. İki dilli kişilerin her iki dilde de bir yetkinliğe sahip olduklarını kabul edersek belirli bir alanda ve o konu ile ilgili özel terminolojiyi kullanarak konuşma yapmaları beklendiğinde doğal olarak her iki dilde de bunu rahatlıkla yapabilmelidirler (Cengiz, Türk: 2009).

Elit iki dillilik ve halk iki dilliliği arasında paralel bir ayrımsama vardır. Elit iki dilliler oldukça yüksek eğitim düzeyine sahiptirler ve eğitimlerinin bir kısmı, dilleri doğal olarak kullanma yoluyla yabancı dillerde gerçekleşmektedir. Diğer yandan, halk iki dilliliğinde ise; bireyler genellikle ana dillerinin dışındaki başka bir dilde konuşan insanlarla (diğer insanları kendi dillerini konuşmaya zorlayan insanların bulunduğu gruplar arasında bulunmak) pratik temaslara girmek zorunda kalan kişilerdir. Halk iki dilliliğine giren bireyler çoğunlukla dilsel bir azınlıkta bulunan

gruptan gelen kişilerdir, fakat bazen de özellikle baskıcı dilsel çoğunluğun bulunduğu üçüncü dünya ülkelerinden gelebilmektedirler (Skutnabb ve ark. 1981). Paulston'a (1977b) göre, seçkin iki dillilik asla bir problem olarak görülmemektedir. Fakat "halk iki dilliliği birçok eğitimsel sıkıntılarla ilişkilidir. Bununla birlikte, halk iki dilliliği kendi içerisinde sorunsal değildir, fakat iki dilli çocukların eğitimi yanlış yollarla yapıldığında eğitim problemleri artacaktır". Dillerin ve kültürlerin bir araya gelmesi neticesinde oluşabilecek dil çeşitliliklerini (Hamer ve Blanc 1989) dört ayrı kategoride ele almaktadır:

1. Kişi, evde içerisinde bulunduğu toplumun genel olarak konuştuğu dilin dışında bir dil kullanmaktadır.
2. Kişi evde iki ayrı dil kullanmaktadır ve bunlardan birisi içerisinde bulunduğu toplumun genel olarak kullandığı dillerden birisidir.
3. Kişi evde iki ayrı dil kullanmaktadır ve bu dillerin her ikisi de içerisinde bulunduğu toplum tarafından kullanılmaktadır.
4. Kişi evde iki ayrı dil kullanmaktadır ve bunların her ikisi de içerisinde bulunduğu toplum tarafından kullanılmamaktadır.

## **2.5 İKİ DİLLİ İRAK TÜRKMENLERİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DURUMU**

Daha önce de belirttiğimiz gibi Kerkük'te sadece Türkmenler değil, Arap ve Kürtler de yaşamaktadır. Dolayısıyla Türkçe eğitimini, şumul ve esas olan okullarda Türkmenlerin yanı sıra Arap ve Kürtler de görmektedir. Esas, (Derslerin tamamının Türkçe olarak görüldüğü) okullarda öğrencilerin neredeyse tamamının Türkmen olduğu göz önünde bulundurmak gerekir.

Türk kültürünün taşıyıcısı olan Türkçenin sadece yurt içinde değil aynı zamanda yurt dışındaki Türk çocuklarına ve Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılara öğretimi büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2014).

Irak'ta Türkçe öğretimi eski rejim tarafından her ne kadar yok edilmeye çalışılsa da şimdiye kadar varlığını sürdürmektedir. Ancak eski rejimin devrilmesiyle birlikte açılan Türk okullarının bu duruma hazırlıksız yakalanmaları bazı soruları da beraberinde getirmektedir.

Sürekli Eğitim Merkezi Türkmeneli Vakfına bağlı bir merkezdir. Orta ve lise okullarında branş dersleri için kurslar açtı ve bu gelişme büyük ses getirdi ve halen devam etmektedir. 14 yıl önce Türk okulları açıldı ve merkezde bizzat Türkçe eğitimine hizmet vermek için kuruldu. Özellikle öğretmenlerin seviyelerini yükseltmeleri ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için sürekli faaliyetler ve kurslar düzenlemektedir. Okul kitapları, müfredatları kısacası yazılı her materyal Türkmeneli Vakfı'nın Kerkük'te açtığı Fuzuli matbaasında basılmaktadır. Sürekli Eğitim Merkezi vasıtasıyla da okullara dağıtılmaktadır. Şimdiye kadar beş bin civarında öğretmene farklı derslerde ve branşlarda kurs verilmiş ve bu kurslar halen devam etmektedir. Bunların çerisinde ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri bulunmaktadır. 2010 yılına kadar Türk okullarındaki öğrenci sayısının düştüğü belirtilmektedir. Ancak 2010 yılından itibaren başlatılan Türkçe eğitim kampanyasıyla öğrenci sayısında artış yaşanmıştır.

Türk okullarının sıkıntılı olduğu ve bu sıkıntıların çözülmemesi halinde gelecek dönemde Türkçe eğitimin bitmesi tehlikesi ortadadır. Çünkü Irak'ta Türkçe eğitimi istikrarsız bir düzlemde ilerlemektedir. 2003'ten sonra IKBY ve Irak merkezi hükümetin kontrolündeki Türk okulları farklılaşmıştır (Duman, 2012).

Türkçe eğitimin temel sorunlarından biri de Türkçe müfettiş ve eğitim yöneticilerinin bulunmamasıdır. Bu sorun hala devam etmektedir. Bunun yanında Türkmen ailelerinin birçoğunun Türkçe (okuma, yazma) bilmemesi çocuklarının eğitimlerinde yardımcı olamamasına neden olmaktadır. Bunu gören aileler çocuklarını Arapça eğitim veren okullara yollamaktadır. Türkmenlerin yaşadığı bölgede halen bir Türk üniversitesi bulunmamaktadır (Yılmaz, 2012). Türkmen aileleri çocuklarını Türkmen okullarına göndermekte tedirgin. Çünkü, bu okulların geleceği olmadığı düşüncesindedir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde Türkmen siyasetçilerin bile çocuklarını Türk okullarına göndermedikleri öğrenilmiştir. Bu doğrulanmıştır. Daha önce de belirttiğimiz gibi Türkmenlerin genel olarak çocuklarını Türk okullarına göndermemelerinin en büyük nedeni; okullardaki kadro yetersizliği, devletin hiçbir şekilde yardımda bulunmaması ve eğitim seviyesinin her açıdan düşük olması Türkmen ailelerini tedirgin etmeye yetiyor. Aynı zamanda Türk okullarında görev yapan müdür ya da öğretmenler de birçoğunun çocuğunu Türk okullarına göndermediği, bu yüzden diğer Türkmen ailelerinin de Türk okullarından uzaklaştığı

ifade edilmektedir. Şumuli okullarda da Türkçe dersinin veriliyor olmasının Türkmen ailelerinin çocuklarını bu okullara göndermesinde önemli etkenlerden biri olduğu söylenmektedir. Okullara Arapça sınıfların fazlalığıyla doğru orantılı olarak ödenek yapıldığı, ödenek artışından faydalanmak için okul müdürlerinin daha fazla Arapça sınıfı açtığı ve bu nedenle Türkçe eğitime az önem verdiği ifade edilmektedir.

Türk okullarına ilişkin başka bir sorun da siyasetin girift yapısından kaynaklanmaktadır. Irak'ta her şey siyasete alet edilmekte ve siyaset için kullanılmaktadır. Aynı şekilde Irak'ta eğitim de siyasileşmiştir. Bu durum Türkçe eğitimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle Arap milliyetçiliği, aşırı İslamcılık ve mezhepsel kamplaşma Türkçe eğitiminin önündeki en büyük engellerden biridir. Arap milliyetçileri Irak'ın Arap ülkesi olduğunu savunarak Türk okullarına zorluk çıkarmaktadır. Yapılan görüşmelerde özellikle atamalar, Türkçe eğitiminin bütçesi, Türkçe eğitim kurumlarına yapılacak yardımlar gibi konularda Türkçe eğitimcilere zorluk çıkartmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi Türkçe eğitimde de Arap alfabesinin kullanılmasına ilişkin büyük baskı ve propaganda vardır. Ayrıca aşırı İslamcı hareketler, Latin alfabesinin "kafirlerin" icadı olduğu gerekçesiyle kullanılmaması, bunun Kur'an-ı Kerim'in okunmasının engellenmesi amacıyla gerektiği yönünde söylemler geliştirilmiştir.

Kerkük'te sadece Türkmenler değil, aynı zamanda Araplar ve Kürtler de yaşamaktadır. Türkçe eğitimi ilk yıllarda seçmeli dersler arasında bulunsa da son yıllarda zorunlu ders olarak kabul edilmektedir. Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi tartışılmaz. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur. Bilgisayar ve yabancı dil bilmek çağa yetişmek, onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz koşuttur.

Saddam Hüseyin dönemindeki otoriter rejim, insanları emre bağlı hale getirmiştir. Bu durum eğitimciler içinde söz konusudur. Yani Irak halkı bağımsız çalışma yapabilme yetkisinden uzaktır. 2003'ten sonra da insanların bu alışkanlıkları büyük ölçüde devam etmektedir. Irak halkı halen Saddam Hüseyin dönemindeki psikolojiden sıyrılmış değildir. Saddam Hüseyin rejiminin insanları birbirlerinden uzaklaştırmasına paralel olarak örgütlü ve toplu çalışması da engellenmiştir. Bu



nedenle Türk eğitiminde de ekip çalışması yapılabildiğini söylemek güçtür. Türkçe eğitimi hem siyasi partiler (özellikle ITC) hem sivil toplum örgütleri hem de son olarak Irak Eğitim Bakanlığı'na bağlı Türk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla Irak hükümeti tarafından yürütülmeye çalışılmaktadır. Kurumlar arası koordinasyon olduğunu söylemek güçtür. Türk okullarının geleceği konusunda ebeveynler ve dolayısıyla öğrenciler kaygılıdır. Türk esas okullarında ilk ve orta öğrenimini tamamlayan öğrencilerin üniversiteye giriş konusunda sıkıntılı oldukları söylenebilir. Türk okullarında verilen Arapça dilinin yeterli olmadığı, bu nedenle üniversite eğitiminde sıkıntılarla karşılaşıldığı ve çoğu Türkmen öğrencinin başarısız olduğu söylenmektedir. Ancak Türkçe esas okullarda eğitim alan öğrenciler için üniversiteye girişe imkan tanıyan ve lise bitirme sınavı olarak anılan bakalorya sınavı Türkçe yapılmaktadır. Bu nedenle üniversiteye giriş konusunda yaşanan sıkıntının genel olmadığı düşünülmektedir. Diğer tarafta Türkçe esas okullarda Arapça eğitimi konusunda sıkıntılar olduğu gözlemlenmiştir. Bu sıkıntı öğretmenlerin bilgi eksikliği ve yetenek yetersizliğinden (daha önce nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır) dolayı Türkçe esas okullarındaki Arapça eğitimi yetersiz kalmaktadır.

1991'de Irak'ın kuzeyinin güvenli bölge olarak ilan edilmesiyle 1996'ya kadar Erbil, Süleymaniye ve Duhok'ta 20'ye yakın Türkmen okulu açılmıştır. 2003'e kadar bu illerin dışında Türkmen okulları açılmamıştır. Eski rejimin devrilmesinin hemen ardından başta Kerkük olmak üzere, Diyala, Selahattin, Musul ve Bağdat'ta Türkmen okulları açılmıştır. 2012 yılı itibariyle tamamen "Türkmence Eğitim"<sup>7</sup> yapan 95 okul bulunmaktadır. Ancak okulların fazlalığı, Türkmenlerin hazırlıksız olarak okul açması, yönetimlerin ilgisizliği ve daha önce belirtilen nedenlerden dolayı ciddi problemlerle karşılaşmaktadır. 2005 Anayasası'nda 145. madde gereğince Türkçe eğitimi yasal olarak başlamıştır. Irak genelinde bir toplumun yoğun olarak yaşadığı yerlerde esas ve şumuli olmak üzere iki tür okul bulunmaktadır. Şumuli okullarda alan dersleri dahil olmak üzere tüm dersler Arapça olarak verilmektedir. Ana dil seçmeli olarak iki ders saatidir. Esas okullarda ise eğitim ana dildedir (Türkçe). Yalnız dört saat Arap dili ve iki saat de Arapça ilahiyat dersi verilmektedir (Duman, 2012). Esas ve şumul okulların müfredatı Irak Eğitim Bakanlığı tarafından

---

<sup>7</sup> Türkçe eğitimi her ne kadar "Türkmence eğitimi" olarak adlandırılrsa da, Kerkük'te bulunan Türkmen okulları, Türkiye Türkçesi eğitimini görmektedir.

belirlenmektedir. Esas okullarda Türkçe eğitimi Latin alfabesi harfleriyle eğitim yapılmaktadır.

## 2.6 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bugün eğitim-öğretim çalışmalarında değişik ölçme araçları kullanılmakla beraber, kullanılan bu araçların geçerli, güvenilir, objektif, kullanışlı, kapsamlı ve ayırtedici olması da istenmektedir (Çağlar, 1983; Binbaşoğlu, 1983).

Genel olarak ölçme ve değerlendirme; öğrencinin öğrenme başarısını belirleme, sonraki öğrenmeler için rehberlik etme, ulaşılması hedeflenen amaçların ulaşılma derecesini tespit etme ve öğretimi desteklemek için geçerli bilgileri sunma gibi özelliklere sahiptir (Izard, 1993). Bu doğrultuda sadece Türkçe öğretmenleri değil, bütün öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmaları gerekmektedir.

Eğitim sisteminin her aşamasında kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, eğitim sisteminin kontrol ögesinin işlerliğinin sağlanabilmesi için yapılması zorunlu olan etkinliklerdir. Öğrencilere bazı istedik davranışları kazandırmak için planlanan eğitim-öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin arzulan davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koyarak eğitim sisteminin aksayan yanlarının tespiti ve daha sonra da iyileştirilmesi söz konusu olabilir. Günümüzde eğitim sistemimizde, özellikle bir ders veya kurstaki başarıyı belirlemede; öncelikle, öğretmen tarafından hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilere uygulanmasıyla öğrencilerin başarılarını yansıtan ölçümler elde edilmektedir. Sonra da elde edilen bu ölçümlerin, başarılı sayılabilmesi için gerekliliği önceden belirlenen bazı ölçütlerle kıyaslanması sonucu öğrencilerin o dersteki başarı durumları hakkında bir karar verilmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin elde ettikleri ölçümlerle, bazı ölçütlerin kıyaslanması sonucu öğrencilerin başarıları değerlendirilmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Değerlendirme, ölçme kavramı ile beraber açıklanırken "ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma işi" olarak ifade edilmiştir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi değerlendirme sürecinde ölçüm, ölçüt ve işlem olmak üzere üç temel öge vardır. Örneğin, bir öğrencinin sınavlardan aldığı puanların ortalamasının

sınıfı geçmek için gerekli ortalamayla karşılaştırıp sonunda "geçti" ya da "kaldı" biçiminde bir karar vermek değerlendirme yapmak demektir. Bu örnekte, sınav puanlarının ortalaması ölçüm, sınıf geçmek için gerekli alt sınır ölçüt, bu iki ögenin karşılaştırılması ise işlemdir (Demirel, 1996).

