



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK UÇLU
SORU HAZIRLAMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Orhan ÖZEN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK UÇLU SORU HAZIRLAMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**
(Examining the open-ended question preparation skills of Turkish teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Orhan ÖZEN

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT

Erzurum
Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

“Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 19/06/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır.

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT
Atatürk Üniversitesi Aslı ıslak imzalıdır.

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Üniversite Adı Aslı ıslak imzalıdır.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisan Tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

19/ 06/ 2020

Orhan ÖZEN

Aslı ıslak imzalıdır.

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin süresinde ve tez çalışmamda desteğini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Osman MERT'e en içten şükranlarımı sunarım. Eğitim hayatım boyunca tecrübelerinden faydalandığım bütün hocalarıma, çalışmamın gerçekleşmesine katkı sağlayan Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerine ve çalışmada yer alan Türkçe öğretmenlerine teşekkür ederim. Bu süreçte bana destek olan aileme teşekkür ederim.

Orhan ÖZEN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN AÇIK UÇLU SORU HAZIRLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Orhan ÖZEN

Haziran 2020, 108 Sayfa

Amaç: Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama düzeyinin tespit edilmesi, açık uçlu soruları kullanma sıklıklarının belirlenmesi, bu alanda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceği hakkında görüş bildirilmesidir.

Yöntem: Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Bu çalışmada, açık uçlu yazılı soruları hazırlayan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonunda elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin katılımcılarını Erzurum ili, Tortum ilçesindeki 7 ortaokulda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle Tortum ilçesindeki 7 ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kullandıkları açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav kâğıtlarının örnekleri alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan açık uçlu yazılı örnekleri, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerin açık uçlu soruları süre yetersizliği, kapsam geçerliği ve değerlendirmede yaşanan olumsuzluklardan dolayı hazırlamada ve puanlamada sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. İncelenen yazılı sınavlarda, açık uçlu soruların bilişsel basamaklar açısından hatırlama, kavrama ve uygulama gibi alt düzey becerileri ölçer nitelikte olduğu ve basit düzeyde okuduğunu anlama sorularından oluştuğu tespit edilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda, öğretmenlerin açık uçlu soruların Türkçe öğretimindeki öneminin farkında oldukları, hazırladıkları sınavlarda yeterince açık uçlu soru kullandıkları ancak açık uçlu soru hazırlama becerilerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hazırlanan açık uçlu soruların incelenmesinde, bu tip soruların çoğunlukla basit düzeydeki okuduğunu anlama soruları şeklinde hazırlandığı ve bilişsel basamaklar açısından alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldıkları tespit edilmiştir. Soruların puanlamasında genellikle detaylı bir anahtar oluşturulmadığı için güvenilirliklerinin oldukça düşük olduğu anlaşılmıştır. Sadece okumaya yönelik kazanımları ölçen sorular hazırlanması da geçerlik açısından olumsuz bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, ölçme değerlendirme, açık uçlu sorular.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN INVESTIGATION INTO OPEN-ENDED QUESTION PREPARATION SKILLS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Orhan ÖZEN

June 2020, 108 pages

Purpose: This study aimed at determining to what extent Turkish teachers prepare open-ended questions and how often they use this type of questions. Another purpose is to present suggestions about the problems that teachers face when preparing open-ended questions.

Method: This study is a case study which is one of the qualitative research methods. Semi-structured interview was performed with teachers who prepared written exams including open-ended questions. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained at the end of the interview. The participants of the interview are 13 Turkish language teachers working in 7 secondary schools in Tortum district of Erzurum. With the permission obtained from the Erzurum Provincial Directorate of National Education, samples of written exam papers consisting of open-ended questions used in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of the Turkish teachers working in 7 secondary schools in Tortum district were taken in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years. Written exam samples including open-ended questions used in this study were analyzed using the document review method.

Findings: The findings obtained from the interviews showed that teachers faced problems in preparing and scoring open-ended questions due to insufficient time, scope validity, and evaluation. Also, it was found that open-ended questions measure lower-level skills such as remembering, comprehending and applying in terms of cognitive domain learning and consist of simple reading comprehension questions.

Result: The results of the study revealed that teachers are aware of the importance of open-ended questions in Turkish lessons, they use open-ended questions in their exams adequately, although their ability to prepare open-ended questions is low. When examined open-ended questions prepared by teachers, it was found that these types of questions were mostly prepared in the form of simple reading comprehension questions and they were included in the lower levels of cognitive domain. The study also revealed that the reliability of the questions was low, since a detailed answer key was not generally used in the scoring of the questions. Preparing questions that only measure the learning outcomes in terms of reading may reduce validity.

Key Words: Turkish language teaching, assessment and evaluation, open-ended questions.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|---|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI..... | iii |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI..... | ii |
| TEŞEKKÜR..... | iii |
| ÖZ..... | iv |
| ABSTRACT..... | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vi |
| TABLolar DİZİNİ..... | viii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | ix |
| BİRİNCİ BÖLÜM..... | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| Araştırma Problemi..... | 2 |
| Araştırmanın Amacı..... | 2 |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekeçesi..... | 3 |
| Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 6 |
| Varsayımlar..... | Hata! Yer işareti tanımlanmamış. |
| İKİNCİ BÖLÜM..... | 7 |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar..... | 7 |
| Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme..... | 7 |
| Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme..... | 8 |
| Türkçe Öğretiminde Kullanılan Sınav Türleri..... | 12 |
| Türkçe Dersi Sınavlarında Kullanılan Soru Türleri..... | 16 |
| Sınav Sorularında Olması Gereken Özellikler..... | 19 |
| Açık Uçlu Soruların Hazırlanması ve Değerlendirilmesi..... | 21 |
| Bloom Taksonomisi..... | 23 |
| İlgili Araştırmalar..... | 29 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM..... | 35 |
| Yöntem..... | 35 |
| Araştırma Yöntemi..... | 35 |
| Katılımcılar..... | 36 |

| | |
|--|-----------|
| Verilerin Toplanması | 36 |
| Süreç/Uygulama | 36 |
| Veri Analizi | 37 |
| Geçerlik ve Güvenirlik | 38 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM | 40 |
| Bulgular | 40 |
| Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler | 40 |
| Yazılı Sorularına Yönelik Bulgular | 41 |
| Alt Problemlere İlişkin Bulgular | 48 |
| Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır? | 48 |
| Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir? | 50 |
| Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyi nasıldır? ... | 54 |
| Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır? | 55 |
| Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşılabilir? | 56 |
| Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır? | 59 |
| Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir? | 61 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 65 |
| Tartışma ve Sonuç | 65 |
| “Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç | 66 |
| “Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç | 67 |
| “Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyi nasıldır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç | 69 |
| “Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç | 70 |
| “Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşılabilir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç | 71 |

| | |
|--|----|
| “Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç..... | 72 |
| “Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç..... | 73 |
| Genel tartışma ve sonuç | 75 |
| Öneriler..... | 77 |
| KAYNAKÇA | 79 |
| EKLER | 85 |
| EK 1. Öğretmen görüşme formu | 85 |
| EK-2. İzin belgesi..... | 86 |
| EK-3. Kişisel bilgiler formu..... | 87 |
| EK-4. Görüşme soruları..... | 88 |
| EK-5. MEB açık uçlu soru örneği..... | 89 |
| EK-6. Bilişsel basamaklara göre açık uçlu sınav sorusu örnekleri..... | 90 |
| EK-7. Araştırma izni onayı..... | 92 |
| EK-8. Araştırma izni komisyon kararı..... | 93 |
| EK-9. Etik kurul uygunluk belgesi..... | 94 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 95 |

TABLolar DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. <i>Taksonomi Tablosu (Baykul & Turgut, 2019)</i> | 26 |
| Tablo 2. <i>Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.</i> | 40 |
| Tablo 3. <i>Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre dağılımı.</i> | 41 |
| Tablo 4. <i>5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Açık Uçlu Yazılı Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisinde Yer Alan Bilişsel Basamaklara ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı</i> | 41 |
| Tablo 5. <i>Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Basamaklara Dağılımına İlişkin Bulgular.</i> | 44 |
| Tablo 6. <i>Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.</i> | 44 |
| Tablo 7. <i>Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Yazma Becerisi Sorularının (Kompozisyon) Bilişsel Basamaklara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular</i> | 45 |
| Tablo 8. <i>Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Karma ve Yazılı Sınavlardaki Soru Tiplerine İlişkin Bulgular.</i> | 47 |
| Tablo 9. <i>Açık Uçlu Soru Hazırlarken Neleri Göz Önünde Bulunduruyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular.</i> | 48 |
| Tablo 10. <i>Yaptığınız Sınavlarda Açık Uçlu Soruları Tercih Sebebiniz Nedir?</i> | 49 |
| Tablo 12. <i>5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Açık Uçlu Yazılı Sorularının Bilişsel Basamaklara Göre Dağılımı</i> | 50 |
| Tablo 13. <i>Açık Uçlu Soruların Bloom (1956) Taksonomisinde Yer Alan Üst Düzey Becerilerin Ölçülmesinde Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.</i> | 51 |
| Tablo 14. <i>“Yaptığınız Sınavlarda Hangi Tür Becerilerin Ölçülmesinde Açık Uçlu Sorular Daha Fazla Avantaj Sağlamaktadır?” Sorusuna İlişkin Bulgular.</i> | 53 |
| Tablo 15. <i>Açık Uçlu Soruların Öğrenciler Tarafından Cevaplanma Oranlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.</i> | 54 |
| Tablo 16. <i>Açık Uçlu Yazılı Sorularının Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Beceri Alanlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.</i> | 56 |
| Tablo 17. <i>“Açık Uçlu Soruların Puanlamasında Sorunlar Yaşıyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular.</i> | 57 |

| | |
|--|----|
| Tablo 18. “Bu Tür Soruların Puanlamasında Ne Tür Sorunlar Yaşıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular. | 57 |
| Tablo 19. Öğrencileriniz Bu Tür Soruları Cevaplandırırken Zaman Sıkıntısı Yaşıyor Mu? Sorusuna İlişkin Bulgular. | 58 |
| Tablo 20. Açık Uçlu Soruların Puanlamasında Hangi Tür Ölçekleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular. | 59 |
| Tablo 21. İncelenen Açık Uçlu Soruların Puanlanmasına İlişkin Bulgular. | 60 |
| Tablo 22. Açık Uçlu Soru Hazırlamanın Zorlukları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular. | 61 |
| Tablo 23. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Bir Türkçe Yazılı Yoklamasının Kapsam Geçerliğiyle İlgili Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular. | 62 |
| Tablo 24. Açık Uçlu Soruların Güvenirliği Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular. | 63 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklar açısından karşılaştırılması. | 24 |
| Şekil 2. Türkçe sınavlarında sorulan açık uçlu soruların diğer sorulara oranı..... | 45 |
| Şekil 3. Öğretmenler tarafından yapılan tüm sınav türlerinin sınıflara göre dağılımı. | 46 |
| Şekil 4. Açık uçlu soruların bilişsel basamaklara dağılımına ait yüzdelik oranlar. | 51 |
| Şekil 5. Açık uçlu soruların doğru-yanlış cevaplanma yüzdesi | 55 |



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Türkiye’de, daha önce hiç olmadığı kadar hızlı ve önemli gelişmelerin yaşandığı günün şartlarına ayak uydurabilmek ve daha önemlisi değişimin bir parçası olabilmek için eğitim başta olmak üzere birçok alanda ciddi çaba sarf edilmektedir. Eğitimde program geliştirme ve güncelleme çalışmaları bu çabanın ürün ve göstergelerinden biridir. 2000’li yılların başından itibaren öğretim programlarında yapılan değişikliklerle özellikle ölçme-değerlendirme alanında birçok yeniliğe gidilmiştir. Öğrenci merkezli eğitimi ana tema olarak belirleyen öğretim programları öğretmenin görev ve sorumluluklarını da yeniden tanımlamıştır.

Son yıllarda öğretim programlarının en önemli başlıklarından biri ölçme ve değerlendirmedir. Bu programlarla birlikte adı çok daha fazla duyulmaya başlanan “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri” Türk eğitim sisteminde oldukça önemli bir rol almaya başlamıştır. Son zamanlarda daha çok “Eğitim Öğretimde Yeni Yaklaşımlar” adıyla anılan bu yöntem ölçme ve değerlendirme alanında yeni kavramları da beraberinde getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programlarında; çoktan seçmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, eşleştirme maddeleri, açık uçlu sorular, doğru-yanlış maddeleri, tutum ölçekleri, performans ödevi, öğrenci ürün dosyası, proje ödevi tamamlayıcı ölçme araçları olarak öğretim programına dâhil edilmiştir. Değişen programla birlikte; görüşme, gözlem formu, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, konuşma becerisi değerlendirme formu, dinleme / izleme becerisini gözlem formu, okuma becerisi kontrol listesi, yazılı anlatım değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, grup çalışması öz değerlendirme formu, ürün dosyası değerlendirme formu, proje ve performans ödevi değerlendirme formu da değerlendirme araçları olarak yeni öğretim programında yerini almıştır.

Ölçme ve değerlendirme alanında öğretmen ve öğrenciler tarafından sıkça kullanılan bu araçlar birçok çalışmaya da kaynak teşkil etmiştir. Bu araçların, öğrenciler tarafından ne kadar benimsendiği, eğitim sistemimizde nasıl uygulandığı, uygulayıcıların görüşleri gibi pek çok durum araştırmacılar için çalışma konusu olmuştur.

Eğitimde yapılandırıcı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte yazılı sınavlarda sorulan soruların mahiyeti de önemli ölçüde değişmiştir. Sınavlarda çok çeşitli sorular sorulması

istenirken aynı zamanda bu soruların birden çok beceriyi ölçmesi beklenmektedir. Soruların hedef ve kazanımları tam anlamıyla karşılaması gerektiği gibi geçerlik ve güvenilirlik açısından da gerekli şartları taşıyor olması gerekmektedir.

Özellikle Türkçe dersinde üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde sıkça kullanılan bir ölçme değerlendirme aracı olan açık uçlu soruların kullanımı Türkçe öğretiminde büyük önem kazanmaktadır.

Araştırma Problemi

Yazılılarda açık uçlu soru kullanımı birçok açıdan incelenmesi gereken bir konudur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri ve ölçme değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılmasının geçerlik ve güvenilirlik üzerindeki etkisi önem arz etmektedir. Bu durumlardan dolayı Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerini etkileyen değişkenler araştırmamızın problemini oluşturmaktadır. Araştırmada Erzurum ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerileri incelenmiştir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru alışkanlıkları nasıldır?
2. Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların yenilenen Bloom sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?
3. Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyi nasıldır?
4. Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır?
5. Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?
6. Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır?
7. Öğretmenlerin açık uçlu sorularla yapılan ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama düzeyinin tespit edilmesi, açık uçlu soruları kullanma sıklıklarının belirlenmesi, bu alanda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceği hakkında görüş bildirilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Açık uçlu soru hazırlamanın ve bu soruları sınavlarda kullanmanın diğer ölçme araçlarına

kıyasla öğretmene ve öğrenciye ne tür faydalar sağladığının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Açık uçlu soruları hazırlama ve kullanma düzeyleri belirlendikten sonra öğretmenlerin hangi alanlarda desteğe ihtiyacının olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınav sorusu hazırlama becerilerine hangi değişkenlerin etki ettiğinin belirlenmesi, soruların kullanımı sırasında yapılan yanlış uygulamaların tespiti, bu soruların kullanımı sırasında karşılaşılabilecek problemlere yönelik çözüm önerilerin getirilmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim sistemi içerisinde yer alan kurumlar ve bu kurumlarda görev yapan eğitimciler sistem içerisinde birçok alanda karar vermek durumundadırlar. Eğitimciler, davranışlarında değişiklik görülen öğrencilerin eksik veya güçlü yanlarıyla ilgili kararlar verebilecekleri gibi öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetleriyle ilgili velilerin bilgilendirilmesi, yürürlükte bulunan öğretim programlarının uygulanması esnasında karşılarına çıkan problemlerle ilgili tespit yapmak ve çözmek için kararlar vermek zorundadırlar. Bu durumda en doğru kararı vermek için elde edilen ölçme değerlendirme sonuçlarının olabildiğince doğru olması ve karşılaştırma yapmakta kullanılan ölçme aracının mümkün olan en uygun araç olması gerekir. Verilecek kararların geçerli ve doğru olması için ölçme sonuçlarının da geçerli ve güvenli olması gerekmektedir. Ölçme sonuçlarının yanında kullanılan ölçme araçlarının ortaya çıkardığı sonuçlar da geçerli ve tutarlı öngörülerde bulunmak açısından oldukça önemlidir (Tekinal, 2008).

Öğrenci başarısının tespit edilmesinde kullanılan ölçme araçları; yalnızca bilgiyi ölçmekte değil aynı zamanda öğrencinin kendini ifade etmesi, konuyu kavraması, yorum yapabilmesi; analiz-sentez, uygulama ve değerlendirme basamağındaki becerilerin ölçülmesinde kullanılmaktadır (MEB, 2003). Ölçme değerlendirme uygulamalarında çok sorulu-kısa cevaplı veya az sorulu-uzun cevaplı yazılı, çoktan seçmeli testler, tamamlamalı maddeler, eşleştirme maddeleri ve doğru-yanlış maddelerinden oluşan araçların yanı sıra gözlem, hazırlık çalışmaları, alıştırma, dönem ödevleri, proje çalışmaları vb. araçlar bulunur (MEB, 2003). Bunların yanı sıra MEB tarafından yayınlanan yönetmeliklerde son yıllarda üzerinde durulan bir nokta da öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan araçlarda, bilgi düzeyindeki kavramlardan ziyade, uygulama yapma, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki becerilerin ölçülmesinde kullanılmasına önem verilmesidir (MEB, 2019).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere; okuma, yazma, dinleme / izleme ve konuşma becerileri kazandırmak ve geliştirmek, yorum yapabilme ve zihinde canlandırma becerileri kazandırmak

hedeflenmektedir (MEB, 2019).

Programda, 4. ve 8. sınıf düzeyinde süreçle beraber sonuca odaklanmış ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmelidir. Yazılı sınavlar bu sınıf seviyelerinde özellikle bilişsel davranışların belirlenmesinde kullanılmaktadır. Yazılı sınavların oluşturulmasında yararlanılan soruların öğretim programında belirtilen kazanımlarla, bilgi ve beceri türü ile düzeyleri açısından tutarlı olması gerekmektedir. Yazılı sınavların oluşturulmasında öğrencilere üst düzey bilişsel beceriler kazandırmada kullanılan soru çeşitlerinden faydalanılmalıdır. Kullanılacak sorular, olabildiğince yazılı (şiir, kısa yazı, grafik, tablo, vb.) ve görsel öğeler (resim, fotoğraf, karikatür vb.), grafik tasarlayıcılar (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) gibi unsurlar kullanılarak zenginleştirilmeli, bu öğelerin her zaman kullanılması sağlanmalıdır. Bu tip sorular öğrencilerde eleştirel düşünmeyi, çıkarımda bulunmayı, görsel okumayı, analiz etmeyi, akıl yürütmeyi ve buna benzer uzamsal becerileri kullanmayı ve geliştirmeyi sağlar (MEB, 2019).

Açık uçlu sorular, bir soru kipi veya emir kipi şeklinde aktarılan soruya öğrencilerin kendi bilişsel düzeylerine ve yazma becerilerine göre özgürce cevap verdikleri soru tarzı olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2006). Açık uçlu soru tipleri, öğrencinin kendine has ve yenilikçi düşünme tarzını ve yazma becerilerini belirlemeye yarayan soru tipleridir. Açık uçlu soru tipleri sayesinde Türkçe öğretiminde alan bilgisi farklı yönlerden denenebilir. (Nuhoğlu, Başoğlu & Kayganacıoğlu, 2008). Kısacası bu soru tipleri kişinin kelime dağarcığının, anlatım ve yorumlama kabiliyetinin ve farklı becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Tüm bunların yanında kişinin soruda verilen bilgilerle ilgili detaylı inceleme yapmasına, üst düzey bilişsel becerileri uygulama şansı yakalamasına, öğrencilerin kendi özgür düşüncelerini ifade etme ortamı sağlamasına yardımcı olan soru tipleridir (Brookhard, 2015).

8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan bir araştırma sonucuna göre açık uçlu sorular öğrencilerde bilişsel stratejileri daha çok çalıştırmakta ve öğrencilerin bu tip soruların çözümünde daha çok çaba harcadıkları anlaşılmaktadır (Birgili, 2014). Başka bir araştırma sonucuna göre ise, çoktan seçmeli soru maddeleri, paragrafı tam anlamıyla anlamaya gerek kalmadan sorulara yanıt vermeyi gerektirdiği, dolayısıyla gerçek anlamda okuma-anlama seviyesinin çoktan seçmeli maddelerle ölçülmesinin doğru bir değerlendirme olarak kabul edilmeyeceği kanısı oluşmuştur (Başaran, 2013).

2013 yılında açık uçlu sorular üzerine çalışma başlattığını açıklayan ÖSYM, konuyla ilgili 4 Şubat 2015 yılında aşağıdaki basın açıklamasını yapmıştır:

ÖSYM, kurulduğu 1974 yılından beri uyguladığı sınavları, çoktan seçmeli sorulardan oluşan test tekniğine uygun yürütmektedir. Zaman içerisinde bu uygulama, eğitim camiası içinde eleştirilmeye başlanmış, çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara karşılık yurt dışındaki uygulamalar, yurt dışındaki

uygulamaların ülkemiz gerçeklerine göre çözüm önerileri kamuoyunda sıklıkla tartışılmıştır. Bu eleştirilerde de görüleceği gibi çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavların eğitim sistemimize olumsuz etkileri, sistemin tüm paydaşları tarafından tartışmasız kabul edilen bir gerçektir (<https://www.osym.gov.tr/TR,721/yazili-sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-04022015.html>, 2013, 4 Şubat).

Yapılan açıklamada çoktan seçmeli testlerin bazı olumsuz yönlerine de yer verilmiştir. Öğrencilerin cevap hakkında fikir sahibi olmadıkları sorularda %20 gibi bir oranla doğru yanıtlama ihtimallerinin bulunması, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan bazı yöntemler kullanılarak seçenekler arasından doğru yanıtla ulaşılabilmesi, bu tip soru maddelerinin üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde yeterli olmaması, öğrencilerde öğrenmeyle ilgili olumsuz düşünceler doğurması, öğrencilerin bu tarz soruları daha kolay çözmek için teknikler öğreten kurslara gitmesine neden olması gibi sebeplerden dolayı çoktan seçmeli testlerden vazgeçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Açık uçlu soruların, adayların bilgi düzeylerini daha gerçekçi ölçmesi, şans faktörünü ortadan kaldırması, sorunun biçiminden cevabın kestirilmesini önlemesi, adayın muhakeme gücünü ortaya çıkarması gibi yönlerinden dolayı tercih edildiğini açıklamıştır (MEB, 2015).

Bu çalışmalara paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığı da açık uçlu sorular üzerine yoğunlaşmaya başlamış ve il merkezlerinde kurulmuş ölçme ve değerlendirme merkezlerinde açık uçlu soru hazırlama eğitimleri vermeye başlamıştır. Uzmanlar tarafından hazırlanan açık uçlu soru örnekleri her branş bazında yayımlanmıştır. Hem yönetmelik ve genelgelerde hem de eğitim programlarında en çok üzerinde durulan alanlardan biri ölçme değerlendirme alanıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın eğitim programlarına dâhil olmasıyla birlikte ölçme değerlendirme yaklaşımı da gündemdeki yerini korumaktadır.