Bilimsel çalışmalarda ölçmeye başvurulmasının başlıca nedenleri arasında, doğadaki varlık veya olayların çeşitli özelliklerini belirleme ve buradan elde edilecek sonuçlara dayanarak bu varlık veya olaylardan daha etkili ve verimli bir biçimde yararlanma amacı vardır. Eğitimde ölçmeye başvurulmasının nedenleri arasında böyle bir amacı görmek mümkündür. Gerçeği belirlemek için, eğitimde, gerçekleştirilmesi beklenen davranış değişikliklerinin gerçeğe uygun bir biçimde ortaya konmasına çalışılmaktadır. Buradan elde edilen verilere dayanılarak öğrenmedeki eksiklik ve güçlükler belirlenmekte; bunlar zamanında alınan önlemlerle giderilerek öğrenmedeki etkililik ve verim en üst düzeylere çıkarılmaktadır (Özçelik, 1998).

Değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar öğrencinin kendini değerlendirmesi; öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir. Değerlendirmenin amacı; öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ile becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Bir başka ifade ile değerlendirme; öğrencilerin geliştirdiği becerilerin düzeyini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Değerlendirme öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Ancak, becerilerini geliştiren öğrencilerin bu işi nasıl yaptıkları, bu işi yaparken kullandıkları yöntem ve teknikler sınıfla paylaşılmalıdır. Bireysel değerlendirmelerde gözlem formları kullanılmalıdır. Bu formlar kılavuzun ölçme ve değerlendirme başlığı altında verilmelidir (Korkmaz, Ünal, Erginer, Güler, İşeri, Kıbrıs ve Topal, 2008).

Öğretmen çalışmalarının her aşamasında çocukların gelişme derecelerini ölçer, değerlendirir, çocukları bu konuda bilgilendirir. Değerlendirme;

1. Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Yeterince başarılı olan öğrenciyi güdüler.

3. Öğrenci hakkında verilecek karara dayanak olur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesinde yardım eder.
5. Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir (Calp, 2010).

Öğretmenler okullarda, öğrenme ve öğretme faaliyetleri vasıtasıyla öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmaya çalışmaktadırlar. Kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının, süreç içerisinde sürekli olarak izlenebilmesi ve bu süreçte belirlenen eksikliklerin giderilmesi önem taşır. Bu faaliyetlerin öğretmenler tarafından istenilen ölçüde yapılabilmesi için öncelikle ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavram ve uygulamalarının etkili bir şekilde anlaşılmasına ihtiyaç vardır (Coştu, Yaman, Küçük, Kuğuoğlu, Yıldırım, Geçit ve Birgin, 2012).

Okullar zorunlu eğitim sürecinde, geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak öğrencilerine temel bilgi ve becerileri kazandırmalı, bunları gerçek yaşam durumlarında kullanabilecekleri ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin yaşamda başarılı olmaları, okul yıllarında kazanmış oldukları temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilecek düzeye gelmelerine bağlıdır. Ancak, öğrendiklerini yaşama aktarabilen, bireysel ve toplumsal gereksinimlere yanıt verebilen bireyler başarılı olarak kabul edilebilirler. Öğretim sürecinde, öğrencinin yalnızca bilişsel alandaki gelişimin değil, sosyal ve iletişim becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin de değerlendirme sürecinde dikkate alınması giderek önem kazanmaktadır (Berberoğlu, 2006). Bu nedenle, okulların başarılı kabul edilebilmesi, bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmiş olmasına bağlıdır. Okulların da başarılı kabul edilebilmesi, bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirmiş olmasına bağlıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009).

Güler'e (2012) göre ölçme sonuçlarıyla iletişim çok daha kolay ve anlaşılır olmaktadır. Sembollerle ifade etmek (örn: Bugün hava sıcaktır.) subjektiftir, farklı kişiler farklı yorumlar yapabilir. Ancak sayılarla ifade çok daha kesin ve anlaşılır olmaktadır. Güler (2012), ölçmenin türlerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır;

Doğrudan (Temel) Ölçme	Dolaylı (Göstergeyle) Ölçme	Türetilmiş Ölçme
<p>Ölçmek istenen özellik doğrudan gözleniyorsa ya da bu özelliğin ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyorsa, bu tür ölçmelere doğrudan (temel) ölçme denir. <i>Doğrudan ölçme yapmak demek araç kullanmamak anlamına gelmez!</i> <i>Doğrudan ölçmede asıl olan; ölçülen özellik bir başka özelliğin ölçme işlemine karışmamasıdır!</i> <i>Örneğin;</i> "Öğrencilerin cinsiyetlerini gözlemleyerek kız-erkek sembolleri ile eşleştirmek" doğrudan gözlemleyerek yapılan bir doğrudan ölçme işlemidir.</p>	<p>Bir özellik doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez, ancak bir başka özellik yardımıyla ölçülebilirse, bu tür ölçmelere dolaylı (göstergeyle) ölçme denir. <i>Dolaylı ölçmede ölçülmek istenilen özellik, başka bir özellik yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir.</i> <i>Örneğin;</i> "Havanın sıcaklığını termometre ile ölçmek" dolaylı ölçmedir. Çünkü burada sıcaklık, termometrenin cam borusu içindeki civa ya da alkolün sıcaklıkla genişerek boru içinde yükselmesiyle oluşan yüksekliğe bağlı olarak ölçülmektedir.</p>	<p>Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (Toplama çıkarma, çarpma ya da bölme işlemleri) yardımıyla ölçülebiliyorsa, bu ölçme işlemine türetilmiş ölçme adı verilir. <i>Örneğin;</i> "Hız=Yol / Zaman" burada hız özelliği kendisinden farklı yol ve zaman gibi iki özelliğin matematiksel bir bağıntısı olan bölme işlemi yardımıyla ölçülebilmektedir. Yani hız ölçülürken türetilmiş ölçme işlemi yapılabilmektedir.</p>

Ölçme işleminin daha doğru ve kesin olabilmesi için sonucun sayılarla ifade edilebilmesi tercih edilmektedir. Çünkü sayılar, bireyin (öğrencinin) durumu ile ilgili tam bir yargıya varmamıza yardımcı olacaktır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi de değerlendirmedir. 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 (Yıldız, Okur, Arı ve Yakup, 2010).

Değerlendirmenin öğeleri; ölçme sonuçları ve ölçüt olmalıdır. Eğitimde ölçme sonucu, ilgilendiğimiz özelliğin ilgili bireydeki miktarını / durumunu ifade eden değerdir. Ayrıca değerlendirme üç basamaktan oluşmaktadır; 1. Ölçme, 2. Ölçüt ve 3. Karar verme, sonuca varma.

Yine Güler 'e (2012) göre ölçüte göre değerlendirmenin türleri mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. Mutlak değerlendirme ile bağıl değerlendirme arasında karşılaştırma ise aşağıda gibi açıklamıştır;

Mutlak Değerlendirme	Bağıl Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mutlak değerlendirmede, mutlak ölçüt adı verilen önceden belirlenmiş bir kriter kullanılır.</li><li>- Mutlak ölçütü yapılan değerlendirmede, her bir bireyin (öğrencinin) değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu sınıf, topluluk, grup vb.'den <u>bağımsızdır</u>.</li><li>- "Her koyun kendi bacağından asılır." Deyimi bu değerlendirme için uygun olacaktır.</li><li>- Örneğin; Bir sınavdaki 50 sorudan 30'unu doğru yanıtlamış olmak, sınavdan 100 üzerinden</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bağıl değerlendirmede, bağıl ölçüt adı verilen ölçme sonuçlarına göre sonradan belirlenmiş bir kriter kullanılır.</li><li>- Bağıl ölçütü yapılan değerlendirmede, her bir bireyin (öğrencinin) değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu sınıf, topluluk grup vb.'den etkilenir.</li><li>- Her öğrenci sınıftaki diğer arkadaşlarının da başarılarını önemsemek durumundadır.</li><li>- Örneğin; bir sınav sonucunda, sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının</li></ul>

en az 65 almak ya da 10 hedef-davranışın 7'sini başarmış olmak gibi bireyin sadece kendi başarısıyla değerlendirileceği durumlar, mutlak değerlendirme kapsamına girer. Eğer 50 sorudan 30'unu doğru yanıtlamış olmanın başarı sayılacağı bir sınavda bir öğrenci, örn; Can, 35 soruyu doğru yanıtlamışsa, sınavın uygulandığı sınıftaki diğer arkadaşlarının tümü 50 soruyu da doğru cevaplasa ya da tümü hiçbir soruyu da doğru bilmemiş olsa Can bu sınav için belirlenen ölçüte göre daima başarılı sayılacaktır.

- Mutlak değerlendirmenin yapıldığı, ders çalışırken, öğrenciler arası bilgi alışverişinde bulunmak, yardımlaşmak daha yaygındır.

üstünde puan almış olmanın başarının ölçütü olması ya da tüm öğrenciler içinde sınavdan en yüksek puan alan ilk üç öğrencinin arasına girmenin başarı sayılması gibi durumlarda öğrencinin sadece kendi başarısı değil içinde bulunduğu grubun başarı durumu da başarılı sayılabilmesi için önem taşımaktadır.

- Bağlı değerlendirmenin yapıldığı sınıf ortamları, öğrencileri daha çok çalışmaya sevk eder.
- Ancak bu tür değerlendirmenin yapılması, öğrenciler arası rekabeti arttıracığı gibi, öğrencilerin arasındaki dayanışmanın azalmasına sebep olacaktır.

---

Yalın bir anlatımla öğretimi şu şekilde tanımlayabiliriz: Belli giriş davranışlarıyla sürece katılan öğrencileri, onlar için hazırlanmış olan bir öğrenme-öğretme ortamının öğeleriyle etkileştirerek davranışlarında istenilen değişimleri sağlama çabası. Öğrenci rolündeki kişinin, bu süreçle ilgili olarak şöyle bir beklentisi vardır. Öğrenme sürecine katılan tüm öğrenciler, önceden kazanmış oldukları davranışları kullanarak bu o ortamın öğeleriyle etkileşeceklerdir. Bu etkileşim sırasında, bazı yeni davranışlar göstermeye başlayacaklardır. Görülmeye başlayan bu yeni davranışlar öğrenilmesi beklenen davranışlar ise, öğretimin etkili olduğuna karar verilecektir. Bu davranışlar öğrenilmesi beklenen davranışlar değilse, öğretimin etkisiz kaldığına

karar verilecektir. Buradan da anlaşılacağı gibi, öğrenme-öğretme sürecinde, "Beklenen davranış değişiklikleri gerçekleşmiş midir?" sorusuna verilecek cevap çok önemlidir (Özçelik, 1998).

## 2.7 TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim programların anadil olarak Türkçenin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine önemli yer ayrılmıştır (Göğüş, 1983).

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin birleştirilmesi) Kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi o yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarında değil yaygın eğitim kurumlarında da büyük önem kazanmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü, Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır. 1929 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkokul programı ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14.06.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunuyla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları (şimdiki ilköğretim okulları) için yeni bir Türkçe eğitim programı hazırlanmıştır. Halen okullarımızda bu programda belirlenen esaslara göre Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ancak 1991 yılında Milli Eğitim



Bakanlığı tarafından oluşturulan Türkçe Program Geliştirme Komisyonu yeni bir taslak program hazırlamış Talim Terbiye kurulunun incelemesine sunmuştur. 1981 programı, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel, 1996).

Türkçe öğretimi uygulamalarında, öğretimsel etkinliklerin istenilen amaçlara ulaşip ulaşmadığını tespit için ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme, esas itibarıyla programdaki amaçlara göre yapılmaktadır. Programda belirlenen amaçlar ve bu amaçlara bağlı hedef davranışların ne düzeyde gerçekleştiğini ve öğrencinin öğrenme-öğretme etkinliklerinde ulaştığı düzeyi ölçme ve değerlendirme yaparak tespit edebiliriz (Üstüner ve Şengül, 2004).

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabilir. Öğretmenler eğitim öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabilir ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabilir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasıyla da ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmiş olur (Yıldız, Okur, Arı ve Yakup, 2010). Değerlendirmenin yöntemleri ise; Kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru / yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi ve proje ödevi olarak sıralanmaktadır.

Türkçe derslerini zevkli bir çalışma haline getirmek için, bu alanın yöntemlerini, tekniklerini bilmek gerekmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme teknikleri iki aşamada ele alınmıştır. Bunlar sözlü ve yazılı yoklamalar olarak ikiye ayrılmaktadır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük ölçüde dile dayalı olarak sürdürüldüğü, okul başarısının ise ana dili kullanımındaki yeterliliğe bağlı olduğu bilinen bir husustur. Durum bu olunca, yetişmekte olan kuşakların ana dili kullanımı bakımından istenen düzeye ulaştırılmasında ana dil eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu herkesçe kabul edilir. Türkçe dersinin kapsamına giren okuma, dinleme, anlama, konuşma, yazım ve dil bilgisi kurallarının temel hedefi, öğrencilerin dinlediklerini,

okuduklarını, incelediklerini derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini ve öğrendiklerini maksada uygun olarak sözlü ve yazılı anlatabilme yeteneklerini geliştirmektir (Calp, 2010).

Bir dersin öğretiminde öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme-değerlendirme ile ortaya konulmaktadır. Bu noktada ölçme ve değerlendirme kavramlarının açıklanmasında yarar vardır (Demirel, 1996).

Öğretmenin, öğrenme sürecini ve öğrencinin gelişim düzeyini ölçüp değerlendirmede süreç ve sonuç değerlendirme gibi iki tür değerlendirme söz konusudur. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilmektedir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılabilmektedir (Güneş, 2006). İlk ve ortaokulda okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, imla, noktalama, el yazısı vb. gibi beceri alanlarının belli bir bütünlük içerisinde ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu alanlarla ilgili olarak öğrencilerde ve gözlenen gelişme ile ilgili veriler öğretmenin çalışmalarına önemli ölçüde ışık tutacaktır. Böylece öğretmenler de hedeflenen noktalara ulaşma durumunda daha iyi bir sonuca ulaşabileceklerdir. dördüncü sınıftan itibaren ölçme ve değerlendirme biraz daha somut veriler üzerinde gerçekleştirilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde onların okuma, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, sosyal etkinliklere katılma istek ve durumları vb. alanlardaki niteliklere yönelik gözlem verileri yanında yazılı sınavlardaki başarıları da değerlendirmeye katılmaktadır. İlkokul dördüncü sınıftan ortaokul son sınıfa kadar öğrencilerle ilgili değerlendirmeler süreç ve sonuç odaklı yürütülmektedir (Göçer, 2013<sub>a</sub>).

Türkçe eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yerleşmiş belli birtakım uygulamalar var. Ancak geleneksel çizgiyi geçmiş, farklı bakış açılarının ürünü olan çağdaş ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğretmenler yeterince bilgi sahibi değildir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde tercih ettiği ve başarıyı objektif bir şekilde ölçtüğüne inandığı (sözlü-yazılı) ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili gözlemler bu etkinliğin geleneksel yöntemle ve dar kapsamlı yapılmakta olduğunu ortaya koymaktadır (Göçer, 2014).