ÖSYM ve MEB'in yaptığı çalışmaların yanı sıra alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde de görüldüğü gibi açık uçlu soruların kullanımı üst düzey becerilerin ölçülmesinde oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenleri tarafından özellikle yazılı sınavlarında sıkça kullanılan bu aracın hazırlanması, kullanılması ve değerlendirilmesi de üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçe Öğretim Programlarında (MEB, 2005, 2017) çoğu yerde öğrencilerin anlama, sorgulama, sınıflama, sıralama, analiz yapma, ilişki kurma, tahmin etme, sentez yapma, değerlendirmede bulunma, problem çözme, metinler arası anlam kurma, sorgulama, eleştirme, yorumlama, zihinde yapılandırma gibi birçok üst düzey beceriler ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerektiği açıklanmaktadır. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin farklı şekillerde ve yaratıcı bir biçimde öğrencilerin düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceğini bilmesi gereklidir. Sorular bu doğrultuda kullanılacak en önemli ölçme araçlarından biridir. Bu durumda öğretmenlerin bahsedilen bu becerilerin ölçülmesi amacıyla oluşturulacak sorulardaki yeterlikleri incelenmesi gereken bir

konudur (Akyol vd., 2013). Bu tip soru maddelerinin hangi tür becerileri ölçmede daha başarılı olduğu, bunların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar, öğretmen ve öğrenci görüşleri, uygulamada karşılaşılan olumlu veya olumsuz durumların araştırılması bir gereksinim hâline gelmiştir. Çalışmada özellikle öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlarken dikkat ettikleri hususların neler olduğu, soruların kazanımlar doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığı, puanlama ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı, geçerlik ve güvenirlik açısından hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda kullandıkları açık uçlu soruların öğretmenler tarafından hazırlanma becerilerinin incelendiği bu çalışma Erzurum ili Tortum ilçesinde görev yapan 13 Türkçe öğretmeninden görüşme formu ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu çalışma 2018/2019 eğitim-öğretim yılının her iki dönemi ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılının I. döneminde Tortum ilçesinde bulunan 7 ortaokulda görev yapan 13 Türkçe öğretmenin Türkçe dersi yazılı sınavlarında sordukları açık uçlu soruların incelenmesi sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu çalışma, araştırmada kullanılan veri araçları ve değişkenlerle (okul, öğretmen, öğrenci) sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlem sonunda ortaya çıkan sonuçların sayılar yardımıyla veya başka araçlarla gösterilmesidir (Turgut, 1977). Başka bir ifadeyle, herhangi bir özelliğe ne kadar sahip olunduğunun belirlenmesine ölçme denir (Kan, 2006). Eğitim sürecinde, öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin belirlenmesi için ölçmeye başvurulur. Bir anlamda ölçme, öğretim sonucunda bireylerdeki farklılığı ortaya koyma çabasıdır. Ölçülmek istenen özellik, nitelik kişiden kişiye değişeceğinden ölçme kavramlarından olan değişken üzerinde durmak gerekmektedir. Gözlemden gözleme ve durumdan duruma farklı değerler alabilen özelliklere değişken denir (Tekindal, 2008). Değişkenler, ölçülen nesnenin aldığı değer açısından sürekli-sürekli değişkenler; sayılabilir ve sayı ile gösterilmez değerler alması açısından nicel-nitel değişkenler; başka değişkenlerden etkilenme durumları açısından bağımlı-bağımsız değişkenler olarak sınıflandırılabilir.

Değerlendirme ise, yapılan ölçümlerin sonunda anlamlı bir sonuç çıkarmak ve ölçülen değerlerle ilgili bir karara varmaktır (Tekin, 1979). Değerlendirme sonucunda bir yargıya varmak amaçlandığından ölçme işlemi kadar objektif olmak beklenmemelidir. Değerlendirme, ölçme işlemi sonunda ortaya çıkan değerlerle ilgili karar verme sürecidir (Baykul, 2000). Bu durumda değerlendirme yapabilmemiz için öncelikle ölçme işlemi yapmış olmamız şarttır. Dolayısıyla değerlendirme yapabilmemizin ön koşulu ölçmüş olmaktır (Tekindal, 2008).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüt veya ölçütlere dayandırarak ölçülen nitelikler hakkında değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirmenin güvenilir sonuçlara dayanması, geçerliği sağlanmış bir ölçütle yapılması, karar verme sürecinde hata yapılmaması doğru değer yargısına ulaşmak için önemlidir (Turgut & Baykul, 2010).

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme yöntemleri üç bölümde incelenebilir. Bu değerlendirmeler, öğretimin başında yapılanlar, öğretim yılı boyunca yapılanlar ve öğretim yılının sonunda yapılan değerlendirmelerdir (Göçer, 2018).

Süreç başlarken öğrencilerin hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi öğretime başlamadan önce büyük önem taşımaktadır. Öğretim sürecinin henüz ilk aşamasında öğrencilerin dersle ilgili görüşleri, konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dil bilgisi becerileri ve

tutumları belirlenebilir. Belirtilen düzeyi tespit edebilmek için başarı testleri, tutum ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılır. Özellikle yıl sonunda öğrencinin nereden nereye geldiğini görebilmek açısından bu öğretim başında yapılan ölçme oldukça önemlidir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerde ise amaç; öğretime dair değerlendirme yapmak ve öğrenmeyle ilgili yanlışlıkların tespit edilmesidir. Burada, gözlem yapılan testler, performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları vb. araçlar kullanılır. Yine öğretim yılı boyunca belirlenen hedeflerin hangi ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini tespit etmek maksadıyla gözlem formları, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formu, kontrol listeleri gibi araçlar kullanılır (Göçer, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretim faaliyetleri bir amaç ve plan doğrultusunda yapıldığından eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler önceden tasarlanan planlar ve programlar vasıtasıyla uygulanır. Bu sebeple bütün eğitim ve öğretim kurumları resmî olarak hazırlanan ve yayımlanan eğitim programlarını uygularlar (Yüksel, 2002).

Eğitim programı kavramının ilk olarak kullanılması MÖ birinci yüzyıla kadar gitmektedir. Roma'da yarış arabaları için bir pist türünde oval bir alan hazırlanmış ve bu yola Latince curriculum adı verilmiştir. Koşu yolu anlamında somut bir kavramdan ders programlarında kullanılan soyut kavrama dönüşmüştür. Türkçede “izlenen yol” ve “izlenice” gibi karşılık bulan bu kavram pek çok bilim insanı ve eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2015).

Öğretim programı ise bir dersin öğretilmesi sürecinde yer alan bütün etkinliklerin bulunduğu plana denir. Hedefler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyal ve değerlendirme göz önünde bulundurularak öğretim programı oluşturulur. Öğretim programı, okulda veya okul dışında öğrenciye kazandırılması istenen bir derse ait bütün etkinlikleri kapsar (Demirel, 2015).

Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programlarında ölçme değerlendirme.

1929-1930 eğitim-öğretim yılında hazırlanan program, 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabı sonrasında, dönemin şartlarında hazırlanmış ilk Türkçe programıdır. Türkçe dersinde takip edilecek yöntemlerle ilgili açıklamalar barındıran bu program dilbilgisi ve edebiyatı birlikte ele almıştır. Türkçe ve edebiyat derslerinin ayrı programlarda sunulması 1945 yılındaki programda görülmektedir. Bu programda ilk ve ortaokul seviyesinde Türkçe öğretimi birbirlerini tamamlarken lise için ayrı bir program tasarlanmıştır (Girgin, 2011).

Temizyürek ve Balcı (2015) çalışmasında Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. 1924 İlk mekteplerin Müfredatı ve Programı
2. 1926 İlk mekteplerin Müfredatı ve Programı
3. 1930 İlk mekteplerin Müfredatı ve Programı.
4. 1936 Yeni İlkokul Müfredatı ve Programı
5. 1948 İlkokul Müfredat ve Programı
6. 1968 İlkokul Müfredat ve Program
7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı
8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

1981 yılı Türkçe öğretim programında ölçme değerlendirme.

1981 Yılı Türkçe Öğretim Programı'ndan önce hazırlanan her Türkçe programının öncekilere göre daha fazla üzerinde çalışıldığı ve planlı bir şekilde hazırlandığı görülmektedir. Ancak program olarak 1981 programı çok daha fazla detay ve düzenli çalışma sonucu ortaya çıkmış bir program olsa da Türkçe programı açısından oldukça zayıf kalmaktadır. Türkçe bölümünde ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmemiştir ve herhangi bir detay da paylaşılmamıştır. Yalnızca bazı bölümlerde öğrencilerin yaptıkları hataların düzeltilmesinde bahsedilmektedir. Ancak bunların da yeterince faydalı olmadığı, sürece katkıda bulunacak değişikliklere yer vermediği tespit edilmiştir. Bahsedilenlerin haricinde ölçme değerlendirmeye ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. Girgin (2011)'e göre 1981 Türkçe programı ölçme ve değerlendirmeye ayrıca bir bölüm ayırmış olsa bile burada ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle ilgisi olmayan süreci veya sonucu değerlendirmeyi planlamayan uzun ifadelerin yer aldığı bir programdır. 1981 öğretim programı ölçme ve değerlendirme anlamında çoğu açıdan eksik kalmıştır. Programın, genelde sürecin sınıf içi etkinlikler ve ders içinde öğrencilerin gözlenmesi şeklinde değerlendirilmesinden ibaret olduğu görülmektedir.

2005 yılı Türkçe öğretim programında ölçme değerlendirme.

Türkçe öğretim programları açısından o zamana kadar yayımlananlar arasında en kapsamlısı 2005 öğretim programıdır. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği bu programda ölçme değerlendirmeyle ilgili detaylı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Programa göre sürece başlamadan önce öğrencilerin durumları tespit edilmeli hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmelidir. Bunun yanı sıra her temadan önce öğrencilerin tema hakkındaki var olan bilgilerini tespit etmek amacıyla ölçme değerlendirme yapılabilir. Tutum ölçeklerinden faydalanılarak Türkçe dersine ilişkin öğrencilerde olumsuz yönelim varsa tespit edilir. Olumsuz tutumdaki öğrencilere yönelik önlemler alınır. Performans ödevleri, öz değerlendirme ve akran

değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları gibi süreç değerlendirmede faydalanılan ve sınıf ortamında ilk kez kullanılacak olan araçlar varsa öğrencilere ve velilerine bu araçların uygulanması ve faydaları gibi durumların anlatılması gerekmektedir. Öğretimin bütün aşamalarında, performansların değerlendirilmesi sürecinde eleştirel düşünme, karar verme becerileri gibi birtakım temel becerilerin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerinin uygulanması gerekmektedir. Bu durumlarda da öz ve akran değerlendirme formları ile grup değerlendirme formları kullanılır. İş birliği gerektiren etkinlikler ile metnin işlenmesi sürecindeki etkinliklerde öz ve akran değerlendirme ile grup değerlendirme faaliyetleri uygulanabilir. Öğretim süreci boyunca öğrencinin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi kazanımlarına ait gelişim durumlarının devamlı ve sistemli bir şekilde gözlenmesi ve sonuçların gözlem formlarına kaydedilmesi gereklidir. Türkçe öğretiminde öğrencinin ders başarısının ölçülmesi amacıyla uygulanan sınavlarda, yukarıda belirtilen çeşitli madde türlerinin mümkün olduğunca kullanılması, ölçülen becerinin daha iyi değerlendirilmesi açısından oldukça faydalı olacaktır. (MEB, 2006)

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında ölçme değerlendirme.

2015 yılında uygulanmaya başlanan program, öğrencilerin sadece eğitim-öğretim hayatına yönelik bir eğitim hedeflememektedir. Aynı zamanda hayatın herhangi bir döneminde de faydalanabilecekleri iletişim becerilerini, okuma-yazma becerilerini ve her türlü zihinsel beceriyi kazandırabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra programda diğer alanlardaki öğrenmenin, kişisel gelişimin, sosyal gelişimin ve mesleki yetenekler elde etmenin temelinde dilsel beceriler ve yeterlilikler olduğu kabul edilmektedir. Bu program etkinliklerin birbirini destekler şekilde olmasına önem vermektedir. Öğrenme sürecine öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin tespit edilerek başlanması, sürecin devamının ve öğrencinin gelişim durumunun izlenmesi, tüm süreci tamamlayacak şekilde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılması esastır (MEB, 2015).

Kazanımların gerçekleşme durumunun hangi düzeyde olduğunu, kazanımlarda yer alan bilgilerin ve becerilerin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğini tespit etmek amacıyla öğrenme sürecinin sonunda ölçme değerlendirme yapılır. Sonuçların değerlendirilmesinde kazanımlarda öngörülen bilgi ve becerilerin eşit olarak dağıtılması önemlidir. Eğer değerlendirme çoğunlukla bilgiye yoğunlaşırsa buna bağlı olarak okullardaki Türkçe öğrenimi de kaçınılmaz olarak bilgiye bağlı bir süreç ortaya çıkaracaktır. Türkçe öğretim programının daha çok öncelediği ve önem verdiği konu; analiz yapma, sentez, anlam çıkarma etkinlikleri ve içerikleridir. Bundan dolayı sonuç değerlendirmede içerikler öğrenme alanlarına dengeli bir

şekilde dağıtılmalıdır ve öğrenme alanlarının her birinde bilgi ve becerilerin temsil edilmesinde tutarlı bir dağılım olmalıdır (MEB, 2015).

2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında ölçme değerlendirme.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri kapsayan bir bütünlük dahilinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil yeterliliklerinin ve becerilerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlardaki kişisel ve sosyal gelişme, öğrenme ile mesleki becerileri kazanmanın ön şartı olarak kabul etmektedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez parçası olan ölçme değerlendirme öğrencilerin başarılarını, davranış değişikliklerini, gelişimlerini tespit etmek, kullanılan yöntemlerin verimliliğini belirlemek için kullanılır.

Öğretmenler değişik ölçme ve değerlendirme araçları vasıtasıyla öğrencilerinin gelişim sürecini, öğrenme düzeylerini belirlemeli ve öğrencileri bu konuda bilgilendirmelidir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencide sınav kaygısı oluşturacak durumlardan uzak durulmalı, bu sürecin öğrencide olması beklenen gelişime dair bilgi alma çalışması olduğu unutulmamalıdır (Göçer, 2018).

MEB (2018)'e göre öğretim programı ile kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilerin hangi düzeyde edindiğinin belirlenmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları devamlı olmalıdır. Öğretimin başında yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Devamlı yapılacak değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin gelişimlerinin tespiti için de önemlidir.

MEB Türkçe Öğretim Programında (2018) ölçme değerlendirme süreciyle ilgili aşağıdaki ifadeler kullanılmaktadır:

Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece

bilişsel becerilerin değil, psikometri (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide edici değil, motive edici şekilde ifade edilmeli, sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapımları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir. 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir (MEB, 2018, s. 9).

2019 yılı Türkçe dersi öğretim programında ölçme değerlendirme.

MEB tarafından 2019 yılından yayımlanan Türkçe dersi öğretim programı ölçme değerlendirme açısından bir önceki programın tekrarı niteliğindedir. Programın genelinde bazı değişiklikler mevcut olsa da ölçme değerlendirmenin hem genel tanıtımının yapıldığı bölümde hem de Türkçe dersinde ölçme değerlendirme uygulamaları bölümünde bir değişiklik göze çarpmamaktadır.

Cumhuriyet Dönemi’nden bugüne kadar yayımlanan Türkçe öğretim programları incelenmesinde 1981 yılındaki programdan önce ölçme değerlendirme açısından önemli bir bölüme rastlanmamaktadır. Özellikle 2000 sonrası programlarda bu uygulamalara daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Genelde üzerinde durulan konular; ölçme değerlendirmede farklı araçlara yer verilmesi, sonuç değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmeye de önem verilmesi, öğrencinin temel becerilerinin öğretime başlamadan belirlenmesinin önemi, özellikle üst düzey becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının sıklıkla kullanılması ve ölçme ve değerlendirmenin öğretim programının tamamında kullanılmasıdır.

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Sınav Türleri

Türkçe eğitimi çalışmaları esnasında öğretmenler etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak ve hedef kazanımlara hangi düzeyde erişebildiklerini belirlemek için dersin sonunda, temanın sonunda veya dönem içerisinde ve sonunda birtakım ölçme değerlendirme

teknikleri uygularlar. Öğrenciler hakkında bir dönem ve eğitim-öğretim yılı boyunca gelişimleri hakkında kayda geçtikleri verileri yorumlayıp değerlendirmelerde bulunurlar (Göçer, 2018).

Yazılı sınavlar.

Yazılı sınavlar, cevaplayıcının cevabı hatırlaması, düşünmesi ve yazmasını gerektiren bir ölçme aracıdır. Bu özellikleri bakımından kısa cevaplı maddelere benzerlik göstermektedir. Ancak ikisi arasında bazı farklılıklar vardır. Yazılı sınavlar kısa cevaplı sorulara nispeten daha uzun ve ayrıntılı cevaplar barındırmaktadır. Diğer önemli bir farklılık ise yazılı sınavların kısa cevaplı sorulara göre tüm üst düzey zihinsel becerileri ölçebilmesidir. Kısa cevaplı sorularda cevap kısıtlandığı için genellikle bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri ölçülebilmektedir. Sentez düzeyindeki beceriler ölçülememektedir. Yazılı sınavlarda öğrenciye büyük oranda cevap verme özgürlüğü tanındığı için karmaşık ve zor diye tanımlanan zihinsel becerileri etkili bir şekilde ölçülebilmektedir. Bu cevap özgürlüğü sayesinde öğrenciden özgün ve yaratıcı cevaplar vermesi beklenir (Tekindal, 2017).

Yapılacak yazılı sınavlardaki sorular, programdaki kazanımlarla bilgi, beceri tür ve seviye bakımından uyumlu olmalıdır. Bunun yanında sorulacak sorular, mümkün oldukça yazılı ve görsel öğeler, grafik düzenleyici gibi öncüller kullanılarak zenginleştirilip bu öğelerin devamlı kullanımlarını sağlamalıdır. Bu sorularla öğrencilerde, eleştirel düşünme, analiz etme, çıkarımda bulunma, görsel okuma, akıl yürütme ve uzamsal yetenekleri kullanma ve geliştirme becerileri desteklenecektir (MEB, 2019).

Yazılı sınavların diğer önemli bir özelliği de yazma becerilerine bağlı olmasıdır. Bu sebeple, yazma becerisinin bu tür sınavların değerlendirilmesinde nasıl bir rol üstleneceği önemli bir konudur. Bu durumda bazı öğretmenler yazma becerisini ön plana çıkarırken bazı öğretmenlerin ise sadece içeriğe yoğunlaştığı görülmektedir (Bahar *vd.*, 2006).

2019 Yılı Türkçe Öğretim Programı'na göre, eski ve yeni bilgileri birleştirilebilen, diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapabilen sorular kullanılmalıdır. Gerçek yaşama ilişkin durumlara ve materyallere yer veren öncüllerle hazırlanan sorular, öğrencilerin çıkarımda bulunma yeteneğini tahmin edecektir. Tüm bunların yanında yazılı sorular, edinilen bilgilerin gerçek yaşamın neresinde ve hangi durumlarında nasıl kullanılacağına ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşmasına katkıda bulunacaktır (MEB, 2019).

Yazılı sınavların öğretmenler tarafından çok sık olarak kullanılmasının en önemli sebebi en fazla bilinen sınav türü olmasıdır. Diğer önemli bir sebep ise yazılı sınavların üst düzey becerilerin ölçülmesinde sahip olduğu avantajlardır (Tekin, 2004). Yazılı sınavın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere soruları cevaplandırmaları için belirli bir süre verileceğinden soru sayısı fazla tutulamaz. Bu durum kapsam geçerliğinin düşük olmasına neden olacaktır (Atılğan, 2006).
- Sorular yazılı olarak cevaplandırıldığından yazma hızına bağlı olarak yavaş ve hızlı yazan öğrenciler arasında bir fark oluşturacaktır. Bu durum sınavda yeni bir değişken olarak geçerliliğe etki edecektir. Bunun yanı sıra yazmaya bağlı olarak yazılı anlatımın gücü, ifade yeteneği de devreye girecektir. Aynı zamanda yazının güzel, anlatımın duru, kâğıdın düzenli olması puanlamada taraflı davranmaya yol açabilecek ve güvenilirliği düşürecektir. Alan yazında, öğretmenlerin büyük bir kısmının, ölçülmek istenen özelliğin dışındaki özellikleri (anlatımın güzelliği, dil bilgisi yanlışlıkları, kâğıt düzeni, yazının güzelliği, noktalama ve imla kuralları) ayrı değerlendirmeyi tercih ettikleri, bazı öğretmenlerin ise puanlamaya bunları dahil etmedikleri belirtilmektedir (Zorbaz, 2005).
- Soru sayısının az ve soruların yazılma süresi kısa olduğundan hazırlanması oldukça kolaydır. Ancak sınav sonrası değerlendirme yaparken puanlama esnasında fazla zaman kaybı yaşanmaktadır. Alan yazında, öğretmenlerin %60.5'i yazılı sınavları, hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolay olmasından dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Türkyılmaz, 2008).
- Serbest cevaplı soruların kesin doğru veya kesin yanlış şeklinde ayrılması mümkün olmadığından, sorunun okunması ve değerlendirilmesi oldukça zordur. Alan yazında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun soruların cevaplarını güçlük derecesine göre puanladıkları, zor sorulara çok, kolay sorulara ise daha az puan verdikleri, her soru için aynı puanı vermeyi pek tercih etmedikleri belirtilmiştir (Zorbaz, 2005).
- Yazılı sınavlarda bir sorunun cevabının tamamen yanlış veya tamamen doğru olması mümkün olmadığından bu soruların cevaplarına verilecek puanın tartışılmasına sebep olmaktadır. Puanlamanın daha öznel yapılabilmesi için puanlama yönergesi oluşturulmasına rağmen alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin %31.9'unun bu yönergeyi dikkate almadıkları anlaşılmaktadır (Zorbaz, 2005).
- Yazılı sınavda sorular esnek cevaplamaya elverişlidir. Cevap verirken özgürce davranıldığından öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek cevapları farklı alanlara doğru götürmeleri değerlendirmeyi etkileyip sınavın güvenilirliğinin düşmesine sebep olacaktır (Bektaş & Kudubeş, 2014)
- Yazılı sınavlarda başarılı olmak isteyen öğrenci konuların genelini kavramak durumundadır. Ezberlemek yerine konular arasındaki ilişkiyi kavramalıdır. Alan yazında, öğretmenlerin 46.6'sının genellikle başarı durumunu dikkate alarak soru hazırladıkları görülmüştür (Zorbaz, 2005). Farklı bir çalışmada ise, öğretmenlerin yazılı sınavlarda genelde,

sınıfın büyük çoğunluğunun cevaplayabileceği güçlük derecesinde (%42.1), bilenle bilmeyeni ayırt edebilen (%44.7), her sınıf düzeyine göre farklı soru sordukları (%23.7) görülmektedir (Türkyılmaz, 2008).

Öğrencilerin cevapları yazılı olarak vermek zorunda olmaları, cevapların istenenden fazla uzun olması, bağımsız cevaplar verilmesi, değerlendirme aşamasında puanlamaya öğretmenden kaynaklı hataların karışması yazılı sınavları etkileyen önemli durumlardır. Bu durumlar yazılı sınavın geçerliliğini ve güvenilirliğini de doğrudan etkilemektedir. Bu durumların bilinmesi ve bunlara göre sınav hazırlanması yazılı sınavları daha etkin kılacaktır (Atılğan, 2006).

Sözlü sınavlar.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki sözlü iletişim temeline dayanan sözlü sınavlar; genelde kendine güven, konuşmada akıcılık, tartışma yeteneği vb. niteliklerin değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak güvenilirlik açısından yazılı sınavlar daha yüksek güvenilirliğe sahiptir. Bu nedenle değerlendirme açısından nesnellikten uzak kalmaktadır. Sözlü sınav esnasında öğrencilerin yaşayabileceği strese bağlı olarak öğrencilerde unutmaya yol açabilir (MEB, 2006).