Sedat, Kaya ve Aslan'a (2006) göre Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri birbirini bütünleyen bir anlayışla gerçekleştirilmeli, dilbilgisi çalışmaları bu etkinliklerde, yeri geldikçe kuramsal ve soyut alıştırmalar yerine somut uygulamalara dönüştürülmelidir.
2. Türkçe öğretimi yalnızca ders saatlerinde gerçekleştirilen bir öğretim olarak düşünülmemeli, öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmiş bağımsız birer okur olmalarının önemli olduğu bilinmelidir. Bu nedenle, öğrenciler, Türkçe dersleri bittikten sonra sürelerde de düzeylerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan yazınsal ve öğretici metinleri okumaya ve okuduklarını paylaşmaya isteklendirilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde geleneksel uygulamalar yerine, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini uyaran çağdaş öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ve dilbilgisi konu alanına ilişkin davranışlar kazandırmayı amaçlayan bir öğretimin, doğasına uygun çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması gerekir. Türkçe öğretiminde, birden çok yöntem, teknik ve öğretim anlayışının olanaklarından yararlanılarak "bütünleştirilmiş bir öğrenme öğretme yaklaşımı"na ulaşılmalıdır. Başka bir söyleyişle, öğretimde, tam öğrenme, etkin öğrenme, beyin tabanlı öğrenme, çoklu zeka, yapılandırıcılık, sunuş yoluyla, araştırma yoluyla öğrenme gibi kuram ve öğretme öğrenme yaklaşımlardan yararlanılmalı, öğrencilerin düzeyi ve onlara kazandırılacak davranışların niteliğine uygun olarak soru yanıt, tartışma, gösteri, küme çalışması, beyin fırtınası, oyunlaştırma, gözlem, inceleme vb. yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Senemoğlu, 2004; Sever, 2004; Açıköz, 2003; Oral, 2003; Caine ve Caine, 1994; Bloom, 1979).
4. Türkçe öğretiminde, ilgi ve gereksinimleri farklı öğrencileri istekle öğrenme öğretme etkinliklerine katabilmek için çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Öğretimde, öğrencilerin sanat ve düşünme eğitimi süreçlerinde, resmin, müziğin estetik işlevinden birer uyaran olarak yararlanılmalıdır. Öğretim, bilişim teknolojisinin olanaklarıyla desteklenmelidir.
5. Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil bilici ve duyarlılığı kazandırmanın temel koşullarından biri, öğrencileri düzeylerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki nitelikli edebiyat metinleri ile buluşturmaktadır. Bu nedenle, öğretimde kullanılan metinlerde Türkçenin söz varlığının yansıtılması, doğru ve etkili kullanılması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Metinlerin,

öğrencilere öğretme amacından çok, onlara duyma ve düşünme sorumluluğu verecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Türkçe öğretimi bir beceri kazandırma sürecidir. Beceriler ise uygulamalarla geliştirilir. Uygulamaya dayanmayan bir öğretimin öğrencilere istenilen düzeyde beceri kazandırması beklenmez. Geleneksel anlayışla yapılan öğretimin verimsiz oluşunun temelinde bu gerçeğin yattığı bilinciyle, Türkçe öğretiminin öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini yaparak, yaşayarak gerçekleştirebilecekleri ortamlar kurgulanmalıdır. Ancak geleneksel sınıfların uygulamalı öğretim için pek uygun olmadığı bir gerçektir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

Türkçe derslerinde okuduğu ya da dinlediği metin üzerinde düşünen, düşündüklerini soran, sorgulayan öğrencilerin, dinlediği ya da okuduğuyla ilgili sorulara yanıt veren öğrencilere göre daha iyi öğrendiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

Bloom (1976) tarafından geliştirilen "tam öğrenme" yaklaşımı; planlı ve duyarlı bir yaklaşımla işe girilmesi halinde, hemen bütün öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen bütün yeni davranışları öğrenebileceklerini savunan bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Tam öğrenme anlayışına göre; planlı ve duyarlı bir şekilde işe girildiğinde hemen hemen öğrenemeyen öğrenci yoktur. Dünya daki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi, herkes öğrenebilir. Ancak, iyi öğrenen ve iyi öğrenemeyen, hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır. Bloom'a göre; genel yetenek gibi insanın doğumla gelen yetenekleri öğrenme farklarının oluşmasında önemlidir. "Ancak bu farklar, eğitim ürünü olarak sonradan meydana getirilenlerin yanında bir hiçtir." Okulların öğrencinin doğuştan getirdiği zeka kapasitesini artırma, ailenin sosyo-ekonomik düzeyini iyileştirme, öğrenciyi kişilik özelliklerini değiştirmeye zorlama gibi bir işlevi yoktur.

Bloom'a göre, çevreden kaynaklanan ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen farklar; öğrencinin ön öğrenmelerdeki eksiklerini tamamlama, öğrenilecek konuya ilgi duyma, olumlu tutum geliştirme, başarılı olacağına çocuğun inanmasını sağlama, öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme vb. okulların kontrolü altında olan öğrenme farkı yaratan durumlar öğrenciler lehine değiştirilebilir.

Dil öğretimi işlevsel olmalı, başka bir ifadeyle, dil bilgisi dersleri öğrencilere Türkçeyi kullanmada yardım edecek bilgi, beceri, ve alışkanlıkları kazandırmalıdır. Program bu anlayışa göre düzenlenince, öğretim yöntem ve tekniklerinin de bu becerileri kazandırmaya yönelik olması kaçınılmazdır. Okulun görevi, öğrenciye bilmediği bir konuyu şöyle böyle öğretmek değil; onu uygulama seviyesinde bir öğrenmeye ulaştırmak olmalıdır. Bunun için sadece Türkçe derslerindeki çalışmalarla yetinmeyip diğer dersler ve ders dışı etkinliklerle de fırsatlar oluşturulmaya çalışılmalıdır. Zaman zaman ortaya çıkan dil yanlışları hemen düzeltilmekle birlikte dilin yapısının kavranması ve fonksiyonel bir şekilde kullanılması tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi ve önemlidir. Bunun için düzenli ve yöntemli bir dil öğretim programı uygulanmalıdır (Calp, 2010).

Öğrenme öğretme sürecinin yönetimi demek olan öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme başarısını etkileme gücünde olan dört temel faktöre dayanmaktadır. Bunlar, ipuçları (işaretle), öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltmedir. Bilindiği gibi öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme düzeyini etkileyen pek çok faktör vardır. Ancak bu faktörlerin tek başlarına öğrenmedeki etkileri çok az olduğu gibi, bunların her birini kontrol altına alarak öğrenme düzeyini yükseltmek de oldukça zordur (Korkmaz, Ünal, Erginer, Güleriyüz, İşeri, Kıbrıs ve Topal, 2008).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenin alan bilgisi hususundaki yeterliliği kadar dersinin öğretimiyle ilgili prensip, strateji, yöntem ve teknikler yönünden de yeterli ve yetenekli olması beklenir. Bu noktada öğretmenlerin ihtiyaçları, teorik bazı yöntem bilgilerine sahip olmaktan daha çok, doğrudan sınıf içi uygulamaları ile ilgili açıklamalar, yönergeler, öğrenme / öğretim strateji ve yöntemlerinin nasıl uygulanacağı yolundaki bilgi, beceri ve alışkanlıklarla donatılmış olmasıdır. Öğretmeni sınıfta etkili kılacak ana dili öğretiminin her konu alanı için bir kılavuz / kaynak kitabına ihtiyaç vardır. Hangi program uygulanırsa uygulansın, programın uygulayıcıya benimsetilmesi ve tanıtılması önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlere, Türkçe öğretimi alanında yeterli ve yetenekli uzmanlar tarafından hazırlanan ve eğitim programının nasıl uygulanacağını açıklayan kılavuz kitaplar sunulmalıdır (Calp, 2010).

Öğretmen, öğrenmede geri bildirim pozitif bir etkiye sahip olduğunun; öğrencilerin gelişmelerini, başarılarını ve hatalarını onlara göstermenin, onları öğrenmeye daha çok yönettığının ve öğrenmelerini artırdığının bilincinde olmalıdır. Yapılan

araştırmalarda geri bildirim alan öğrencilerin, geri bildirim almayan öğrencilere göre daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğrenci bir hata yaptığı zaman, öğretmen bunu anında öğrenciye iletir ve yapılan hatanın düzeltilmesi için yeni bir öğrenme imkanı sağlar. Öğrenme sırasında yapılan hatanın hemen bildirilmesi, insanlar üzerinde yapılan öğrenme denemelerinde olumlu sonuçlar vermiştir. Öğrenci, anında geri bildirim sağlandığı öğrenme ortamlarında konuyu daha süratli ve daha az hata yaparak öğrenir (Calp, 2010).

Gök ve Erdoğan (2009) yaptıkları Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri ve öğretmen adayları ile yaptıkları uygulamada, öğretmenlerin (katılımcıların) Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirmede karşılaştıkları sorunları şu şekilde açıklamışlardır;

Güçlü yönleri;

Öğretmen adayları tarafından yeni Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güçlü yönleri olarak en çok belirtilen ifadeler; öğrencilerin süreçte gözlenmesine imkan tanınması, her öğrencinin yetenekleri ve ilgi alanlarının belirlenip gerekli yönlendirmelerin yapılması, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrenciyi merkeze almasıdır. Bunun yanında adaylar, Öğrencilerin gelişimlerinin dikkate alınması, bu yöntemlerin daha objektif olması, öğrenciye eksiklikleri yönünde dönüt vererek tamamlanmasının sağlanması, bireysel farklılıklar dikkate alındığı için ölçme ve değerlendirme işleminin verimli hale getirilmesi, sınav kaygısı olmayacağı için öğrencilerin güven duygularının gelişmesine imkan tanınması, öğrenciye yön vermesi, ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesi, öğrencileri daha iyi tanımak için fırsatlar yaratması, öğrencinin bu uygulamaları zevkle yapması ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımları konularını yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı şu görüşleri belirtmiştir:

Öğrencilerin gelişimini dikkate alması yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin güçlü bir yönüdür. Yeni yöntem ve teknikler daha objektiftir. Daha sonra o öğrenciye eksiklikleri yönünde dönüt vererek tamamlamasını sağlayabiliriz. Bireysel farklılıklar dikkate alındığı için ölçme-değerlendirme işlemi de verimli hale gelir.

Zayıf Yönleri;

Öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, Türkçe programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının zayıf yönleri olarak en çok belirtilen ifadeler; zaman sıkıntısı, kalabalık gruplarda uygulanmasının sorun yaratması ve öğrencilerin her ders sonunda aynı formları doldurmaktan sıkılmaları şeklindedir. Bunun yanında öğretmen adayları, öğretmen için fazla iş yükü olması, formların objektif olarak doldurulması, puanlamanın güç olması, öğretmenlerin objektif olamaması, öğrencilerin bu yöntemleri anlamakta konularını yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zayıf yönleri olarak belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bir katılımcı şunları ifade etmiştir;

Yaptığım uygulamalardan yola çıkarak diyebilirim ki öğrenci sayısı fazla olduğundan zaman yetmiyor. Yetse de üstün körü yapanlar ortaya çıkıyor.

## **2.8 IRAK TÜRKMEN BÖLGESİNDE (KERKÜK) EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Ölçme ve değerlendirme bütün derslerde kullanıldığı gibi Türkçe dersinde de kullınılmaktadır. Ancak çalışmanın konusu Kerkük'teki ölçme ve değerlendirme olunca kaynaklar yetersiz kalmaktadır. Çünkü Kerkük'te konunun uzmanlarının (Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme) ve ilgilenenlerinin olmaması, bu çalışmaya başka il ve ülkelerden örnek vermek gerekir. Örneğin; Hatay ilinde yapılan çalışmalar sonucunda, iki dillilik sorunu ortaya çıkmaktadır. Cengiz ve Türk'ün (2009) çalışmalarının sonucunda, Hatay'da konuşulan Arapça ve Türkçede dil karışması söz konusudur. Arapça konuşan iki dilli bir birey konuşmasında Türkçe kelimeleri kullanabildiği gibi Türkçe konuşması içerisinde de Arapça kelimeleri ve dil yapılarını kullanmaktadır. Bu durum Kerkük'te yaşayan Türkçe eğitimi gören iki dilli Kerkük Türkmenleri içinde geçerlidir. Ülkenin anadilinin Arapça olması nedeniyle dil karışıklıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerimizin büyük bir kısmı, sadece ders kitaplarına bağlı kalarak öğretim yapmaktadırlar. Bu durum, bu uygulamanın öğretmenlerin kolayına gelmesi, dersin işlenişi açısından öğretmenler arasında tutarlılık sağlanması ve teftiş gereklerini yerine getirme titizliği gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Türkçe ders kitapları incelendiğinde, kitaplarda yer alan metinlerin hemen hepsinin sonunda okuduğunu

anlama becerisini ölçmeye dayalı davranışlarla ilgili sorunlar bulunduğu görülmektedir (Üstüner ve Şengül, 2004).





## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ**

İki dilli Kerkük Türkmenlerinde Türkçenin öğrenimini ölçme ve değerlendirme açısından belirlemek amacıyla nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için seçilen yöntem genel taramadan kesitsel tarama modelidir. Genel tarama ise; "çok sayıda bireylerden belirli bir evrende ve evren hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılan taramalardır".

#### **3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmadaki evren, Kerkük İlinde yaşayan toplam 250 öğrenci (öğretmen adayı) ve 211 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kerkük Üniversitesi, Kerkük Öğretmenlik Enstitüsü, 10 ilkokul, 9 ortaokul ve 12 lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Anket uygulamasına katılan öğrenciler ise, sadece Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırma örneklemini ise; yukarıda belirtilen Üniversite, Enstitü ve okullardan araştırmaya 211 öğretmen adayı katılırken, Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden araştırmaya 250 öğrenci katılmıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İki dilli Kerkük Türkmenlerinin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme adlı çalışma için literatür taramanın yanı sıra anket uygulamalarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda konu ile ilgili anket çalışması başlatılmıştır. Ayrıca anketin sağlıklı bir şekilde hazırlanmasında iki alan uzmanı ile görüşülmüş ve yorumları alınmıştır. Ayrıca anketin ölçme ve değerlendirme aşamasında istatistik uzmanın görüşlerine, yorum ve yardımlarına başvurulmuştur.

Uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerin (öğretmen adaylarının) doldurulması istenen anket; 16 soru tipi, 4 öğrenme alanı (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma), genel olarak doldurulması istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul (Üniversite, Öğretmenlik Enstitüsü, İlkokul, Orta-Lise), kıdem (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 ve üst yıl) olarak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden ise; uygulamanın sadece Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile sınırlı olduğundan sadece cinsiyet aşaması ve yanıtlanması gerekli olan aşamaları doldurmaları istenmiştir.

Anketin uygulanması, araştırmacı tarafından elden dağıtılarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlere 211 anket dağıtılmış ve tamamı sağlıklı ve içtenlikle doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Ancak bu durum öğrenciler (öğretmen adayları) için geçerli sayılmamakla birlikte dağıtılan 300 anketin sadece 250'si güvenilir bir şekilde doldurulurken geri kalan 50 anket araştırmacıya teslim edilmiştir.

Araştırmacı tarafından başlatılan uygulama (02.01.2016) tarihinde başlanıp (23.01.2016) tarihi ile toplam 21 gün içinde uygulama tamamlanmıştır.

### 3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma için uygulanan anket, sıralı değişkenler (Her zaman, Çoğunlukla, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) olarak oluşturulmuştur. Buna göre alınan yanıtlar excel ve Spss programları ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin her birinin ayrı ayrı yüzdesi (%) ve sıklıklarla tablolaştırılarak öğretmen ve öğrencilerin

yanıtları karşılaştırılarak ve ki-kare kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Bunun yanı sıra ankette belirlenen soru tiplerini öğretmen ve öğrencilerin (Kullanma olanağı var/yok) olarak alınan yanıtlar yine tablolaştırılarak analiz edilmiştir.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGU VE YORUMLAR**

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Burada öğretmen ve öğrencilere uygulanan ankette soru tiplerini kullandıkları öğrenim alanlarına göre uygulamalar değerlendirilmiştir.