Sözlü sınavlarda sorular sözlü olarak sorulmaktadır ve yine sözlü olarak cevap beklenir. Bu bakımdan öğretmen ve öğrenci arasında devamlı bir iletişim ve etkileşim durumu söz konusudur. Daha çok sınıf ortamında bireysel olarak uygulanmakta olan sözlü sınavlarda diğer öğrenciler pasif dinleyici durumundadır. Genellikle her öğrenciye farklı sorular sorulur. Sorular sözlü olarak sorulduğu için yazılı sınavlardaki gibi öğrencilerin soruları ve verdiği cevapları gözden geçirme olanağı yoktur. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunlukla soruları cevaplayabilmek için yeterli zamanları yoktur. Sınavın puanlaması ise öğrenci soruları cevaplarırken veya öğrencinin cevaplarının hemen sonrasında yapılır (Turgut & Baykul, 2015).

Sözlü sınav uygulamalarıyla ilgili, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) şu ifadelere yer verilmiştir:

MADDE 22 – (3) (Değişik: RG-16.6.2016-29744) (2) Öğrencilere her dönemde her bir dersin haftalık ders saati sayısı 2 ve daha az olanlara 2, haftalık ders saati sayısı 2'den fazla olanlara ise 3 defa ders etkinliklerine katılım puanı verilir.

Kısa cevaplı testler.

Kısa cevaplı testlerde sorular, öğrencilerin bir sözcükle, sayıyla, tarih veya en fazla bir cümle kullanarak cevap vereceği şekilde hazırlanmaktadır. Kısa cevaplı sorular, cevabın öğrenci tarafından hatırlanarak cevaplanması şeklinde hazırlanan sorular grubuna dahildir. Bu soru çeşidi, yukarıda bahsedilen özelliğinden dolayı essey türü sınavlara benzerlik

göstermektedir. Kısa cevaplı sorular, öğrencinin düşünmeden ve tasarlamadan, istediği şekilde cevap veremeyeceği tarzda hazırlanmaktadır. Dolayısıyla, bu tür soruları cevaplandıran bir öğrencinin vereceği cevaplar oldukça kısadır; verilen cevapların çok kısa ve net olması, kısa cevaplı sınavların değerlendirilmesini, mümkün olduğunca nesnel yapmaktadır. Kısa cevaplı sınavlar, bu özelliği sayesinde objektif sınavlar grubunda değerlendirilebilir (Tekin, 2004).

Çoktan seçmeli testler.

Çoktan seçmeli bir soru, bir problem durumunu ileten bir soru kökü ile soru kökünü takip eden üç veya daha fazla sayıdaki tercihli cevaplardan oluşmaktadır. Soru kökü, bir soru cümlesi veya tamamlanmamış bir cümle olabilir. Soru kökünü izleyen tercihli cevaplara madde veya seçenek denmektedir. Soru kökünde yer alan bilgiler doğrultusunda, seçeneklerden biri, sorunun doğru veya en doğru cevabı olarak kabul edilir, soruda yer alan diğer seçeneklere ise yanlış cevaplar veya çeldiriciler denmektedir (Tekin, 2003).

Tamamı çoktan seçmeli soru türlerinden oluşan bu sınavlar soru sayısının fazlalığına bağlı olarak kapsam geçerliğinin yüksek olması, kolay değerlendirilmesi ve objektif puanlanması gibi yönlerinden dolayı öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Kullanılan Soru Türleri

Kısa cevaplı maddeler (boşluk doldurma).

Cevaplayanın, bir kelimedenden, rakamdan, kısa ifadeden veya en çok bir cümle kurarak cevaplandırabileceği sorulardan oluşturulan ölçme değerlendirme aracına denir. Bu araç, uzun cevaplı veya uzun metin şeklinde cevap verilen sınavlardan cevapların kısalığı; çoktan seçmeli testlerden ise cevabın, verilen seçenekler arasından seçilmeyip tamamen cevaplayıcı tarafından bulunarak yazılması yönleriyle ayrılır (Baykul & Turgut, 2019).

Bu madde türünde sorular hazırlanırken çok dikkatli olmak gerekir. Bir sorunun cümle tamamlamadan ziyade doğrudan yöneltilmesi daha etkili olacaktır. Kısa cevaplı maddeler için standart bir puanlama anahtarı oluşturulmalıdır. Cevaplama sırasında esnek olunmalıdır. Bu tip soruları hazırlarken; sorunun ifadesinin belirsiz olmamasına, her sorunun ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamasına, sorunun cevabının kesin olmasına, sınavdaki soruların başka sorulara ipucu olmamasına, soru cümlesinin cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamasına, bir sorunun ifadesinde sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemesine dikkat etmek gerekir (MEB, 2006).

Yee (2000), sınavlarda kısa cevaplı maddelerin tercih edilmesini tavsiye etmektedir. Üst düzey davranışların belirlenmesinde çoktan seçmeli soruların yetersiz kaldığını belirtirken

değerlendirmede yaşanan zorluklar nedeniyle açık uçlu soruların daha az tercih edildiğini söylemektedir.

Çoktan seçmeli maddeler.

Bir soru maddesi ve onu takip eden muhtemel cevaplar serisinden oluşan ölçme aracına denir. Bu tip soruları cevaplayacak biri, gerekli bilgi veya yönergeden yola çıkarak en yakın veya doğru cevabı seçmeye çalışır. Bu testler maddelerin birleşmesiyle meydana getirilir (Göçer, 2018).

Çoktan seçmeli maddeler sınavlarda en çok tercih edilen madde türü konumundadır. Eğitimin pek çok alanında sürekli kullanılmaktadır. Objektif madde türü olması tercih edilmesindeki en önemli etkidir. Bireylerin yaşamını doğrudan etkileyen sınavlarda hata yapma olasılığını düşürmek önemli bir durumdur. Çoktan seçmeli maddeler bu özelliği sayesinde sıklıkla tercih edilmektedir. Aynı zamanda ulusal ölçekli ve çok katılımcılı sınavlarda kısa sürede sınav yapabilmek avantajı da çoktan seçmeli maddeleri tercih etmedeki diğer ana etkidir (Tekindal, 2017).

Çoktan seçmeli maddeler, sınav kapsamına uygun olmalı, kıyıda köşede kalmış bilgilerden kaçınılmalı, cevapları kitaplarda bire bir yer almayan sorular sorulmalı, öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bilgi ve becerileri yoklamalı, çok ayrıntılı veya çok kapsamlı bilgileri içeren sorulardan kaçınılmalı, bir tek kazanıma yönelik olmalı, öğrencinin sorunun cevabının başka bir sorudan bulması engellenmeli, cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalı, tamamlatma yerine soru formatı kullanılmalı, dilbilgisi ve yazım kurallarına uyulmalı, mümkün olan en kısa anlatıma sahip olmalı, ana fikir seçeneklerde değil, madde kökünde verilmeli, olumsuz ifadelerden kaçınılmalı, tek bir doğru seçenek olmalı, doğru cevaplar seçeneklere eşit dağıtılmalı, seçeneklerin mantıksal veya sayısal sıralanmasına dikkat edilmeli, seçeneklerin uzunlukları eşit olmalı, seçeneklerde “hiçbiri”, “hepsi” ifadeleri kullanılmamalı, doğru cevaba ilişkin ipucu verilmemelidir (MEB, 2006).

Eşleştirme maddeleri.

Objektif madde türü olarak kabul edilen diğer ölçme değerlendirme aracı eşleştirme maddeleridir. Birbiriyle ilişkili olan maddeler belirlenen açıklamalar doğrultusunda eşleştirilir. Öncüller ve seçenekler olmak üzere iki bölümden oluşur. Öncüller sorulardan oluşurken seçenekler cevap ve çeldiricilerin bulunduğu bölümdür (Tekindal, 2017).

Eşleştirme madde türleri hazırlanış bakımından oldukça kolaydır. Aynı zamanda okunması kısa sürdüğü için öğrenciye zaman açısından avantaj sağlar. Objektif ve etkili bir puanlama yapmaya uygundur. Birbirine yakın seçeneklerin iki ya da daha fazla maddede

kullanılabileceği durumlarda tercih edilmektedir. Prensiplerin, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesinde etkilidir. Uygulama yapılırken eşit sayıda madde ve seçenek oluşturulmamalıdır. Eşit sayıda seçenek sunulması öğrenciyi tahmin etmeye yönlendirecektir (MEB, 2006).

Doğru / yanlış maddeleri.

Bazıları doğru, bazıları yanlış olarak verilen ifadelerden oluşan ölçme aracıdır. Cevaplayan kişi ifadeyi okur, doğru veya yanlış olduğuna karar verdikten sonra görüşünü belirtir. Çoktan seçmeli testler gibi objektif madde türünden oluşmaktadır. Burada önemli olan sorunun hazırlanması kısmıdır. İfadenin kesin doğru veya kesin yanlış olduğuna dikkat etmek gerekir (Tekindal, 2008). Doğru-yanlış maddelerinde, cümlede yer alan durumun var olan bilgiler ışığında doğru veya yanlış olduğunun tespit edilmesi istenmektedir (Haladyna, 1997).

Cevaplayıcı, sorulara tek bir harf yazarak cevaplayacağı için zaman açısından oldukça kullanışlıdır. Bunu yanı sıra iki kıstas üzerinden değerlendirme yapılması puanlamayı kolaylaştırır. Bu madde türüyle hafızaya yönelik bilgilerin yanında, karşılaştırma, açıklama, genelleme, yorumlama gibi davranışlar da ölçülebilir. Ancak sadece iki cevap seçeneğinin olması öğrenci için şans faktörünü ön plana çıkarır (Turgut & Baykul, 2010).

Bu tür maddelerin nasıl yazılacağına dair birçok öneri bulunmaktadır. Doğru-yanlış maddeleri, çoğu zaman yanlış cevapların doğru cevaplara oranla daha güvenilir olması nedeniyle eleştirilmektedir. Bu nedenle bu tür maddeler çok fazla önerilmemekle birlikte yeri ve zamanı geldiğinde ender de olsa kullanılabilir (MEB, 2006).

Açık uçlu sorular.

Türkçe dersi öğretiminde, öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yazılı yoklama olarak bilinen sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır (Göçer, 2018).

Yazılı sınavlarda temel olan, öğrenciyi sorulan soru hakkında düşünmeye sevk etmesi, belirli bir plan çerçevesinde cevabı düzenlemesi ve yazılı bir şekilde aktarmasıdır. Açık uçlu sınav sorusu, öğrenciyi, ne hakkında yazacağını belirlemede ve vereceği cevabın anlatımında özgür bırakır. Öğrenci, konuyu ele alış şeklinde, vereceği cevapta faydalanacağı olgusal bilgileri belirlemede ve bunları derleyip bir araya getirmede, hangi noktalara daha fazla önem vereceği konusunda özgürdür. Bundan dolayı açık uçlu sorular, öğrencinin yaratıcı ve özgür düşünme gücünü, yazılı ifade kabiliyetini, belirli konulardaki düşüncesini, tutumunu ve ilgisini ölçmede oldukça faydalıdır (Tekin, 1991).

Açık uçlu soruların, bu olumlu yönlerinin yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Cevaplama yaparken cevaplayıcının, puanlama yaparken de puanlayıcının çok zamanını alacağından sorulabilecek soru sayısı sınırlı olacaktır. Cevapların tamamen doğru veya tamamen yanlış olarak değerlendirilmesi mümkün olmadığından cevapların doğruluk derecesini belirlemek puanlayıcıya düşer. Puanlama işlemine puanlayıcının kanaatinin karışması puanlama işleminde hataya neden olur. Cevabın yazılı olarak ifade edilmesi zorunlu olduğundan hız vb. değişkenler de puanlamaya doğrudan etki eder. Ayrıca açık uçlu soruların güçlük derecesini belirlemek de oldukça zordur (MEB, 2006).

Sınav Sorularında Olması Gereken Özellikler

Güvenirlilik.

Kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenilen özellikleri ne kadar duyarlı ölçtüğü veya ölçme sonucunun tesadüfi hatalardan ne kadar uzak olduğunun tespit edilmesi olarak tanımlanabilir. Güvenirliğe, ölçme işlemine karışan şans etkenine göre farklı anlamlar yüklenebilir. Ölçme aracının aynı değerleri ölçme derecesi olan iç tutarlık, ölçülen değer ne kadar hassas ölçüldüğü anlamına gelen duyarlılık ve davranışın zamanla tekrarı olarak kararlılık güvenirliliği tanımlarken kullanılmaktadır (Tekindal, 2008).

Tekindal (2008)'in aktardığına göre; Mehrens ve Lehman (1987) güvenirliliği aynı değer iki ölçümü arasındaki tutarlılık olarak tanımlarken Worthen ve diğerleri (1993) bir testin aynı nesneyi ölçerken gösterdiği kararlılığının, doğruluğunun, güvenirliliğinin ve tutarlılığının ölçüsü olarak tanımlamıştır.

Ölçmede, öğrencinin cevap kâğıdını farklı kişiler okunduğunda, ciddi oranda farklı puanlar ortaya çıkıyorsa, ölçme aracına olan güven azalır. Bu durumda aynı cevap kâğıdının puanları arasındaki tutarlılık düşük demektir. Ayrıca, ölçme ortamının (gürültü, kopya çekilmesi, soğuk vb. koşullar) öğrencinin performansını olumsuz yönde etkilememesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanması hâlinde, öğrencilere verilecek puanlara güven artar, aksi durumda azalır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sorularla ilgili bilgi düzeyinde bir yetersizlik olmadığı düşünüldüğünde, hepsinin soruları aynı oranda açık ve net olarak anlamaları beklenir. Ölçmede karşılaşılmak istenmeyen durum; aynı soruyu okuyan öğrencilerin soruyu istenilen aksine farklı algılamalarıdır. Bu tür soruların çok olduğu bir test sonucunda elde edilen puanların güvenirliliği düşük olacaktır (Tan, 2008).

Geçerlik.

Belli bir kavramsal yapı veya belli bir test sonucunda elde edilen puanların altında yatan açıklamaların mevcut kaynağı olarak varsayılması şeklinde düşünülebilir. Bir ölçme aracı

ölçmek istediği değeri ölçtüğü kadarıyla geçerlidir. Bir testin her alanda veya dünyanın her yerinde geçerli olması beklenemez. Geçerlik ölçülen grubun özelliğine ve testin amacına bağlıdır (Tekindal, 2008).

Eğitimde genellikle; ilgi, başarı, tutum gibi bazı soyut kavramlar ölçülmektedir. Bu değerleri ölçerken elde edilecek sonuçlara, ölçülmesi amaçlanmayan değişkenlerin karışma durumu olabilir ve bu durum ölçme sonucunda pek karşılanmak istenmeyen bir durumdur. Ölçmek istenilen değişkenden başka değişkenlerin ölçme sonuçlarını etkilememesine izin verilmedikçe, ölçmede kullanılan araç veya yöntem daha geçerli sonuçlar verecektir (Tan, 2008). Ölçme sonuçlarının geçerliği, ölçme uygulanacak öğrenci grubunun özelliklerine ve ölçme ortamına göre değişir. Aynı zamanda amaca, yani değerlendirme ve karar verme işlemine de bağlıdır. Bu anlamda ölçme aracının kullanılış amacına göre farklı geçerlikler söz konusu olur. Bunlara geçerlik türleri denir. En çok adı geçen geçerlik türleri; kapsam geçerliği, yordama geçerliği, bir ölçüte göre geçerlik, uygunluk geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir (Turgut & Baykul, 2010).

Kapsam geçerliği, uygulanan testin ölçmeye çalıştığı yetenek, davranış veya bilgiyi ne derece temsil ettiğiyle alakalıdır. Seçme ve yerleştirme esnasında yapılan ölçmelerde elde edilen puanlar öğrencinin başarısını yordama amacıyla kullanılır. Yapı geçerliğinde ise test puanlarının ilgilenilen kavramsal yapıyı ne derece temsil ettiğine bakılır (Tekindal, 2008).

Kullanışlılık.

Ölçme aracında bulunması gereken diğer bir özelliktir. Ölçme aracının kullanışlılığı, aracın geliştirilmesi, uygulanması ve puanlamasının ekonomik ve kolay olmasıyla ilgilidir (Tekin, 1991). Testlerin verilmesi, cevaplandırılma şekli, puanlanması ve yorumlanması hem kolay olmalı hem de daha az zamanda uygulanmalıdır. Tüm bunlar verilecek bir yönergede açıkça anlatılmalıdır (Göçer, 2014).

Turgut ve Baykul (2010)'a göre araç ve yöntem maliyet yönünden ekonomik olmalı, hazırlanma süresi bakımında yeterli olmalı, uygulama süresi açısından yeterli olmalıdır. Ölçme araçlarını hazırlayan ve uygulayanlarda bazı özel yetenek ve bilginin olması gerekir. Bu niteliklerden yoksun kişiler tarafından hazırlanacak ölçme araçları hatalardan arınık olamaz ve kullanışlılık açısından sınırlı olur. Aynı zamanda cevaplamanın da kullanışlı olabilmesi için yönergenin yeterince açık ve anlaşılır olması gerekir. Cevaplayıcı için diğer bir kolaylık da soruların kâğıttaki düzeniyle ilgilidir. Sayfa düzeni, soruların yazılış şekli ve cevap kâğıdının düzeni kullanışlılığı doğrudan etkilemektedir. Puanlama kısmında ise anahtar kullanılmalı ve puanların yorumlanması anlamlı olmalıdır (Turgut & Baykul, 2010).

Açık Uçlu Soruların Hazırlanması ve Değerlendirilmesi

MEB (2018)'e göre yazılı sınavlarda kullanılacak olan sorular hazırlanırken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Hazırlanan sorular öğretim programında yer alan kazanımlara ait bilgi ve beceri türlerine ve düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Yazılı sınavlarda kullanılacak soruların, öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasına fırsat verecek türde sorulardan oluşmasına özen gösterilmelidir. Hazırlanan sorularda, mümkün oldukça yazılı (şiir, tablo, kısa metin, şiir, grafik vb.) ve görsel unsurlar (fotoğraf, resim, karikatür vb.), grafik düzenleyiciler (zihin haritaları, kavram haritaları vb.) gibi öncüller kullanılarak zenginleştirilmelidir. Böyle sorular öğrencilerin analiz yapma, görsel okuma, çıkarımda bulunma, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve uzamsal becerileri kullanmalarını sağlayacak ve bu becerileri geliştirmelerine katkıda bulunacaktır. Sorularda, eski ve yeni bilgiler birleştirilmeli, farklı disiplinler ve günlük hayatla bağlantı kurulmalıdır. Gerçek hayattaki durumlara ait kaynakların kullanıldığı öncüllerle hazırlanan sorular, öğrencilerin çıkarımda bulunma yeteneğini incelerken edindiği bilgi ve becerileri hangi şartlarda ve gerçek hayatın neresinde kullanması gerektiğine dair beceri kazanmalarına katkıda bulunacaktır.

Takahashi (2005)'ye göre, öğrenmede açık uçlu sorular kullanmak öğrencilerin ifade etmede daha aktif hale gelmesini, fikirlerini, bilgi ve becerilerini kapsamlı bir şekilde kullanmak için daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlar. Bu tip sorular öğrencilerin daha geniş bir şekilde düşünüp soruları yanıtlarken daha yaratıcı hareket etmelerine katkıda bulunur.

Yazılı sınavlarda sıkça kullanılan ve MEB tarafından işaret edilen üst düzey becerilerin keşfedilmesinde başvurulmuş açık uçlu soruların hazırlanması bazı önemli hususlar barındırmaktadır. Kutlu (2003)'ya göre açık uçlu soru hazırlayan bir öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar şöyledir;

- Sorular, sade, herkes tarafından kolayca anlaşılacak bir dil kullanılarak hazırlanmalı, dil bilgisi hatalarından arındırılmış olmalıdır.
- Soruyu okuyan öğrenciler aynı veya benzer anlamlar çıkarmalı, her öğrencinin farklı anlamlar çıkarabileceği, farklı yorumlarda bulunacağı sorulardan uzak durulmalıdır.
- Hangi davranış ölçülmek isteniyorsa sadece o davranışla ilgili soru hazırlanmalıdır.
- Sorularda gereksiz ipuçlarına ve ayrıntılı bilgilere yer verilmemelidir.
- Soruların genelde tek ve kesin cevabı olmalıdır.
- Ölçülmek istenen davranışı yeteri kadar kazanmış öğrenci, soruya doğru cevap verebilmelidir.
- Soruların tarzı, öğrenciyi öğrenmeye sevk etmelidir.
- Öğrencinin öz değerlendirme yapabileceği sorular kullanılmalıdır.

- Sorular, öğrencinin yeni davranışlar edinmesine imkân sunacak şekilde olmalıdır.
- Sorularla öğrencinin bilgi birikimine katkı sağlanmalı ve öğrenci geliştirilmelidir.
- Sorularla, öğrenci araştırma yapmaya, inceleme ve gözlemede bulunmaya yönlendirilmelidir.

Açık uçlu soruları daha etkin ve sınırlılıklardan arındırmak için dikkat edilmesi gereken birkaç önemli nokta vardır. Sorular genel olmamalı ve kesinlikle bir sınırı olmalıdır. Her öğrenci tarafından kolayca anlaşılacak şekilde ifade edilmelidir. Aynı sınavda sorulan sorular birbirinden bağımsız olmalıdır. Her bir soru muhakkak suretle gerçekleşmesi beklenen bir davranış değişikliğini tespit etmeye yönelik olmalı, kaynaktan alındığı şekliyle sorulmamalıdır. Soruların öğrenciyi sıkacak kadar uzun ve sayı bakımından az olması hem zaman hem kapsam açısından olumsuz olacağı için kısalığından dolayı sayısının artacağı sorular tercih edilmelidir. Sınav sorularının anlatım bozukluklarından ve yazım yanlışlarından arındırılmış olması gerekir (MEB, 2006).

Açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar sınıflama, sıralama, anahtarla ve genel izlenimle puanlama yöntemleri kullanılarak puanlanabilir. Genel izlenimle puanlama yönteminde puanlayan kişi öncelikle cevapların tamamını okur ve kâğıdın genel olarak kendisinde bıraktığı fikirden yola çıkarak önceden belirlediği puan sınıflarından biriyle eşleştirerek puanlar. Bu puanlama yönteminde, puanlamanın kıstasları detaylı bir şekilde verilmediği için öğrencinin puanındaki kesintiler hakkında net bir fikir beyan etmek zordur. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerin sonuçları genelde puanlayıcıdan puanlayıcıya, hatta aynı puanlayıcının farklı zamanlarda değerlendirmelerinde bile farklılık göstermektedir. Bundan dolayı genel izlenimle puanlama yöntemi sonucunda ulaşılan sonuçların güvenilirliği düşük olacaktır (Tekindal, 1997).

Anahtarla puanlama yönteminde soruların cevapları ve cevaplara verilecek puanların detayları tek tek belirtilir. Soru kâğıdında ayrı bir bölmede veya sorunun hemen yanında puanlamayla ilgili detaylar verilir. Cevapların yer aldığı anahtar önceden hazırlanır ve sınav sonunda öğrencilerin görebileceği bir panoda paylaşılır. Cevaplar puanlarla karşılaştırılarak puan anahtarına uyumuna göre bir puan verilir. Bu puanlama yönteminin daha fazla detay içermesinden dolayı diğer yöntemlere göre daha güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçme aracının niteliği, hazırlanması, şekli puanlamayı doğrudan etkilediği için ölçmenin hatalardan arınık olmasına direkt etki eder. Dunbar, Brooks ve Miller (2006)'a göre açık uçlu soruların puanlanmasında, puanlayıcıdan doğacak etkileri en aza indirmek ve daha nesnel bir puanlama sağlamak için dereceli puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.