Eğitim ortamında gerçekleştirilen her etkinliğin belli bir amacı vardır. Hedeflenen sonuca ulaşmak için önceden yapılan planlama doğrultusunda çalışmalar yürütülür ve istenilene ulaşılmaya çalışılır. Eğitim etkinliklerinin ölçülmesi ve elde edilen veriler üzerinde düşünülerek bir sonuca varılması, yapılmış bulunan çalışmanın yerindeliğini ortaya koyduğu gibi, bundan sonraki çalışmalardan verimin daha yüksek olması için de yönlendirici nitelik taşır. Bu açıdan bakıldığında eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilmesi ve sonuçlarından yararlanılmasında büyük yararlar vardır (Göçer, 2014).

Ölçme olmadan değerlendirme yapılamaz. Bu noktadan hareketle ölçme ve değerlendirme arasında bir ilişki olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, 2010).

Ölçme ve değerlendirme, birbirinden ayrı iki farklı kaynak olarak görünse de işlevleri bakımından birbirlerini tamamlayan bir bütünlük söz konusudur. Çalışmada kullanılan anket uygulamaları Kerkük ilinde bulunan Türk okullarının öğretmen ve öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) katılımıyla gerçekleşmiştir. Uygulamada belirtilen soru tiplerinin öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığı ve öğrencilerin belirlenen soru tiplerini öğretmenler tarafından kullanılmasını ve kullanmalarını istemedikleri soru tiplerini öğrenme alanlarına uygun bir şekilde belirtmişlerdir. Uygulamada belirlenen soru tiplerini öğretmen ve öğrenciler, dört öğrenme alanlarına göre yanıtlayıp genel olarak öğretmenlerin kullanıp kullanmayacakları ve öğrencilerin kullanılıp kullanılmasını istemedikleri genel

olarak belirtmişlerdir. Ayrıca tabloda belirtilen (1-2-3) numaralar sırasıyla (hiçbir zaman, bazen ve her zaman) durumları ifade etmektedir.



Tablo 1: Öğretmen ve Öğrencilerin Açık Uçlu Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	P
Okuma	1	N	35	7	52.621	2	.000
		%	15.2	3.3			
	2	N	76	27			
		%	33.0	12.8			
	3	N	119	177			
		%	51.7	83.9			
Yazma	1	N	57	0	82.622	2	.000
		%	24.8	0.0			
	2	N	56	26			
		%	24.3	12.3			
	3	N	117	185			
		%	50.9	87.7			
Dinleme	1	N	73	18	69.988	2	.000
		%	31.7	8.5			
	2	N	72	33			
		%	31.3	15.6			
	3	N	85	160			
		%	37.0	75.8			
Konuşma	1	N	57	15	43.204	2	.000
		%	24.8	7.1			
	2	N	65	35			
		%	28.3	16.6			
	3	N	108	161			
		%	47.0	76.3			
Genel	1	N	35	0	11.119	2	.000
		%	15.2	0.0			
	2	N	96	21			
		%	41.7	10.0			
	3	N	99	190			
		%	43.0	90.0			

\*\* p.<05

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si (%3.3) açık uçlu soruları okuma -alanında az, 27'si (%12.8) orta düzeyde ve 177'si (%83.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 35'i (%15.2) açık uçlu soruların okuma-öğrenme alanında az, 76'sı(%33.0) orta düzeyde ve 119'u (%51.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=52.621, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre açık uçlu soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Açık uçlu soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden hiçbiri (%0.0) açık uçlu soruları kullanmadığını, 26'sı (%12.3) orta düzeyde ve 185'i (%87.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 57'si (%24.8) açık uçlu soruların yazma-öğrenme alanında az, 56'sı(%24.3) orta düzeyde ve 177'si (%50.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=82.622, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre açık uçlu soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Açık uçlu soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 18'i (%8.5) açık uçlu soruları kullanmadığını, 33'ü (%15.6) orta düzeyde ve 160'ı (%75.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 73'ü (%31.7) açık uçlu soruların dinleme-öğrenme alanında az 72'si (%31.3) orta düzeyde ve 85'i (%37.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=69.988, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre açık uçlu soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Açık uçlu soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'i (%7.1) açık uçlu soruları kullanmadığını, 35'i (%16.6) orta düzeyde ve 161'i (%76.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 57'si (%27.8) açık uçlu soruların konuşma-öğrenme alanında az 65'i (%28.3) orta düzeyde ve 108'i (%47.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=43.204$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre açık uçlu soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istediklerini söylenebilir.

Açık uçlu soruların genel olarak da öğretmenlerden hiçbiri (%0.0) açık uçlu soruları kullanmadığını, 21'i (%10.0) orta düzeyde ve 190'ı (%90.0) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 35'i (%15.2) açık uçlu soruların az olarak kullanılmasını, 96'sı (%41.7) orta düzeyde ve 99'u (%43.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların genel anlamda kullanımını ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=11.119$ ,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin açık uçlu soru tiplerini genel anlamda öğrencilerin (%43.0) kullanılmasını istediklerinin farkına varılmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin açık uçlu soruların genel anlamda (%90.0) daha sık kullandıkları sonucuna varılmıştır.



Tablo 2: Öğretmen ve Öğrencilerin Kısa Cevaplı Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	Sd	P
Okuma	1	N	41	14	53.789	2	.000
		%	17.5	7.0			
	2	N	42	1			
		%	17.9	0.5			
	3	N	151	186			
		%	64.5	92.5			
Yazma	1	N	31	21	15.005	3	.002
		%	13.2	10.4			
	2	N	49	18			
		%	20.9	9.0%			
	3	N	154	161			
		%	65.8	80.1%			
Dinleme	1	N	65	23	51.332	2	.000
		%	27.8	11.4			
	2	N	61	18			
		%	26.1	9.0			
	3	N	108	160			
		%	46.2	79.6			
Konuşma	1	N	59	15	46.285	2	.000
		%	25.2	7.5			
	2	N	53	20			
		%	22.6	10.0			
	3	N	122	165			
		%	52.1	82.1			
Genel	1	N	27	8	69.567	3	.000
		%	11.5	4.0			
	2	N	95	21			
		%	40.6	10.4			
	3	N	111	172			
		%	47.4	85.6			

Kısa cevaplı soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 14'ü (%7.0) kısa cevaplı soruları kullanmadığını, 1'i (%0.5) orta düzeyde ve 186'sı (%92.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 41'i (%17.5) kısa cevaplı soruların okuma-öğrenme alanında az 42'si (%17.9) orta düzeyde ve 151'i (%64.5) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=53.789,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre kısa cevaplı soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Kısa cevaplı soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 21'i (%10.4) kısa cevaplı soruları kullanmadığını, 18'i (%9.0) orta düzeyde ve 161'i (%80.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 31'i (%13.2) kısa cevaplı soruların yazma-öğrenme alanında az, 49'u (%20.9) orta düzeyde ve 154'ü (%65.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (3)=15.005,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre kısa cevaplı soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Kısa cevaplı soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 23'ü (%11.4) kısa cevaplı soruları kullanmadığını, 18'i (%9.0) orta düzeyde ve 160'ı (%76.6) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 65'i (%27.8) kısa cevaplı soruların dinleme-öğrenme alanında az, 61'i (%26.1) orta düzeyde ve 108'i (%46.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=51.332,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre kısa cevaplı soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Kısa cevaplı soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'i (%7.5) kısa cevaplı soruları kullanmadığını, 20'si (%10.0) orta düzeyde ve 165'i (%82.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 59'u (%25.2) kısa cevaplı soruların konuşma-öğrenme alanında az, 53'ü (%22.6) orta düzeyde ve 122'si (%52.1) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=46.285, p<.05). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre kısa cevaplı soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Kısa cevaplı soruların genel olarak da öğretmenlerden 8'i (%4.0) kısa cevaplı soruları kullanmadığını, 21'i (%10.4) orta düzeyde ve 172'si (%85.6) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 27'si (%11.5) kısa cevaplı soruların az kullanılmasını, 95'i (%40.6) orta düzeyde ve 111'i (%47.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların genel anlamda kullanımını ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=69.567, p<.05).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin kısa cevaplı soru tiplerini genel anlamda öğrencilerin (%47.4) sık kullanılmasını istedikleri farkına varılmadığı gözlemlenmiştir. Burada öğretmenlerin de kısa cevaplı soruların (%90.0) kullandığı ancak öğrencilerin bu durumun farkında olmadığı söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmen ve Öğrencilerin Doğru-Yanlış Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	50	2	54.115	2	.000
		%	21.8	1.0			
	2	N	48	31			
		%	21.0	14.8			
	3	N	131	177			
		%	57.2	84.3			
Yazma	1	N	38	7	33.815	3	.002
		%	16.6	3.3			
	2	N	51	26			
		%	22.3	12.4			
	3	N	140	176			
		%	61.1	83.8			
Dinleme	1	N	66	7	69.142	2	.000
		%	28.8	3.3			
	2	N	61	36			
		%	26.6	17.1			
	3	N	102	167			
		%	44.5	79.5			
Konuşma	1	N	76	16	48.946	2	.000
		%	33.2	7.6			
	2	N	48	39			
		%	21.0	18.6			
	3	N	105	155			
		%	45.9	73.8			
Genel	1	N	40	9	73.063	2	.000
		%	17.5	4.3			
	2	N	83	22			
		%	36.2	10.5			
	3	N	106	179			
		%	46.3	85.2			

Doğru-yanlış soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 2'si (%1.0) doğru-yanlış soruları kullanmadığını, 31'i (%14.8) orta düzeyde ve 177'si (%84.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 50'si (%21.8) doğru-yanlış soruların okuma-öğrenme alanında az 48'i (%21.0) orta düzeyde ve 131'i (%57.2) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=54.115,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre doğru-yanlış sorularını okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Doğru-yanlış soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 7'si (%3.3) doğru-yanlış soruları kullanmadığını, 26'sı (%12.4) orta düzeyde ve 176'sı (%83.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 38'i (%16.6) doğru-yanlış soruların yazma-öğrenme alanında az, 51'i (%22.3) orta düzeyde ve 140'ı (%61.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=33.815,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre doğru-yanlış soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Doğru-yanlış soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 7'si (%3.3) doğru-yanlış soruları kullanmadığını, 36'sı (%17.1) orta düzeyde ve 167'si (%79.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 66'sı (%28.8) doğru-yanlış soruların dinleme-öğrenme alanında az, 61'i (%26.6) orta düzeyde ve 102'si (%44.5) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=69.142,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre doğru-yanlış soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Doğru-yanlış soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 16'sı (%7.6) doğru-yanlış soruları kullanmadığını, 39'u (%18.6) orta düzeyde ve 155'i (%73.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 76'sı (%33.2) doğru-yanlış soruların konuşma-öğrenme alanında az, 48'i (%21.0) orta düzeyde ve 105'i (%45.9) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=48.946,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre doğru-yanlış soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Doğru-yanlış sorularında genel olarak öğretmenlerden 9'u (%4.3) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 22'si (%10.5) orta düzeyde ve 179'u (%85.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 40'ı (%17.5) doğru-yanlış soruların az kullanılmasını, 83'ü (%36.2) orta düzeyde ve 106'sı (%46.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların genel anlamda kullanımını ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=73.063,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğrencilerin doğru-yanlış soru tiplerini genel anlamda (%46.3) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişler. Ancak öğretmenlerin bu durumun farkına varılmadığı söylenebilir.

Tablo 4: Öğretmen ve Öğrencilerin Çoktan Seçmeli Soru Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	56	27	22.662	2	.000
		%	26.0	13.2			
	2	N	61	38			
		%	28.4	18.5			
	3	N	98	140			
		%	45.6	68.3			
Yazma	1	N	53	26	39.451	3	.000
		%	24.7	12.7			
	2	N	63	24			
		%	29.3	11.7			
	3	N	99	154			
		%	46.0	75.1			
Dinleme	1	N	76	43	51.956	2	.000
		%	35.3	21.0			
	2	N	74	29			
		%	34.4	14.1			
	3	N	65	133			
		%	30.2	64.9			
Konuşma	1	N	80	22	57.875	2	.000
		%	37.2	10.7			
	2	N	59	39			
		%	27.4	19.0			
	3	N	76	144			
		%	35.3	70.2			
Genel	1	N	52	9	94.075	2	.000
		%	24.2	4.4			
	2	N	107	48			
		%	49.8	23.4			
	3	N	56	148			
		%	26.0	72.2			

Çoktan seçmeli soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 27'si (%13.2) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 38'i (%18.5) orta düzeyde ve 140'ı (%68.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 56'sı (%26.0) çoktan seçmeli soruların okuma-öğrenme alanında az, 61'i (%28.4) orta düzeyde ve 98'i (%45.6) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=22.662, p<.05). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çoktan seçmeli soruların okuma- öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çoktan seçmeli soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 26'sı (%12.7) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 24'ü (%11.7) orta düzeyde ve 154'ü (%75.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 53'ü (%24.7) çoktan seçmeli soruların yazma-öğrenme alanında az, 63'ü (%29.3) orta düzeyde ve 99'u (%46.0) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=39.451, p<.05). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çoktan seçmeli soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çoktan seçmeli soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 43'ü (%21.0) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 29'u (%14.1) orta düzeyde ve 133'ü (%64.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 76'sı (%35.3) çoktan seçmeli soruların dinleme-öğrenme alanında az, 74'ü (%34.4) orta düzeyde ve 65'i (%30.2) sıkça kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=51.956, p<.05). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çoktan seçmeli soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çoktan seçmeli soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 22'si (%10.7) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 39'u (%19.0) orta düzeyde ve 144'ü (%70.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 80'i (%37.2) çoktan seçmeli soruların konuşma-öğrenme alanında az, 59'u (%27.4) orta düzeyde ve 76'sı (%35.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci



görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=57.875,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çoktan seçmeli soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çoktan seçmeli soruların genel olarak da öğretmenlerden 9'u (%4.3) çoktan seçmeli soruları kullanmadığını, 22'si (%10.5) orta düzeyde ve 179'u (%85.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 40'ı (%17.5) çoktan seçmeli soruların az kullanılmasını, 83'ü (%36.2) orta düzeyde ve 106'sı (%46.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=73.063,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin çoktan seçmeli soruların genel anlamda (%85.2) kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler çoktan seçmeli soruların genel anlamda (%46.3) kullanılmasını istedikleri sonucuna varılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin çoktan seçmeli soru tiplerini az kullanılmasını istedikleri düşünüldüğü söylenebilir.

Tablo 5: Öğretmen ve Öğrencilerin Sözlü Sınav Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	40	18	61.723	2	.000
		%	19.1	8.6			
	2	N	63	12			
		%	30.1	5.7			
	3	N	106	179			
		%	50.7	85.6			
Yazma	1	N	74	15	112.185	2	.000
		%	35.4	7.2			
	2	N	73	25			
		%	34.9	12.0			
	3	N	62	169			
		%	29.7	80.9			
Dinleme	1	N	83	10	104.050	2	.000
		%	39.7	4.8			
	2	N	50	25			
		%	23.9	12.0			
	3	N	76	174			
		%	36.4	83.3			
Konuşma	1	N	59	12	48.431	2	.000
		%	28.2	5.7			
	2	N	50	35			
		%	23.9	16.7			
	3	N	100	162			
		%	47.8	77.5			
Genel	1	N	36	6	128.713	2	.000
		%	17.2	2.9			
	2	N	114	29			
		%	54.5	13.9			
	3	N	59	174			
		%	28.2	83.3			

Sözlü sınav soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 18'i (%8.6) sözlü sınav soruları kullanmadığını, 12'si (%5.7) orta düzeyde ve 179'u (%85.6) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 40'ı (%19.1) sözlü soruların okuma-öğrenme alanında az 63'ü (%30.1) orta düzeyde ve 106'sı (%50.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=61.723, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sözlü sınav soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri düşünüldüğü söylenebilir.

Sözlü sınav soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'i (%7.2) sözlü sınav soruları kullanmadığını, 25'i (%12.0) orta düzeyde ve 169'u (%80.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 74'ü (%35.4) sözlü sınav soruların yazma-öğrenme alanında az, 73'ü (%34.9) orta düzeyde ve 62'si (%29.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=112.185, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sözlü sınav soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sözlü sınav soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 10'u (%4.8) sözlü sınav soruları kullanmadığını, 25'i (%12.0) orta düzeyde ve 174'ü (%83.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 83'ü (%39.7) sözlü sınav soruların dinleme-öğrenme alanında az, 50'si (%23.9) orta düzeyde ve 76'sı (%36.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=104.050, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sözlü sınav soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sözlü sınav soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 12'si (%5.7) sözlü sınav soruları kullanmadığını, 35'i (%16.7) orta düzeyde ve 162'si (%77.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 59'u (%28.2) sözlü sınav soruların konuşma-öğrenme alanında az, 50'si (%23.9) orta düzeyde ve 100'ü (%47.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=48.431,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sözlü sınav soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sözlü sınav soruların genel olarak da öğretmenlerden 6'sı (%2.9) sözlü sınav soruları kullanmadığını, 29'u (%13.9) orta düzeyde ve 174'ü (%83.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 36'sı (%17.2) sözlü sınav soruların az kullanılmasını, 114'ü (%54.5) orta düzeyde ve 59'u (%28.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların genel anlamda kullanımını ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=128.713,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğrencilerin sözlü sınav soru tipini (%25.2) oranında kullanılmamasını istedikleri, ancak öğretmenlerin sözlü sınav sorularını (%83.3) farkla kullandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 6: Öğretmen ve Öğrencilerin Yazılı Sınav Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	63	15	89.068	2	.000
		%	27.9	7.1			
	2	N	72	18			
		%	31.9	8.6			
	3	N	91	177			
		%	40.3	84.3			
Yazma	1	N	36	13	12.443	2	.002
		%	15.9	6.2			
	2	N	44	34			
		%	19.5	16.2			
	3	N	146	163			
		%	64.6	77.6			
Dinleme	1	N	83	45	40.715	2	.000
		%	36.7	21.4			
	2	N	75	38			
		%	33.2	18.1			
	3	N	68	127			
		%	30.1	60.5			
Konuşma	1	N	98	30	66.452	2	.000
		%	43.4	14.3			
	2	N	65	44			
		%	28.8	21.0			
	3	N	63	136			
		%	27.9	64.8			
Genel	1	N	52	18	71.665	2	.000
		%	23.0	8.6			
	2	N	102	40			
		%	45.1	19.0			
	3	N	72	152			
		%	31.9	72.4			

Yazılı sınav soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'i (%7.1) yazılı sınav soruları kullanmadığını, 18'i (%8.6) orta düzeyde ve 177'si (%84.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 63'ü (%27.9) yazılı sınav soruların okuma-öğrenme alanında az, 72'si (%31.9) orta düzeyde ve 91'i (%40.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=89.068$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı sınav soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Yazılı sınav soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 13'ü (%6.2) yazılı sınav soruları kullanmadığını, 34'ü (%16.2) orta düzeyde ve 163'ü (%77.6) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 36'sı (%15.9) yazılı sınav soruların yazma-öğrenme alanında az, 44'ü (%19.5) orta düzeyde ve 146'sı (%64.6) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=12.443$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı sınav soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Yazılı sınav soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 45'i (%21.4) yazılı sınav soruları kullanmadığını, 38'i (%18.1) orta düzeyde ve 127'si (%60.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 83'ü (%36.7) yazılı sınav soruların dinleme-öğrenme alanında az, 75'i (%33.2) orta düzeyde ve 68'i (%30.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=40.715$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı sınav soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Yazılı sınav soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 30'u (%14.3) yazılı sınav soruları kullanmadığını, 44'ü (%21.0) orta düzeyde ve 136'sı (%64.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 98'i (%43.4) yazılı sınav soruların konuşma-öğrenme alanında az, 65'i (%28.8) orta düzeyde ve 63'ü (%27.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=66.452,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı sınav soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Yazılı sınav soruların genel olarak da öğretmenlerden 18'i (%8.6) yazılı sınav soruları kullanmadığını, 40'ı (%19.0) orta düzeyde ve 152'si (%72.4) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 52'si (%23.0) yazılı sınav soruların az kullanılmasını, 102'si (%45.1) orta düzeyde ve 72'si (%31.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=71.665,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin yazılı sınav soruların (%72.4) kullanmaları ancak öğrencilerin yazılı sınav soruların (%31.9) kullanılmasını istedikleri sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin bu durumun farkına varmadığı söylenebilir.

Tablo 7: Öğretmen ve Öğrencilerin Uzun Cevaplı Az Sorulu Yazılı Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	69	23	88.480	2	.000				
		%	41.6	12.2							
	2	N	48	16							
		%	28.9	8.5							
	3	N	49	149							
		%	29.5	79.3							
Yazma	1	N	63	18	59.828	3	.000				
		%	38.0	9.6							
	2	N	39	24							
		%	23.5	12.8							
	3	N	64	145							
		%	38.6	77.1							
	Dinleme	1	N	80				27	61.918	2	.000
			%	48.2				14.4			
		2	N	36				30			
%			21.7	16.0							
3		N	50	131							
		%	30.1	69.7							
Konuşma	1	N	76	29	59.706	2	.000				
		%	45.8	15.4							
	2	N	41	28							
		%	24.7	14.9							
	3	N	49	131							
		%	29.5	69.7							
Genel	1	N	72	4	121.960	2	.000				
		%	43.4	2.1							
	2	N	54	39							
		%	32.5	20.7							
	3	N	40	145							
		%	24.1	77.1							



Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 23'ü (%12.2) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları kullanmadığını, 16'sı (%8.5) orta düzeyde ve 149'u (%79.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 69'u (%41.6) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların okuma-öğrenme alanında az, 48'i (%28.9) orta düzeyde ve 49'u (%29.5) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=88.480, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 18'i (%9.6) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları kullanmadığını, 24'ü (%12.8) orta düzeyde ve 145'i (%77.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 63'ü (%38.0) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların yazma-öğrenme alanında az, 39'u (%23.5) orta düzeyde ve 64'ü (%38.6) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (3)=59.828, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 27'si (%14.4) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları kullanmadığını, 30'u (%16.0) orta düzeyde ve 131'i (%69.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 80'i (%48.2) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların dinleme-öğrenme alanında az, 36'sı (%21.7) orta düzeyde ve 50'si (%30.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=61.918, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Uzun cevaplı az sorulu yazılı konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 29'u (%15.4) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları kullanmadığını, 28'i (%14.9) orta düzeyde ve 131'i (%69.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında

araştırmaya katılan 76'sı (%45.8) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların konuşma-77renme alanında az, 41'i (%24.7) orta d7zeyde ve 49'u (%29.5) sıkl7a kullanılması istedikleri belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların konuşma-77renme alanında kullanımı ile ilgili 77retmen ve 77renci g7r7şleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oldu7u bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=59.706$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışıkında 77retmenlerin 77rencilere g7re uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların konuşma-77renme alanında daha sıkl kullanılması istedikleri d7ř7nd77977 s7ylenebilir.

Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların genel olarak da 77retmenlerden 4'77 (%2.1) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruları kullanmadı7ını, 39'u (%20.7) orta d7zeyde ve 145'i (%77.1) sıkl7a kullandı7ını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan 77rencilerden 72'si (%43.4) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların az kullanılması, 54'77 (%32.5) orta d7zeyde ve 40'ı (%24.1) sıkl7a kullanılması istedikleri belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili 77retmen ve 77renci g7r7şleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oldu7u bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=121.960$ ,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışıkında 77retmenlerin uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların (%77.1) sıkl7a kullandı7ını ifade ederken, 77rencilerin (%24.1) kullanılması istedikleri farkına varılmadı7ı g7zlemlenmiştir. Buna g7re 77rencilerin uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların genel anlamda daha az kullanılması istedikleri s7ylenebilir.

Tablo 8: Öğretmen ve Öğrencilerin Objektif Test Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	36	17	66.127	2	.000
		%	22.4	9.3			
	2	N	69	23			
		%	42.9	12.6			
	3	N	56	142			
		%	34.8	78.0			
Yazma	1	N	58	28	70.344	2	.000
		%	36.0	15.4			
	2	N	59	22			
		%	36.6	12.1			
	3	N	44	132			
		%	27.3	72.5			
Dinleme	1	N	59	24	45.409	2	.000
		%	36.6	13.2			
	2	N	47	31			
		%	29.2	17.0			
	3	N	55	127			
		%	34.2	69.8			
Konuşma	1	N	61	40	38.548	2	.000
		%	37.9	22.0			
	2	N	51	26			
		%	31.7	14.3			
	3	N	49	116			
		%	30.4	63.7			
Genel	1	N	50	19	123.657	2	.000
		%	31.1	10.4			
	2	N	80	19			
		%	49.7	10.4			
	3	N	31	144			
		%	19.3	79.1			

Objektif test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 17'si (%9.3) objektif test soruları kullanmadığını, 23'ü (%12.6) orta düzeyde ve 142'si (%78.0) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 36'sı (%22.4) objektif test soruların okuma-öğrenme alanında az, 69'u (%42.9) orta düzeyde ve 56'sı (%34.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Objektif test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=66.127$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre objektif test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Objektif test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 28'i (%15.4) objektif test soruları kullanmadığını, 22'si (%12.1) orta düzeyde ve 132'si (%72.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 58'i (%36.0) objektif test soruların yazma-öğrenme alanında az, 59'u (%36.6) orta düzeyde ve 44'ü (%27.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Objektif test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=70.344$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre objektif test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Objektif test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 24'ü (%13.2) Objektif test soruları kullanmadığını, 31'i (%17.0) orta düzeyde ve 127'si (%69.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 59'u (%36.6) objektif test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 47'si (%29.2) orta düzeyde ve 55'i (%34.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Objektif test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=45.409$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre objektif test soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri düşünüldüğü söylenebilir.

Objektif test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 40'ı (%22.0) objektif test soruları kullanmadığını, 26'sı (%14.3) orta düzeyde ve 116'sı (%63.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 61'i (%37.9) objektif test soruların konuşma-öğrenme alanında az, 51'i (%31.7) orta düzeyde ve 49'u (%30.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Objektif test

soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=38.548,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre objektif test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Objektif test soruların genel olarak da öğretmenlerden 19'u (%10.4) objektif test soruları kullanmadığını, 19'u (%10.4) orta düzeyde ve 144'ü (%79.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 50'si (%31.1) objektif test soruların az kullanılmasını, 80'i (%49.7) orta düzeyde ve 31'i (%19.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Objektif test soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=123.657,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin objektif test soruların (%79.1) sık kullanıldığı belirtilirken, öğrenciler objektif test soruların (%19.3) kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin objektif test soruların genel anlamda daha az kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tablo 9: Öğretmen ve Öğrencilerin Bireysel Test Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	44	24	17.247	2	.000				
		%	22.4	12.5							
	2	N	61	39							
		%	31.1	20.3							
	3	N	91	129							
		%	46.4	67.2							
Yazma	1	N	48	17	78.441	3	.000				
		%	24.5	8.9							
	2	N	81	24							
		%	41.3	12.5							
	3	N	67	150							
		%	34.2	78.1							
	Dinleme	1	N	55				28	44.772	2	.000
			%	28.1				14.6			
		2	N	66				26			
%			33.7	13.5							
3		N	75	138							
		%	38.3	71.9							
Konuşma	1	N	46	19	46.118	2	.000				
		%	23.5	9.9							
	2	N	72	31							
		%	36.7	16.1							
	3	N	78	142							
		%	39.8	74.0							
Genel	1	N	37	6	72.143	2	.000				
		%	18.9	3.1							
	2	N	98	46							
		%	50.0	24.0							
	3	N	61	140							
		%	31.1	72.9							

Bireysel test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 24'ü (%12.5) bireysel test soruları kullanmadığını, 39'u (%20.3) orta düzeyde ve 129'u (%67.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 44'ü (%22.4) bireysel test soruların okuma-öğrenme alanında az, 61'i (%31.1) orta düzeyde ve 91'i (%46.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bireysel test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=17.247$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Bireysel test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 17'si (%8.9) bireysel test soruları kullanmadığını, 24'ü (%12.5) orta düzeyde ve 150'si (%78.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 48'i (%24.5) bireysel test soruların yazma-öğrenme alanında az, 81'i (%41.3) orta düzeyde ve 67'si (%34.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bireysel test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (3)=78.441$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Bireysel test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 28'i (%14.6) bireysel test soruları kullanmadığını, 26'sı (%13.5) orta düzeyde ve 138'i (%71.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 55'i (%28.1) bireysel test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 66'sı (%33.7) orta düzeyde ve 75'i (%38.3) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bireysel test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=44.772$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Bireysel test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 19'u (%9.9) bireysel test soruları kullanmadığını, 31'i (%16.1) orta düzeyde ve 142'si (%74.0) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 46'sı (%23.5) bireysel test soruların konuşma öğrenme alanında az, 72'si (%36.7) orta düzeyde ve 78'i (%39.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bireysel test soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=38.548,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Bireysel test soruların genel olarak da öğretmenlerden 6'sı (%3.1) bireysel test soruları kullanmadığını, 46'sı (%24.0) orta düzeyde ve 140'ı (%72.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 37'si (%18.9) bireysel test soruların az kullanılmasını, 98'i (%50.0) orta düzeyde ve 61'i (%31.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Bireysel test soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$  (2)=72.143,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test soruların genel anlamda (%72.9) daha sık kullanılmasını istedikleri, ancak öğrencilerin bireysel test sorularını (%31.1) kullanılmasını istedikleri söylenebilir.