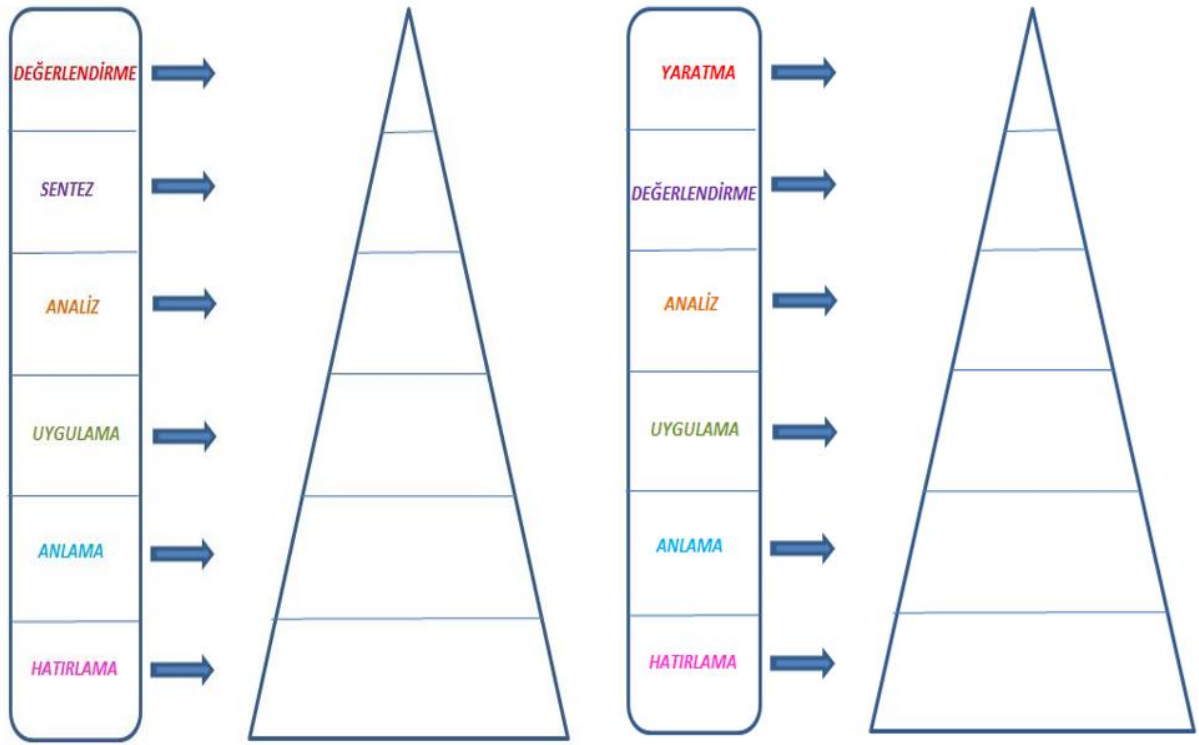
Açık uçlu veya kısa cevaplı soruların değerlendirilmesinde net puanlama kriterlerinin olmaması puanlayıcıya inisiyatif hakkı bırakmak anlamına gelir. Bu da beraberine bu soruların hem öğretmen hem de öğrenci tarafından tercih edilmesini zorlaştırır. Bu durumda hazırlanacak ayrıntılı bir anahtar hem puanlayıcıyı rahatlatacak hem de sonuçlara karışacak hata yüzdesini düşürecektir. Romagnano (2001)'ya göre açık uçlu soruların en büyük dezavantajı çoktan seçmeli maddelere oranla nesnel bir şekilde puanlanamamasıdır.

Puanlamanın objektif olmadığı düşünüldeği sınavlar için, bütünsel veya analitik şeklinde hazırlanacak bir puanlama anahtarının, değerlendirmenin objektif olmasına katkı sağlayacağı bilinmektedir. Cevapların tek bütün şeklinde puanlanması durumunda bütünsel puanlama anahtarı kullanmak faydalı olacaktır. Ancak burada öğrenci tek bir puan üzerinden değerlendirilir (Turgut, 1997). Bütünsel ve analitik puanlamalarda anahtarların değişik kullanım alanları bulunur. Verilen ödevin öğrencilerde yaratıcılığı ortaya çıkarması beklendiğinde veya cevabın kesin ve açık şekilde olmadığı şartlarda bütünsel bir değerlendirmenin yapılması daha uygundur. Ödevdeki bazı bölümlerde bulunan hataların genel sonuca etkisi azsa veya hiç etkilemiyorsa bütüncül puanlama yöntemi tercih edilebilir (Kan, 2006). Puanlayıcıların sayısının fazla olduğu durumlarda, öğrencinin çalışmalarının birden fazla öğretmen tarafından puanlanması söz konusuysa, her öğretmen ortaya çıkan çalışmanın genel geçer şartlarıyla ilgili değişik düşüncelere veya farklı yorumlara sahip olabilirler. Bu durumda ödevde olması beklenen kazanımların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin bir standart doğrultusunda belirtilmesi gerekmektedir. Bu ve benzeri durumlarda ise bütünsel anahtardan ziyade analitik anahtar tercih edilmektedir (Atılğan, Kan & Doğan, 2017).

Popham (1997), açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarları kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dereceli puanlama anahtarlarını “analitik puanlama anahtarı” ve “bütünsel puanlama anahtarı” olmak üzere iki alt gruba ayırmıştır. Analitik puanlama anahtarının genellikle yanıtı sınırlandırılmış sorularda tercih edilirken, bütünsel puanlama anahtarı ise daha çok sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılmaktadır.

Bloom Taksonomisi

Ölçme ve değerlendirmenin düzenli olarak yapılabilmesi için bazı ölçme ve değerlendirme araç ve teknikleri hazırlanmıştır. Bu ölçme işleminin en önemli kısımlarından biri öğrencilerdeki bilişsel düzeylerin tespit edilmesidir. Bu düzeylerin tespit edilmesinde kullanılan bazı sınıflama teknikleri vardır. Bunlardan en çok tercih edilen teknik Benjamin S. Bloom (1956)'un geliştirdiği ve Bloom Taksonomisi olarak bilinen sınıflandırma tekniğidir.



Şekil 1. Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklar açısından karşılaştırılması.

Bloom Taksonomisi'nde hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor adı altında üç bölümde açıklanmaktadır. Bilişsel alanda bilgidен yola çıkılarak zihinsel beceriler üzerinde durulur. Duyuşsal alana ise insanın doğasında var olan duygular ve değerler ön plandadır. Psiko-motor alanında da sinirsel ve zihin becerileri söz konusudur (Baykul & Turgut, 2019). Bilişsel alan basamakları, genellikle eğitim-öğretimde hedef ve kazanımların sınıflandırılması esnasında hazırlanan soruların düzeylerini tespit etmek için kullanılır (Dindar & Demir, 2006). Bloom taksonomisinin, üst düzey düşünme becerilerin geliştirmesinde kullanılan modellerden en çok rağbet gören sınıflandırma tekniği olduğu (Durukan, 2009) göz önünde bulundurulduğunda özellikle Türkçe dersinde kullanımı daha da anlam kazanmaktadır. Tebliğler Dergisi (T.D. 2154)'nde Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme araçlarında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışların da ölçülmesine ağırlık verilmesi istenmektedir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından en son yayımlanan Türkçe Öğretim Programında bilişsel becerilerin ölçülmesine dikkat çekilmiş ve bu becerilerin ölçülmesinde sıkça kullanılan açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavların kullanımı telkin edilmiştir. Yazılı sınavlarda yer alacak soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesinde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2019).

Bilişsel alana ait hedefler Bloom Taksonomisi'nde basitten karmaşığa doğru basamaklar şeklinde sıralanmaktadır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme.

Bilgi (Hatırlama): Bu basamakta bulunan davranışlar; bir kavram ya da nesne gösterildiğinde tanıma, sorulduğu zaman söyleme, doğru veya yanlış olduğuyla ilgili fikir beyan etme, liste yapma, sıralama vb. davranışları kapsar. Önceden öğrenilen bilgilerin tanınması veya hatırlanması sürecidir (Tekindal, 2017).

Bilgi veya hatırlama seviyesi diğer tüm bilişsel seviyeler için çok önemli bir konumdur. Ancak bu öneme rağmen bu düzeyin öğretmen ve öğrenciler için zararlı yönleri de vardır. En önemli zararlarından biri öğretmenler tarafından çok sık tercih edilmesidir. Öğretmenler sınavlarda en fazla bu basamağı kullanmaktadırlar. Bu basamağın diğer olumsuz yönü ise bu düzeydeki soruların hemen unutulmasıdır. Bilgi basamağındaki sorular çok fazla derin olmayan yüzeysel ve kaba bilgilerin ölçülmesinde kullanıldığı için kalıcı öğrenme sağlamaz. Aynı zamanda bilgilerin çok sık tekrarlanması iyi bir öğrenme etkinliği olarak kabul edilmemektedir (Baysen, 2006).

Anlama (Kavrama): Önceki basamakta sahip olunan bilgilerin transfer sürecidir. Kavrama düzeyinde, bilgi basamağının aksine öğrencinin daha önce karşılaştığı kavramları kendisine ait cümlelerle ifade etmesi beklenir (Çepni vd., 1997).

Anlama basamağında, süreç boyunca verilmek istenen mesajın kavranması beklenir. Bundan dolayı bu basamağa, bilginin anlaşılması süreci de denebilir. Sınıflamada üç çeşit anlama bulunmaktadır. Bunlar; çevirme, yeniden yorumlama ve tahminde bulunmadır. Birincisinde mevcut bilgi bulunduğu dilden farklı bir dile çevrilirken ikincisinde bir alanda var olan bir bilgi farklı bilgilerle ilişkilendirilip yeniden yorumlanır. Üçüncüsünde ise yapılan iletişim faaliyetlerinden yola çıkarak bilgi hakkında tahminde bulunulur (Sönmez, 2007).

Uygulama: Bu seviyedeki öğrenmeler önceden öğrenilen bilgilerin yeni karşılaşılan durumlarda kullanılması şeklinde olur. Bu yüzden uygulama düzeyinde öğrenciden kavrama düzeyinde öğrendiklerini yeni karşılaştığı bir durumda kullanması beklenmektedir (Şeker, 2017). Öğrencilerden beklenen sadece öğrendikleri bilgileri hatırlamaları veya öğrendiklerini kendilerine ait cümlelerle anlamlı bir şekilde ifade etmeleri değildir. Aynı zamanda süreç içerisinde öğrendiklerini farklı problemlerle karşılaştıklarında uygulamaları da gereklidir. Bu durum uygulama düzeyini tanımlamaktadır (Baysen, 2006).

Tablo 1. Taksonomi Tablosu (Baykul & Turgut, 2019)

| BİLGİ SINIFLARI BOYUTU | | BİLİŞSEL SÜREÇLER BOYUTU | | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|--|---|---|
| | | HATIRLAMA | ANLAMA | UYGULAMA | ANALİZ | DEĞERLEN- DİRME | YARATMA |
| A. OLGUSAL BİLGİ | Terimler bilgisi | Bildiklerini söyleme, yazılı olarak, simgelerle veya grafiklerle açıklama | 1.Çevirme 2.Örneklendirme 3.Sınıflama 4.Özetleme 5.Yordama 6.Karşılaştırma 7.Açıklama | Öğrenilen bir genelleme veya ilkeyi öğretilenin içeriğinden farklı yeni bir duruma uygulama | 1.Ayrıştırma 2.Örgütlenme ilkelerinin analizi 3.Sistemin işleyişindeki ana ilkelerin analizi | Standartlara ve değer yargılarına uyan bir değer yargısında bulunma | Tutarlı ve işe yarar özgün bir ürün meydana getirme |
| | Özel ayrıntıların ve elemanları bilgisi | | | | | | |
| B. KAVRAMSAL BİLGİ | Sınıflamaların ve kategorilerin bilgisi | | | | | | |
| | İlkelerin ve genellemelerin bilgisi | | | | | | |
| | Modeller, kuramlar ve yapılar | | | | | | |
| C. SÜREÇLER BİLGİSİ | Özel beceriler ve algoritmalar bilgisi | | | | | | |
| | Bir alana özgü teknikler bilgisi | | | | | | |
| | Uygun yöntemi uygulama ölçütlerinin bilgisi | | | | | | |
| D. ÜST BİLİŞ- SEL BİLGİ | Stratejilerin bilgisi | | | | | | |
| | Uygun durumlarda ve koşullarda bilişsel görevler bilgisi | | | | | | |
| | Kendi bilgilerini bilme | | | | | | |

Analiz: Bu düzeyde öğrencilerden karşılaştıkları olayları neden sonuç ilişkisi içerisinde ifade etmeler beklenir. Bir sonuç çıkarmak için sahip olduğu bilgiyi analiz edebilmeli, bulgulardan yola çıkarak bir sonuca ulaşmalıdır (Büyükalın, 2004).