Tablo 10: Öğretmen ve Öğrencilerin Grup Test Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	37	15	10.664	2	.000				
		%	17.5	7.4							
	2	N	50	44							
		%	23.6	21.8							
	3	N	125	143							
		%	59.0	70.8							
Yazma	1	N	47	30	24.050	2	.000				
		%	22.2	14.9							
	2	N	47	16							
		%	22.2	7.9							
	3	N	118	156							
		%	55.7	77.2							
	Dinleme	1	N	47				31	10.687	2	.005
			%	22.2				15.3			
		2	N	50				30			
%			23.6	14.9							
3		N	115	141							
		%	54.2	69.8							
Konuşma	1	N	60	27	14.770	3	.002				
		%	28.3	13.4							
	2	N	40	46							
		%	18.9	22.8							
	3	N	112	128							
		%	52.8	63.4							
Genel	1	N	32	11	20.581	2	.000				
		%	15.1	5.4							
	2	N	69	44							
		%	32.5	21.8							
	3	N	111	147							
		%	52.4	72.8							

Grup test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'si (%7.4) grup test soruları kullanmadığını, 44'ü (%21.8) orta düzeyde ve 143'ü (%70.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 37'si (%17.5) grup test soruların okuma-öğrenme alanında az, 50'si (%23.6) orta düzeyde ve 125'i (%59.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Grup test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=10.664, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre grup test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Grup test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 30'u (%14.9) grup test soruları kullanmadığını, 16'sı (%7.9) orta düzeyde ve 156'sı (%77.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 47'si (%22.2) grup test soruların yazma-öğrenme alanında az, 47'si (%22.2) orta düzeyde ve 118'i (%55.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Grup test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=24.050, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre grup test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Grup test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 31'i (%15.3) grup test soruları kullanmadığını, 30'u (%14.9) orta düzeyde ve 141'i (%69.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 47'si (%22.2) grup test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 50'si (%23.6) orta düzeyde ve 115'i (%54.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Grup test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=10.687, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre grup test soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Grup test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 27'si (%13.4) grup test soruları kullanmadığını, 46'sı (%22.8) orta düzeyde ve 128'i (%63.4) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 60'ı (%28.3) grup test soruların konuşma-öğrenme alanında az, 40'ı (%18.9) orta düzeyde ve 112'si (%52.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Grup test soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (3)=14.770$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre grup test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Grup test soruların genel olarak da öğretmenlerden 11'i (%5.4) grup test soruları kullanmadığını, 44'ü (%21.8) orta düzeyde ve 147'si (%72.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 32'si (%15.1) grup test soruların az kullanılmasını, 69'u (%32.5) orta düzeyde ve 111'i (%52.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Grup test soruların genel anlamda kullanımını ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=20.581$ ,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin grup test soruların genel anlamda (%72.8) oranında daha sık kullandıkları öğrencilerin ise, (%52.4) oranında kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tablo 11: Öğretmen ve Öğrencilerin Sınırlı Yanıt Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	46	23	35.208	2	.000				
		%	26.3	11.2							
	2	N	60	40							
		%	34.3	19.4							
	3	N	69	143							
		%	39.4	69.4							
Yazma	1	N	52	26	20.790	2	.000				
		%	29.7	12.6							
	2	N	32	30							
		%	18.3	14.6							
	3	N	91	150							
		%	52.0	72.8							
	Dinleme	1	N	55				37	41.663	2	.005
			%	31.4				18.0			
		2	N	63				34			
%			36.0	16.5							
3		N	57	135							
		%	32.6	65.5							
Konuşma	1	N	59	29	30.182	3	.002				
		%	33.7	14.1							
	2	N	53	49							
		%	30.3	23.8							
	3	N	63	128							
		%	36.0	62.1							
Genel	1	N	42	13	75.861	2	.000				
		%	24.0	6.3							
	2	N	76	35							
		%	43.4	17.0							
	3	N	57	158							
		%	32.6	76.7							

Sınırlı yanıt soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 23'ü (%11.2) sınırlı yanıt soruları kullanmadığını, 40'ı (%19.4) orta düzeyde ve 143'ü (%69.4) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 46'sı (%26.3) sınırlı yanıt soruların okuma-öğrenme alanında az, 60'ı (%34.3) orta düzeyde ve 69'u (%39.4) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=35.208$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sınırlı yanıt soruların okum- öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sınırlı yanıt soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 26'sı (%12.6) sınırlı yanıt soruları kullanmadığını, 30'u (%14.6) orta düzeyde ve 150'si (%72.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 52'si (%29.7) sınırlı yanıt soruların yazma-öğrenme alanında az, 32'si (%18.3) orta düzeyde ve 91'i (%52.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=20.790$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sınırlı yanıt soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sınırlı yanıt soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 37'si (%18.0) sınırlı yanıt soruları kullanmadığını, 34'ü (%16.5) orta düzeyde ve 135'i (%65.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 55'i (%31.4) sınırlı yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında az, 63'ü (%36.0) orta düzeyde ve 57'si (%32.6) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=41.663$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sınırlı yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sınırlı yanıt soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 29'u (%14.1) sınırlı yanıt soruları kullanmadığını, 49'u (%23.8) orta düzeyde ve 128 (%62.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 59'u (%33.7) sınırlı yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında az, 53'ü (%30.3) orta düzeyde ve 63'ü (%36.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci

görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=30.182,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sınırlı yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Sınırlı yanıt soruların genel olarak da öğretmenlerden 13'ü (%6.3) sınırlı yanıt soruları kullanmadığını, 35'i (%17.0) orta düzeyde ve 158'i (%76.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 42'si (%24.0) sınırlı yanıt soruların az kullanılmasını, 76'sı (%43.4) orta düzeyde ve 57'si (%32.6) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(2)</sup>=75.861,  $p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin sınırlı yanıt soruların genel anlamda (%76.7) sıkça kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin (%32.6) kullanılmasını istedikleri farkına varılmadığını düşündüğü söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmen ve Öğrencilerin Serbest Yanıt Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	31	21	20.665	3	.000
		%	13.8	10.4			
	2	N	45	13			
		%	20.0	6.4			
	3	N	148	168			
		%	65.8	83.2			
Yazma	1	N	41	27	3.247	3	.355
		%	18.2	13.4			
	2	N	34	28			
		%	15.1	13.9			
	3	N	149	147			
		%	66.2	72.8			
Dinleme	1	N	54	16	21.509	3	.000
		%	24.0	7.9			
	2	N	42	51			
		%	18.7	25.2			
	3	N	128	135			
		%	56.9	66.8			
Konuşma	1	N	37	20	7.584	3	.055
		%	16.4	9.9			
	2	N	47	33			
		%	20.9	16.3			
	3	N	140	149			
		%	62.2	73.8			
Genel	1	N	35	17	34.744	3	.000
		%	15.6	8.4			
	2	N	67	22			
		%	29.8	10.9			
	3	N	122	163			
		%	54.2	80.7			

Serbest yanıt soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 21'i (%10.4) serbest yanıt soruları kullanmadığını, 13'ü (%6.4) orta düzeyde ve 168'i (%83.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 31'i (%13.8) serbest yanıt soruların okuma-öğrenme alanında az, 45'i (%20.0) orta düzeyde ve 148'i (%65.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=20.665,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre serbest yanıt soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Serbest yanıt soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 27'si (%13.4) serbest yanıt soruları kullanmadığını, 28'i (%13.9) orta düzeyde ve 147'si (%72.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 41'i (%18.2) serbest yanıt soruların yazma-öğrenme alanında az, 34 (%15.1) orta düzeyde ve 149'u (%66.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=3.247,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre serbest yanıt soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Serbest yanıt soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 16'sı (%7.9) serbest yanıt soruları kullanmadığını, 51'i (%25.2) orta düzeyde ve 135'i (%66.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 54'ü (%24.0) serbest yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında az, 42'si (%18.7) orta düzeyde ve 128'i (%56.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=21.509,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre serbest yanıt soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Serbest yanıt soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 20'si (%9.9) serbest yanıt soruları kullanmadığını, 33'ü (%16.3) orta düzeyde ve 149'u (%73.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 37'si (%16.4) serbest yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında az, 47'si (%20.9) orta düzeyde ve 140'ı (%62.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci



görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=7.584, p<.05). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre serbest yanıt soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Serbest yanıt soruların genel olarak da öğretmenlerden 17'si (%8.4) serbest yanıt soruları kullanmadığını, 22'si (%10.9) orta düzeyde ve 163'ü (%80.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 35'i (%15.6) serbest yanıt soruların az kullanılmasını, 67'si (%29.8) orta düzeyde ve 122'si (%54.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2$ <sup>(3)</sup>=34.744, p<.05).

Bu bulgu ışığında öğretmenler serbest yanıt soruların (%80.7) oranında sıkça kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin serbest yanıt soruların öğretmenler tarafından sıkça kullanılmadığı düşünerek ve (%54.2) kullanılmasını istedikleri düşündüğü söylenebilir.

Tablo 13: Öğretmen ve Öğrencilerin Tamamlamalı Test Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	57	4	91.680	2	.000
		%	29.5	2.1			
	2	N	52	18			
		%	26.9	9.4			
	3	N	84	170			
		%	43.5	88.5			
Yazma	1	N	38	15	53.882	2	.000
		%	19.7	7.8			
	2	N	61	16			
		%	31.6	8.3			
	3	N	94	161			
		%	48.7	83.9			
Dinleme	1	N	64	27	41.773	2	.000
		%	33.2	14.1			
	2	N	65	39			
		%	33.7	20.3			
	3	N	64	126			
		%	33.2	65.6			
Konuşma	1	N	70	28	56.727	2	.000
		%	36.3	14.6			
	2	N	54	22			
		%	28.0	11.5			
	3	N	69	142			
		%	35.8	74.0			
Genel	1	N	47	3	92.137	2	.000
		%	24.4	1.6			
	2	N	88	43			
		%	45.6	22.4			
	3	N	58	146			
		%	30.1	76.0			

Tamamlamalı test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 4'ü (%2.1) tamamlamalı test soruları kullanmadığını, 18'i (%9.4) orta düzeyde ve 170'i (%88.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 57'si (%29.5) tamamlamalı test soruların okuma-öğrenme alanında az, 52'si (%26.9) orta düzeyde ve 84'ü (%43.5) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=91.680, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre tamamlamalı test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri öylenebilir.

Tamamlamalı test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 15'i (%7.8) objektif test soruları kullanmadığını, 16'sı (%8.3) orta düzeyde ve 161'i (%83.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 38'i (%19.7) tamamlamalı test soruların yazma-öğrenme alanında az, 61'i (%31.6) orta düzeyde ve 94'ü (%48.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=53.882, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre tamamlamalı test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tamamlamalı test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 27'si (%14.1) tamamlamalı test soruları kullanmadığını, 39'u (%20.3) orta düzeyde ve 126'sı (%65.6) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 64'ü (%33.2) tamamlamalı test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 65'i (%33.7) orta düzeyde ve 64'ü (%33.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=41.773, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre tamamlamalı test dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tamamlamalı test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 28'i (%14.6) tamamlamalı test soruları kullanmadığını, 22'si (%11.5) orta düzeyde ve 142'si (%74.0) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan

öğrencilerden 70'i (%36.3) tamamlamalı test soruların konuşma-öğrenme alanında az, 54'ü (%28.0) orta düzeyde ve 69'u (%35.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=56.727, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre tamamlamalı test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tamamlamalı test soruların genel olarak da öğretmenlerden 3'ü (%1.6) tamamlamalı test soruları kullanmadığını, 43'ü (%22.4) orta düzeyde ve 146'sı (%22.4) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 47'si (%24.4) tamamlamalı test soruların az kullanılmasını, 88'i (%45.6) orta düzeyde ve 58'i (%30.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=92.137, p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin tamamlamalı test soruların genel anlamda (%22.4) kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin tamamlamalı test sorularının (%30.1) oranla daha sık kullanılmasını istedikleri, ancak öğretmenlerin bu durumun öğretmenler tarafından farkına varmadığını düşündüğü söylenebilir.

Tablo 14: Öğretmen ve Öğrencilerin Çok Sorulu Test Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	60	46	29.027	2	.000				
		%	32.1	22.8							
	2	N	50	21							
		%	26.7	10.4							
	3	N	77	135							
		%	41.2	66.8							
Yazma	1	N	62	37	16.465	2	.000				
		%	33.2	18.3							
	2	N	38	31							
		%	20.3	15.3							
	3	N	87	134							
		%	46.5	66.3							
	Dinleme	1	N	49				43	18.795	2	.000
			%	26.2				21.3			
		2	N	65				38			
%			34.8	18.8							
3		N	73	121							
		%	39.0	59.9							
Konuşma	1	N	59	40	17.508	2	.000				
		%	31.6	19.8							
	2	N	51	36							
		%	27.3	17.8							
	3	N	77	126							
		%	41.2	62.4							
Genel	1	N	52	19	36.606	2	.000				
		%	27.8	9.4							
	2	N	75	62							
		%	40.1	30.7							
	3	N	60	121							
		%	32.1	59.9							

Çok sorulu test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 46'sı (%22.8) çok sorulu test soruları kullanmadığını, 21'i (%10.4) orta düzeyde ve 135'i (%66.8) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 60'ı (%32.1) çok sorulu test soruların okuma-öğrenme alanında az, 50'si (%26.7) orta düzeyde ve 77'si (%41.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=29.027$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çok sorulu test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çok sorulu test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 37'si (%18.3) çok sorulu test soruları kullanmadığını, 31'i (%15.3) orta düzeyde ve 134'ü (%66.3) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 62'si (%33.2) çok sorulu test soruların yazma-öğrenme alanında az, 38'i (%20.3) orta düzeyde ve 87'si (%46.5) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=16.465$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çok sorulu test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çok sorulu test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 43'ü (%21.3) çok sorulu test soruları kullanmadığını, 38'i (%18.8) orta düzeyde ve 121'i (%59.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 49'u (%26.2) çok sorulu test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 65'i (%34.8) orta düzeyde ve 73'ü (%39.0) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2=18.795$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çok sorulu test soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çok sorulu test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 40'ı (%19.8) çok sorulu test soruları kullanmadığını, 36'sı (%17.8) orta düzeyde ve 126'sı (%62.4) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 59'u (%31.6) çok sorulu test soruların konuşma-öğrenme alanında az, 51'i (%27.3) orta düzeyde ve 77'si (%41.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve

öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=17.508, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çok sorulu test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Çok sorulu test soruların genel olarak da öğretmenlerden 19'u (%9.4) çok sorulu test soruları kullanmadığını, 62'si (%30.7) orta düzeyde ve 121'i (%59.9) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 52'si (%27.8) çok sorulu test soruların az kullanılmasını, 75'i (%40.1) orta düzeyde ve 60'ı (%32.1) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=36.606, p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin çok sorulu test soruların genel anlamda %59.9 oranında sıkça kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin çok sorulu test soruların %32.1 daha az kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tablo 15: Öğretmen ve Öğrencilerin Performans Testleri Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p
Okuma	1	N	43	29	6.595	2	.037
		%	24.0	14.3			
	2	N	54	61			
		%	30.2	30.0			
	3	N	82	113			
		%	45.8	55.7			
Yazma	1	N	40	33	17.589	2	.000
		%	22.3	16.3			
	2	N	63	41			
		%	35.2	20.2			
	3	N	76	129			
		%	42.5	63.5			
Dinleme	1	N	53	47	13.254	2	.001
		%	29.6	23.2			
	2	N	60	44			
		%	33.5	21.7			
	3	N	66	112			
		%	36.9	55.2			
Konuşma	1	N	45	51	6.291	2	.043
		%	25.1	25.1			
	2	N	50	36			
		%	27.9	17.7			
	3	N	84	116			
		%	46.9	57.1			
Genel	1	N	31	18	13.684	2	.001
		%	17.3	8.9			
	2	N	85	78			
		%	47.5	38.4			
	3	N	63	107			
		%	35.2	52.7			



Performans test soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 29'u (%14.3) performans test soruları kullanmadığını, 61'i (%30.0) orta düzeyde ve 113'ü (%55.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 43'ü (%24.0) performans test soruların okuma- öğrenme alanında az, 54'ü (%30.2) orta düzeyde ve 82'si (%45.8) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Performans test soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=66.6.595, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans test soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Performans test soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 33'ü (%16.3) performans test soruları kullanmadığını, 41'i (%20.2) orta düzeyde ve 129'u (%63.5) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 40'ı (%22.3) performans test soruların yazma-öğrenme alanında az, 63'ü (%35.2) orta düzeyde ve 76'sı (%42.5) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Performans test soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=17.589, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans test soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Performans test soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 47'si (%23.2) performans test soruları kullanmadığını, 44'ü (%21.7) orta düzeyde ve 112'si (%55.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 53'ü (%29.6) performans test soruların dinleme-öğrenme alanında az, 60'ı (%33.5) orta düzeyde ve 66'sı (%36.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Performans test soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=13.254, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans test soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Performans test soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 51'i (%25.1) performans test soruları kullanmadığını, 36'sı (%17.7) orta düzeyde ve 116'sı (%57.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 45'i (%25.1) performans test soruların konuşma-öğrenme alanında az,

50'si (%27.9) orta düzeyde ve 84'ü (%46.9) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Performans test soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=6.291, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans test soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Performans test soruların genel olarak da öğretmenlerden 18'i (%8.9) performans test soruları kullanmadığını, 78'i (%38.4) orta düzeyde ve 107'si (%52.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 31'i (%17.3) performans test soruların az kullanılmasını, 85'i (%47.5) orta düzeyde ve 63'ü (%35.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Performans test soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=13.684, p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans test soruların genel anlamda %52.7 daha sık kullanılmasını istedikleri, ancak öğrencilerin çoğunun %35.2'si oranında sıkça kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tablo 16: Öğretmen ve Öğrencilerin Hedef Analiz Testleri Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	p				
Okuma	1	N	37	33	2.900	2	.235				
		%	18.6	16.3							
	2	N	66	55							
		%	33.2	27.1							
	3	N	96	115							
		%	48.2	56.7							
Yazma	1	N	49	35	19.567	2	.000				
		%	24.6	17.2							
	2	N	70	42							
		%	35.2	20.7							
	3	N	80	126							
		%	40.2	62.1							
	Dinleme	1	N	52				72	16.428	2	.000
			%	26.1				35.5			
		2	N	59				27			
%			29.6	13.3							
3		N	88	104							
		%	44.2	51.2							
Konuşma	1	N	54	36	5.268	2	.072				
		%	27.1	17.7							
	2	N	57	62							
		%	28.6	30.5							
	3	N	88	105							
		%	44.2	51.7							
Genel	1	N	32	28	10.071	2	.007				
		%	16.1	13.8							
	2	N	84	59							
		%	42.2	29.1							
	3	N	83	116							
		%	41.7	57.1							

Hedef analiz testleri soruları okuma-öğrenme alanında öğretmenlerden 33'ü (%16.3) hedef analiz testleri soruları kullanmadığını, 55'i (%27.1) orta düzeyde ve 115'i (%56.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 37'si (%18.6) hedef analiz testleri soruların okuma-öğrenme alanında az, 66'sı (%33.2) orta düzeyde ve 96'sı (%48.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Hedef analiz testleri soruların okuma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=2.900, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre hedef analiz testleri soruların okuma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Hedef analiz testleri soruları yazma-öğrenme alanında öğretmenlerden 35'i (%17.2) hedef analiz testleri soruları kullanmadığını, 42'si (%20.7) orta düzeyde ve 126'sı (%62.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 49'u (%24.6) hedef analiz testleri soruların yazma-öğrenme alanında az, 70'i (%35.2) orta düzeyde ve 80'i (%40.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Hedef analiz testleri soruların yazma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=2.900, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre hedef analiz testleri soruların yazma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Hedef analiz testleri soruları dinleme-öğrenme alanında öğretmenlerden 72'si (%35.5) hedef analiz testleri soruları kullanmadığını, 27'si (%13.3) orta düzeyde ve 104'ü (%51.2) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 52'si (%26.1) hedef analiz testleri soruların dinleme-öğrenme alanında az, 59'u (%29.6) orta düzeyde ve 88'i (%44.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Hedef analiz testleri soruların dinleme-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=16.428, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre hedef analiz testleri soruların dinleme-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Hedef analiz testleri soruları konuşma-öğrenme alanında öğretmenlerden 36'sı (%17.7) hedef analiz testleri soruları kullanmadığını, 62'si (%30.5) orta düzeyde ve 105'i (%51.7) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan

öğrencilerden 54'ü (%27.1) hedef analiz testleri soruların konuşma-öğrenme alanında az, 57'si (%28.6) orta düzeyde ve 88'i (%44.2) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Hedef analiz testleri soruların konuşma-öğrenme alanında kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=5.268, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre hedef analiz testleri soruların konuşma-öğrenme alanında daha sık kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Hedef analiz testleri soruların genel olarak da öğretmenlerden 28'i (%13.8) hedef analiz testleri soruları kullanmadığını, 59'u (%29.1) orta düzeyde ve 116'sı (%57.1) sıkça kullandığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 32'si (%16.1) hedef analiz testleri soruların az kullanılmasını, 84'ü (%42.2) orta düzeyde ve 83'ü (%41.7) sıkça kullanılmasını istedikleri belirtmişlerdir. Hedef analiz testleri soruların genel anlamda kullanımı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2 (2)=10.071, p<.05$ ).

Bu bulgu ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin hedef analiz testleri soruların genel anlamda %57.1 kullandıkları ancak öğrencilerin hedef analiz testlerini %41.7 oranla kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin anketlerde belirtilen soru tiplerini kullanıp veya kullanmayacaklarını yüzde (%) ve frekans ile veriler tablolaştırılarak aşağıdaki tabloda açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 17: Öğretmen ve Öğrencilerin Belirtilen Soruların Kullanımına Yönelik Görüşleri

			Öğrenci	Öğretmen	X <sup>2</sup>	sd	P
Açık Uçlu Soru	Kullanılmıyor	N	20	0	17.646	1	.000
		%	8	0			
	Kullanılıyor	N	230	211			
		%	92	100			
Kısa Cevaplı Soru	Kullanılmıyor	N	16	10	.593	1	.441
		%	6.4	4.7			
	Kullanılıyor	N	234	201			
		%	93.6	95.3			
Doğru-yanlış soru	Kullanılmıyor	N	21	1	15.818	1	.000
		%	8.4	0.5			
	Kullanılıyor	N	229	210			
		%	91.6	99.5			
Çoktan seçmeli soru	Kullanılmıyor	N	35	6	17.577	1	.000
		%	14	2.8			
	Kullanılıyor	N	215	205			
		%	86	97.2			
Sözlü sınav	Kullanılmıyor	N	41	2	32.304	1	.000
		%	16.4	0.9			
	Kullanılıyor	N	209	209			
		%	83.6	99.1			
Yazılı sınav	Kullanılmıyor	N	24	1	18.581	1	.000
		%	9.6	0.5			
	Kullanılıyor	N	226	210			
		%	90.4	99.5			
Uzun cevaplı az	Kullanılmıyor	N	84	23	33.080	1	.000
	%	33.6	10.9				

yazılı	Kullanılıyor	N	166	188			
		%	66.4	89.1			
Objektif test	Kullanılmıyor	N	89	29	28.700	1	.000
		%	35.6	13.7			
	Kullanılıyor	N	161	182			
		%	64.4	86.3			
Bireysel test	Kullanılmıyor	N	54	19	13.620	1	.000
		%	21.6	9			
	Kullanılıyor	N	196	192			
		%	78.4	91			
Grup test	Kullanılmıyor	N	38	9	14.943	1	.000
		%	15.2	4.3			
	Kullanılıyor	N	212	202			
		%	84.8	95.7			
Sınırlı yanıt	Kullanılmıyor	N	75	5	60.909	1	.000
		%	30	2.4			
	Kullanılıyor	N	175	206			
		%	70	97.6			
Serbest yanıt	Kullanılmıyor	N	25	9	5.508	1	.019
		%	10	4.3			
	Kullanılıyor	N	225	202			
		%	90	95.7			
Tamamlayıcı test	Kullanılmıyor	N	57	19	15.816	1	.000
		%	22.8	9			
	Kullanılıyor	N	193	192			
		%	77.2	91			
Çok sorulu test	Kullanılmıyor	N	63	9	39.923	2	.000
		%	25.2	4.3			
	Kullanılıyor	N	187	200			
		%	74.8	94.8			
Performans testleri	Kullanılmıyor	N	71	8	48.798	1	.000
		%	28.4	3.8			
	Kullanılıyor	N	179	203			
		%					

		%	71.6	96.2			
Hedef analiz testleri	Kullanılmıyor	N	51	8	28.282	1	.000
		%	20.4	3.8			
	Kullanılıyor	N	199	203			
		%	79.6	96.2			

### 1. Öğretmen ve öğrencilerin açık uçlu soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri açık uçlu soru tipini kullanmadıklarını ve 211'i (%100) ise açık uçlu soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 230'u (%92) açık uçlu soru tipini kullanılmasını istediklerini belirtirken, 20'si (%8) açık uçlu soruları kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Açık uçlu soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=17.646, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre açık uçlu soruların daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 2. Öğretmen ve öğrencilerin kısa cevaplı soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u (%4.7) kısa cevaplı soru tipini kullanmadıklarını ve 201'i (%95.3) ise kısa cevaplı soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 234'ü (%93.6) kısa cevaplı kullanılmasını istediklerini belirtirken, 16'sı (%6.4) kısa cevaplı soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Kısa cevaplı soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=.593, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre kısa cevaplı soruların daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 3. Öğretmen ve öğrencilerin doğru-yanlış soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1'i (%0.5) doğru-yanlış soru tipini kullanmadıklarını ve 210'u (%99.5) ise doğru-yanlış soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 229'u (%91.6) doğru-yanlış soruların kullanılmasını istediklerini belirtirken, 21'i (%8.4) doğru-yanlış soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Doğru-yanlış soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında



istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=15.818$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre doğru-yanlış soruların daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 4. Öğretmen ve öğrencilerin çoktan seçmeli soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı (%2.8) çoktan seçmeli soru tipini kullanmadıklarını ve 205'i (%97.2) ise çoktan seçmeli soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 215'i (%86) çoktan seçmeli soruların kullanılmasını istediklerini belirtirken, 35'i (%14) çoktan seçmeli soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=17.577$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çoktan seçmeli soruların daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 5. Öğretmen ve öğrencilerin sözlü sınav soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si (%0.9) sözlü sınav soru tipini kullanmadıklarını ve 209'u (%99.1) ise sözlü sınav soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 209'u (%83.6) sözlü sınav kullanılmasını istediklerini belirtirken, 41'i (%16.4) sözlü sınav sorularının kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Sözlü sınav soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=32.304$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sözlü sınav sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 6. Öğretmen ve öğrencilerin yazılı sınav soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1'i (%0.5) yazılı sınav soru tipini kullanmadıklarını ve 210'u (%99.5) ise yazılı sınav soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 226'sı (%90.4) yazılı sınav sorularını kullanılmasını istediklerini belirtirken, 24'ü (%9.6) yazılı sınav soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Yazılı sınav soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=18.581$ ,  $p<.05$ ). Bu

bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı sınav sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 7. Öğretmen ve öğrencilerin uzun cevaplı az sorulu yazılı soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 23'ü (%10.9) uzun cevaplı az sorulu yazılı soru tipini kullanmadıklarını ve 188'i (%89.1) ise uzun cevaplı az sorulu yazılı soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 166'sı (%66.4) uzun cevaplı az sorulu yazılı kullanılmasını istediklerini belirtirken, 84'ü (%33.6) uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=33.080, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre uzun cevaplı az sorulu yazılı soruların daha fazla kullandıklarını düşündüğü söylenebilir.

#### 8. Öğretmen ve öğrencilerin objektif test Soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 29'u (%13.7) objektif test soru tipini kullanmadıklarını ve 182'si (%86.3) ise objektif test soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 161'i (%64.4) objektif test kullanılmasını istediklerini belirtirken, 89'u (%35.6) objektif soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Objektif test soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=28.700, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre objektif test soruların daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 9. Öğretmen ve öğrencilerin bireysel test soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19'u (%9) bireysel test soru tipini kullanmadıklarını ve 192'si (%91) ise bireysel test soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 196'sı (%78.4) bireysel test kullanılmasını istediklerini belirtirken, 54'ü (%21.6) bireysel test soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bireysel test soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=13.620, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında

öğretmenlerin öğrencilere göre bireysel test sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 10. Öğretmen ve öğrencilerin grup test kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u (%4.3) grup test soru tipini kullanmadıklarını ve 202 (%95.7) ise grup test soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 212'si (%84.8) grup test kullanılmasını istediklerini belirtirken, 38'i (%15.2) grup test soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Grup test soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=17.646$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre grup test sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 11. Öğretmen ve öğrencilerin sınırlı yanıt soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i (%2.4) sınırlı yanıt soru tipini kullanmadıklarını ve 206'sı (%97.6) ise sınırlı yanıt soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 175'i (%70) sınırlı yanıt kullanılmasını istediklerini belirtirken, 75'i (%30) sınırlı yanıt soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Sınırlı yanıt soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=60.909$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre sınırlı yanıt sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

#### 12. Öğretmen ve öğrencilerin serbest yanıt soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u (%4.3) serbest yanıt soru tipini kullanmadıklarını ve 202'si (%95.7) ise serbest yanıt soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 225'i (%90) serbest yanıt kullanılmasını istediklerini belirtirken, 25'i (%10) serbest yanıt soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Serbest yanıt soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=5.508$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre serbest yanıt sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 13. Öğretmen ve öğrencilerin tamamlamalı test soru kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19'u (%9) tamamlamalı test soru tipini kullanmadıklarını ve 192'si (%91) ise tamamlamalı test soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 193'ü (%77.2) tamamlamalı test kullanılmasını istediklerini belirtirken, 57'si (%22.8) tamamlamalı test soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Tamamlamalı test soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=15.816, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre tamamlamalı test sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 14. Öğretmen ve öğrencilerin çok sorulu test kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u (%4.3) çok sorulu test soru tipini kullanmadıklarını ve 200 (%94.8) ise çok sorulu test soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 187'si (%74.8) çok sorulu test kullanılmasını istediklerini belirtirken, 63'ü (%25.2) çok sorulu test soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Çok sorulu test soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(2)}=39.923, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre çok sorulu test sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 15. Öğretmen ve öğrencilerin performans testi kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i (%3.8) performans testleri soru tipini kullanmadıklarını ve 203'ü (%96.2) ise performans testleri soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerden 179'u (%71.6) performans testleri kullanılmasını istediklerini belirtirken, 71'i (%28.4) performans testleri soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Performans testleri soruların kullanılıp kullanılmadığına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=48.798, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin öğrencilere göre performans testi sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

### 16. Öğretmen ve öğrencilerin hedef analiz testi kullanımına yönelik görüşleri

Araştırmaya katılan 6đretmenlerden 8'i (%3.8) hedef analiz testi soru tipini kullanmadıklarını ve 203'ü (%96.2) ise hedef analiz testi soru kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılan 6đrencilerden 199'u (%79.6) hedef analiz testi kullanılmasını istediklerini belirtirken, 51'i (%20.4) hedef analiz testi soruların kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Hedef analiz testi sorularının kullanılıp kullanılmadığına yönelik 6đretmen ve 6đrenci görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $\chi^2_{(1)}=28.282, p<.05$ ). Bu bulgu ışığında 6đretmenlerin 6đrencilere göre hedef analiz testi sorularının daha fazla kullanılması gerektiğini düşündüğu söylenebilir.



## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmada, Kerkük ilinde yaşayan iki dilli Türkmenlerde Türkçe öğrenim sorununa çözüm bulma ve dolayısıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu bölümde geliştirilen ölçeklere yönelik elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma ile ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere de yer verilmiştir.

#### **5.1 SONUÇ**

Tarihi süreçte görülmüştür ki; belli bir plan dâhilinde olmasa da Türkçe doğal mecrasında Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında yabancı dil olarak öğretilmiş ve öğrenilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretmek üzere yapılan çalışmalar Çağdaş Türkçe Öğretimi dönemi hariç benzer özellikler taşımaktadır. Bu ortak özellikleri şu şekilde açıklanabilir; Yabancılara Türkçe öğretmek üzere yazılan eserler hem Türkler hem de yabancılar tarafından hazırlanmıştır. Bir veya birden fazla dilde sözlük şeklinde hazırlanmış, Türkçe kelimelerin yabancı dildeki karşılıkları verilmiştir. Dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Tümevarım metoduyla Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır. Dilin gramer konuları üzerinden Türkçe öğretilmiştir. Kimi eserlerde pratik Türkçe öğretmek hedeflenmiştir (Erdem, 2009).

Bu araştırma, iki dilli Kerkük Türkmenlerinde Türkçe öğretimin ölçme ve değerlendirme yoluyla belirtilmesi amacıyla yazılmıştır. Araştırmada yöntem olarak çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, nicel veri toplama yöntemi olarak, genel tarama modelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kerkük il merkezinde görev yapan öğretmen ve öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini ise; 211 öğretmen ve 250 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin anket uygulamasında (%30.1) sıkça tamamlamalı test

sorularının uygulanmasını istedikleri, ancak öğretmenlerin tamamlamalı test soruların (%22.4) kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de; Irak Milli Eğitim Bakanlığı'nın halen yıllardan beri süre gelen "klasik yazılı sınav" uygulamasını sürdürmesi ve ölçme-değerlendirme ile ilgili kalıplaşmış yöntemleri uygulamasıdır.

Araştırmada iki dilli Kerkük Türkmenlerinin ülkenin ana dilinin Arapça olmasına rağmen öz dillerini "Türkmençe" korudukları ancak günlük konuşmalarında yabancı kelime kullandıkları görülmüştür.

Araştırma süresince yapılan çalışmalar kapsamında Kerkük'te Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında uzmanların bulunamaması, dolayısıyla hiçbir kaynağa erişilmemesi konunun sadece Türkiye'de bulunan kaynaklardan ve Avrupa ülkelerinde yapılan iki dillilik çalışmaları örnek gösterilmiştir.

Türkçe öğretiminde, öğretmenin rolü, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bunun için öğretmen, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencileri dikkatle izler; gereksinim duyduklarında onlara yol gösterir, yardımcı olur. Bireysel farklılıkları da göz önünde tutarak öğrencilerin öğrenmelerini nasıl kolaylaştıracağını tasarlar (Sedat, Kaya ve Aslan, 2006). Öğretmen ders işlerken sınıfta öğretmenden çok yönetmen olmalıdır.

## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencileri sadece konuyu kavramaya yönelik olmamalı.
2. Öğrencilerin anket uygulamasındaki yanıtları göz önünde bulundurularak, "çoğunlukla test yöntemini" seçtikleri ve neden çoğunlukla bu yöntemi istedikleri ölçme ve değerlendirme uzmanları ile görüşülmelidir.
3. İki dilli Türkçe öğretmenlerin kendilerini Türkçe eğitiminde geliştirmeleri, hem gelecek nesiller için hemde kendi akademik kariyerleri için faydalı olacaktır.
4. Ülkenin ana dilinin Arapça olmasından dolayı Arapça eğitimin daha baskın olması, Türkçenin yok olmasına neden olmaktadır. Ancak Türkmenlerin atama problemleri çözülmesi halinde, Türkmen okullarında bir artış

görülebilmektedir. Buda demektir ki; Türkçenin bütün illere yayılması ve esas ders olarak kabul edilmesidir.

5. Türkiye’den gelecek öğretmenler dönem dönem Irak’ta kalabilir ancak sürekli olarak bir rehber öğretmen Irak’ta bulunabilir. Bu öğretmenler ders içeriğinden ziyade öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği, eğitimin nasıl verileceğine ilişkin olarak sürekli danışmanlık yapabilir. Zira Türkmen öğretmenler pedagojik eğitim almadıkları ve alanlarında kendilerini geliştirecek imkanlar bulunmadığı için öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda yetkin değildirler. Örneğin, Türkiye’den gelen bir öğretmenin aktardığına göre yakın zamana kadar Türkmen öğretmenler öğrencilere gülmenin kötü bir davranış olduğunu öğretirken Türkiye’den gelen öğretmenlerin yönlendirmesi ile öğrencilere karşı farklı bir yaklaşım tarzı geliştirilmiş ve başarılı olmuştur. Bu öğretmenlerin Türkçe eğitiminin görüldüğü her ilde bulundurulması gerekmektedir. Diğer illere göre daha yoğun bir programa ve öğrenci sayısına sahip Kerkük ve belki Musul’da rehber öğretmenlerin bulundurulması yeterli olacaktır.

### **5.2.2 İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Dayalı Öneriler**

1. Kerkük ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin öğretimini ilke, yöntem ve teknikleri bakımından tutumunu göz önünde bulundurmalıdır.
2. Irak hükümetinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini vurgulamalıdır.
3. Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili uzmanların olması, ilgili konuya daha verimli kaynaklara ulaşmada yararlı olacağı düşünülmektedir.
4. Okullardaki ders kitaplarının yetersiz olması. Bunun için Türkiye’den ders kitapları tahsis edilmelidir.
5. Sürekli Eğitim Merkezi’nin güvenlik ve sayının az olması gibi nedenlerle her ilde açılması mümkün olamasa bile en azından Türkmen nüfus açısından daha büyük potansiyele sahip olması hem de Musul Başkonsolosluğu’nun bulunması nedeni ile Musul’da da açılması faydalı olacaktır (Duman, 2012).



## KAYNAKÇA

- Abdulmecit, H. (1999). *Havamiş Ala Tarihü'l-İraki's-Siyasi Al-Hadis, El-Asuriyyun (Irak Siyasi Tarihi Üzerine Notlar, Asuriler)*. Londra: Uluslararası Ansiklopediler Yayınevi.
- Açık, F. (27-28 Mart 2008). Türkiye 'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Kıbrıs.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayını.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: I. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Bekir, İ. A. (2009). Hakki't-Turkman Fi'l-İrak Fi't-Ta'lim Bi-Lugati'l-Um (Fi-Dav'i'l Mevasiki'd Duveliyyeve'd Desatir Ve'l-Kavanini'l İrakiyye). *Kardaşlık*, Sayı: 41., s.61-63 (Ocak-Mart).
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B. S. (1976). *Hamman Characteristics And School Learning, Mcgraw Hill Book Co. . New York*. (Bu Kitap, D. Ali Özçelik Tarafından, İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme Adı İle Türkçeleştirilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından 1976 Yılında Yayımlanmıştır). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev.: D. Ali Özçelik)  
Ankara: MEB Yayını.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Caine, R. N. ve Caine G. (1994). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çev.: Gülten Ülgen vd.).  
Ankara: Nobel Yayını. (Kitabın Özgün Adı: Teaching And The Humman Brain)
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cengiz, K., Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt: 6, Sayı: 12, s. 190-2.
- Coştu, B., Yaman, S., Küçük, M., Kuşuoğlu, İ. H., Yıldırım, N., Geçit, Y., Birgin, O. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çağlar, D. (1983). *Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Bursa.
- Çetinoğlu, Oğuz (2015). Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü. *Kardaşlık Kültür Sanat Edebiyat ve Folklor Dergisi* (Ocak-Mart) Sayı 65, 30-31
- Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 30, Sayı 3 , s. 913-937.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Diebold, A. R. (1961), *Incipient Bilingualism*. Language 37, 97-112.
- Duman, B. (2012). Irak'ta Türkmen Eğitiminin Durumu. *Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (ORSAM)*. Rapor no: 17, s. 7.
- Eker, S. (2008). *Türk Dili Tarihinde Bir Dilbilimsel Temas Bölgesi Olarak Diyarbakır, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Diyarbakır I* (Ed. Bahaeddin Yediyıldız, Kertsin Tomenendal). Ankara: Diyarbakır Valiliği ve Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

- El-Mutairi, Muhammed D. (2003). *Musul ve İskenderun Problemleri ve Arap-Türk İlişkileri*. Birinci Baskı. Kahire: El-Mısıryya Matbaası.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, Number 3, s.759-772.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ertuğrul, Ü. (2006). *Irak Türkleri ve Türkiye*. İstanbul: Kerkük Vakfı Yayınları.
- Göçer, A. (2013). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). *Süreç ve Sonuç Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış*. International Periodical For The Languages, Terature And History of Turkish or Turkic. Turkey: Volume 6/3 Summer, P. 797-810
- Göğüş, B. (1983). Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili Dergisi*.
- Gök, B. ve Erdoğan T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 18, S. 1, s. 233-246.
- Gökdağ, B. Atsız (2012). Irak Türkmen Türkçesinin Şekil Bilgisine Dair Notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 1/1 S. 113-123, Türkiye.
- Grosjean, F.(2008). *Studying Bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 8 Sayı: 15, s. 123 - 148, Türkiye.

- Hamers, J. F. ve Blanc, M. H.A. (1989), *Bilinguality and Bilingualism*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Et’Turkman Ve’l-Vatani’l-Iraki*. İstanbul: Kerkük Vakfı Yayınları.
- Izard, J. (1993). *Challenges To The Improvement of Assessment Practice*, In M. Niss (Ed: Investigations Into Assessment In Mathematics Education, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaya, M. (2014). Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Varlığı ve Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 3/4, s. 135-147, Türkiye.
- Korkmaz, B., Ünal, E., Erginer, E., Gülerüz, H., İşeri, K., Kıbrıs, İ., Topal, Y. (2008). *Türkçe Öğretimi (İlke - Yöntem - Teknikler)*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi (Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Langacker, R. W. (1972). *Fundamentals of Linguistic Analysis*. New York.
- Longrigg, S. H. (1968). *Arbaat Kurun Min Tarih-İl Irak-İl Hadis (Yeni Irak Tarihinden Dört Asır)*. Tercüme: Cafer El-Hayyat. Kum-İran: Şerif El-Radi Yayınları.
- Mackey, W. F. (1968). *The Description of Bilingualism*. (Ed. J.A. Fishman), Readings In The Sociology of Language.
- Malmberg, B. (1977). *Manual Of Phonetics*. Amsterdam: North-Holland.
- Mesut, Y. (2012). *Irak Türkmenleri ve Türk Dünyası İle İşbirliği Çabalarındaki Roller*. ([Http://Akademikperspektif.Com/2012/08/08/İrak-Turkmenleri-Ve-Turk-Dunyasi-İle-İsbirligi-Cabalarindaki-Roller](http://Akademikperspektif.Com/2012/08/08/İrak-Turkmenleri-Ve-Turk-Dunyasi-İle-İsbirligi-Cabalarindaki-Roller)) adresinden erişilmiştir.

- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-İt-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi. *Tubar-Xiii-Bahar*.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Ç. (1988). Federal Almanya'daki Türk Çocuklarında İki Dillilik ve Türkçe Öğretimi. *TÖMER. AÜ. Dünya da Türkçe Öğretimi*. Sayı:1 (Mart).
- Özkan, N. (2002). *Türk Dilinin Yurtları*. Ankara: Akçağ Yay.
- Özkan, N. (2009). *Irak Türk Edebî Dilinin Tarihi Gelişimi*. International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic Volume 4/8 Fall 2009
- Öztürk, O. M. (1999). *Irak: Yapısı ve Komşuları İle ilişkileri*. Kök Araştırmaları, C.I, S.1, Bahar, s.167-185.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/3 Spring 2009
- Paulston, C.B. (1977b). *Review Article: Language In Kenya*. Language,53, S.174-89.
- Saatçi, S. (1986). *Irak Türkleri ve Bugünkü Meseleleri*. Azerbaycan Dergisi, Yıl:34, S.234, Nisan, s.99-106.
- Saatçi, Ö. (2014). *Irak Coğrafyasında Türk Varlığı ve Kültürü Sempozyumu*. Bilecik: Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları.
- Saatçi, S. (2012). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken.
- Saatçi, S. (2003). *Tarihten Günümüze Irak Türkmenleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Salihi, E. (2008). *Irak Siyaseti ve Etnik Kimlikler*. İstanbul: Yayıncılık Matbaası,
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skutnabb, T. ve Kangas, L. (1981). *Bilingualism or Not, England: Multilingual Matters 7*.

- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. Elazığ: *Fırat Üniveristesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 14, S.:2, s.: 197-208
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'daki Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*.
- Yaşar, M. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Kavrmalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Değerli meslektaşım, aşağıda **Türkçe derslerinde** tercih ettiğiniz yöntemlere bağlı olarak ölçme yöntemlerini (sınavları) ne sıklıkla kullandığınızı belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Okutmakta olduğunuz sınıftaki yapmış olduğunuz uygulamaları dikkate alarak size en uygun yere (X) işareti koyunuz.

Cinsiyet : ( )Kadın ( )Erkek Öğretmenlik Yaptığınız Okul: ( ) Üniversite ( ) Darülmuallimat ( ) Ortaokul-Lise ( ) İlkokul  
Kıdem : ( )1-5 yıl ( )6-10yıl ( )11-15yıl ( )16-20yıl ( )21-25yıl ( )26 ve üstü yıl

Doç. Dr. Alpaslan OKUR-Manolya SAATÇİ

Kullanılan Test Yöntemleri	Kullanma olanağı var	Okuma					Yazma					Dinleme					Konuşma					Genel						
		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		
Açık uçlu soru tipi																												
Kısa cevaplı soru																												
Doğru-yanlış soru																												
Çoktan seçmeli soru																												
Sözlü sınav																												
Yazılı sınav																												
Uzun cevaplı az sorulu yazılı																												
Objektif test																												
Bireysel test																												
Grup test																												
Sınırlı yanıt																												
Serbest yanıt																												
Tamamlamalı test																												
Çok sorulu test																												
Performans testleri																												
Hedef analiz testleri																												

Değerli öğrenci, aşağıda **Türkçe derslerinde** belirtilen beceri alanlarında hangi ölçme yönteminin (sınav) uygulanmasını tercih edersiniz. Sınıftaki yapılmış olan ya da yapılacak olan uygulamaları dikkate alarak size en uygun yere (X) işareti koyunuz.  
Cinsiyet : ( )Kadın ( )Erkek

Doç. Dr. Alpaslan OKUR-Manolya SAATÇİ

Kullanılan Test Yöntemleri	Kullanma olanağı var	Okuma					Yazma					Dinleme					Konuşma					Genel				
		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Açık uçlu soru tipi																										
Kısa cevaplı soru																										
Doğru-yanlış soru																										
Çoktan seçmeli soru																										
Sözlü sınav																										
Yazılı sınav																										
Uzun cevaplı az sorulu yazılı																										
Objektif test																										
Bireysel test																										
Grup test																										
Sınırlı yanıt																										
Serbest yanıt																										
Tamamlamalı test																										
Çok sorulu test																										
Performans testleri																										
Hedef analiz testleri																										



## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Uyruğu Irak olan Mnolya OMAR, 1992 yılında Kerkük'te doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kerkük'te tamamladı. 2009 yılında Barış Lisesi'nden, 2013 yılında ise Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. Aynı yılda orta-lise Esmâ Bint Ebu Bekir okulunda sözleşmeli olarak görev yaptı. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir.

İletişim:

[manolyamsaatci92@gmail.com](mailto:manolyamsaatci92@gmail.com)