Bu düzeydeki davranışlar, bütünü belli parçalara ayırıp birbirleri arasındaki ilişkiyi ifade etmek şeklinde oluşan davranışlardır. Analiz basamağı; ögelere dönük analiz, ilişkilere dönük analiz ve örgüt ilkelerine dönük analiz olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Tekindal, 2017).

Sentez: Bu basamakta öğrencinin yaratıcılığı ön plana çıkmaktadır. Öğrenciden kendine ait bir ürün ortaya koyması beklenmektedir. Özgün bir iletişim ürünü oluşturma, bir plan ya da işlemler grubu oluşturma, soyut ilişkiler takımı geliştirme olmak üzere üç alt başlıkta incelenmektedir (Tekindal, 2017).

Sentez düzeyinde amaç öğrencinin daha önce öğrendiği bilgiyi farklı ve yeni bir tarzda tekrardan formül etmesidir (Ensar, 2002).

Analiz basamağında olduğu gibi bu basamakta da soruların tek cevaplı olması beklenmez. Öğrencilerden yaratıcı cevaplar vermeleri beklenir. Öğretmenlerin bu basamakta soracakları sorular öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek veya ortaya çıkaracak türde olmalıdır. Öğrencilerin cevaplarının kaynağının önceden öğrendikleri bilgiler mi yoksa tesadüfen verdikleri cevaplar mı olduğu tespit edilmelidir (Kıyagan, 2019).

Değerlendirme: Sınıflandırmanın en üst veya son basamağında yer alan değerlendirme düzeyinde belli başlı ilkelerden ya da ölçüt ve doğrulardan yola çıkılarak bir yargıya varma amaçlanmaktadır. Bu düzeydeki davranışların eleştirel, irdeleyici, ispat eden ve karar veren davranışlar şeklinde olması beklenir. İç ölçütlere ve dış ölçütlere bağlı olarak iki çeşit değerlendirmeden söz edilmektedir (Tekindal, 2017).

Bu düzeyde yaptığı analizler ve sentezler sonucunda kendine ait bir tarzla sorulara cevap verir, karşılaştığı durumlara karşı kendini özgün bir şekilde ifade eder. Öğrenci verdiği cevaplara akılcı gerekçeler bulmalı, cevaplarını ayrıntılı bir şekilde vermelidir. Verilen cevaplara dayanak gösterilmesine özellikle dikkat edilmelidir (Baysen, 2006).

Yenilenen Bloom taksonomisi.

Özellikle ölçme değerlendirme araçlarının düzeylerinin belirlenmesi veya geliştirilmesinde eğitimciler tarafından sıkça başvurulan bir sınıflandırma olan Bloom Taksonomisi zaman içerisinde birçok araştırmacı tarafından da eleştiriler almıştır. Arı (2011)'ya göre en önemli eksikliklerden biri bilişsel süreç basamaklarında görülmektedir. Basamaklar arasındaki basit olandan karmaşık olana doğru sıralamalarda bazen alt

basamaktakine göre daha basit olması gereken bir durum analiz ve değerlendirme basamağında daha karmaşık bir hâl alabilmektedir. Başka bir araştırmada ise hiyerarşik sıralama hakkında eleştirel görüş belirtilmektedir. Bu sıralamaya göre alt basamaktaki amacı gerçekleştirmeden hiyerarşik olarak üst basamağa geçilmemektedir. Ancak bazı durumlarda bu kuralın devre dışı kaldığı gözlenmektedir. Bir alt basamaktaki hedefe bağlı olmaksızın üst basamakta bazı davranışlar görüldüğü tespit edilmiştir (Senemoğlu, 2007). Yıllar içerisinde yapılan çalışmalar, öğrenmeye dair yeni bilgiler ve bunlara bağlı olarak gelişen yeni öğrenme akımları hedeflerin baştan belirlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Program sorgulanıp gözden geçirilmiş ve yeniden yorumlanmıştır (Tutkun, 2012).

Eğitim araştırmacılarının, günün şartlarına tam anlamıyla cevap vermediğini düşündükleri orijinal sınıflandırmaya yeniden dikkatlerini çekmek ve ölçme ve değerlendirme alanının yanı sıra öğretim yöntem ve teknikleri, gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisi gibi alanlarda yaşanacak yeniliklerin aktarılmasında faydalanmak için sınıflandırmada değişiklik yapmaya ihtiyaç duyulmuştur (Bümen, 2006).

Bloom'un öğrencileri olan Anderson ve Krathwohl (2001)'un yeniden düzenledikleri sınıflandırmada dikkate değer iki değişiklik göze çarpmaktadır: İlkinde, taksonomide yer alan altı basamağın isimleri değiştirilmiş ve isim durumunda bulunan basamaklar fiil durumuna geçirilmiş, diğerinde ise taksonominin en üst basamağında yer alan değerlendirme basamağı bir alta alınmış ve yerine yaratma basamağı getirilmiştir (Durukan & Demir 2017). Yaratma, öğrencilerin çizim yapma, özgün yazma çalışmaları, heykel yapma gibi sentez yapabilme yeteneklerinin yaratıcı bir biçimde ortaya çıkarılmasıdır. Bu süreç öğrencinin önceden öğrendikleriyle uyum içerisinde olmasını gerektirir. Bu basamakta istenen öğrenciden sınırsız bir yaratıcılık veya çok özel becerilerin sonucunda ortaya çıkan ürünler değildir (Demirel, 2015).

Yenilenen Bloom Taksonomisi, Anderson ve Krathwohl tarafından iki bölümlü bir şekilde düzenlenmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisi tablosunun sütun bölümünde "Bilgi Birikimi Boyutu" bulunurken satır bölümünde "Bilişsel Süreç Boyutu" bulunmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin kullanım alanlarını kısaca şu şekilde ifade edebiliriz: Üniteye yer alan amaçları incelemek, yapılan etkinliği ve etkinliğin amacının dışına çıkmamak, değerlendirme yaparken öğretme-öğrenme etkinliklerini göz önünde bulundurmamak, öğretim programına sadık kalınarak dengeli bir şekilde programı uygulamak (Amer, 2006).

İlgili Araştırmalar

Bekaroğlu (2007), Kastamonu ilinde yaptığı çalışmasında 6. sınıf düzeyindeki yazılı sorularını Bloom sınıflandırmasını kullanarak incelemiş, soruların düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin bir amaç doğrultusunda soru hazırlamadıklarını, daha çok bilgi düzeyindeki sorulara yöneldiklerini, analiz ve sentez türündeki soruları fazla kullanmadıklarını, soru basamaklarında metinlerden faydalanmadıklarını tespit etmiştir.

Gfta ve Zorbaz (2008), yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının genel olarak düzeyleri ile bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının ayrı ayrı düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, 2004-2005 yılında Hatay iline ait 36 ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe ğretmenlerine ait 96 yazılı sınav kâğıdı içerik özmlemesi yöntemiyle incelenmiştir. Sorular, Bloom'un (1956) bilişsel alana ilişkin sınıflandırması ile Pearson ve Johnson'un (1978) metinle ilgili sorulara yönelik sınıflaması kullanılarak incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde soru sorulduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının büyük oranda bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve cevapların büyük oranda metinde aynen yer aldığı; dil bilgisi sorularının büyük oranda uygulama ve analiz düzeyinde olduğu; yazılı anlatım sorularının kavrama ve sentez düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Akyol vd. (2013), yaptıkları çalışmada, ilköğretim dört ve beşinci sınıf ğretmenlerinin yazılı sorusu hazırlamaya ilişkin tercihlerinin yanında bilgi verici ve hikyelendirici şeklinde kendilerine verilen metinlere dair hazırladıkları yazılı sorularının seviyesini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenlerin soru sorarken nelere dikkat ettikleri, hangi kaynakları kullandıkları ve cevaplarda hangi kaynakları kulladıklarına ilişkin sorular sormuş, ardından hazırladıkları metinlerle ilgili beşer adet yazılı sorusu hazırlamalarını istemişlerdir. Hazırlanan soruların analizinde Barrett taksonomisini kullanan araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun soru hazırlamayla ilgili olarak hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını; soru hazırlarken genelde basit anlama düzeyindeki soruları kullandıkları ve metinlerle ilgili çoğunlukla alt düzey zihinsel beceri gerektiren sorular hazırladıklarını tespit etmişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin soru hazırlarken genelde ğretmen kılavuz kitabını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe ğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sorularının hangi seviyedeki becerileri ölçtüğünü araştıran Kavruk ve een (2013), araştırmalarında Bloom Taksonomisi'ni

kullanmışlardır. Araştırmalarındaki amaç, Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı yoklamalardaki soruların, bilişsel alanlar bakımından hangi seviyede olduğunun tespit edilmesidir. Ayrıca bu sorularda bulunan alanların sınıf düzeylerinde farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Malatya şehir merkezindeki 12 ilköğretim okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 38 öğretmenin altı, yedi ve sekizinci sınıflarda yaptığı Türkçe sınav sorularını inceleyen araştırmacılar, araştırma kapsamında 2427 soruyu incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yazılı sorularının önemli bir çoğunluğunun alt düzeydeki becerilerden oluşan bilgi, kavrama ve uygulama kısmında bulunduğu tespit edilmiştir. Sınıfların seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan sorularında düzey bakımından anlamlı bir artış tespit edilmemiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen diğer bir sonuç ise okullar arasında düzenli bir dağılımın olmamasıdır.

Yiğit (2013), çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemleri kullanma sıklığına yönelik görüşleri araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri ve bu yöntemleri uygularken karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan 150 Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan anket çalışmasından 123'ünün incelenmesini içermektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlatılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini nesnel bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2013), çalışmalarında Türkçe dersi yazılı sınavlarında kullanılan soruların beceri alanlarına, amaç ve kazanımlara ilişkin dağılımını, soru türlerini ve bilişsel basamaklara ait taksonomideki karşılıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Erzurum ili merkez ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ait Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan toplam 337 soru; soru türleri, bilişsel sınıflandırmaları ve ilişkili olduğu beceri alanı, amaç ve kazanımları doğrultusunda incelenmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda; sınavlarda genelde kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soru türlerine ağırlık verildiği, soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklar olan hatırlama ve

anlama düzeylerinde yoğunlaştığı, soruların genellikle okuma ve yazma beceri alanlarındaki belirli amaç ve kazanımları ölçtüğü sonuçlarına ulaşmışlardır.

Birgili (2014), çalışmasında çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların ayrılmasını üst düzey bilişsel ve duyuşsal alanlar bakımından araştırmayı amaçlamıştır. Ankara ve İstanbul'da bulunan özel ve devlet okullarında 8. sınıfta okumakta olup çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla ilgili tecrübeli öğrencilerle, ana branşta görev yapan öğretmenler ve akademisyen olarak görev yapan katılımcılarla grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Elde ettiği verilerin sonucuna bakıldığında, 8. sınıftaki öğrencilerin öz kontrol becerilerinin ve bilişsel stratejilerinin ortaya çıkarılmasında açık uçlu soruların önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Diğer bir sonuca göre ise öğrenciler en fazla enerjiyi açık uçlu soruları çözerken harcamaktadırlar. Ayrıca çoktan seçmeli soruların öğrencileri açık uçlu sorulara nazaran daha fazla endişelendirdiği belirlenmiştir.

Yıldız (2015), araştırmasında Türkçe öğretiminde kullanılan soruları yeniden yapılandırılmış Bloom Taksonomisi bakımından inceleyerek soruların bilişsel ve bilgi alanlarına göre hangi seviyede olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Böylece öğretmenlerin öğrencileri ölçerken hangi seviyede sorularla ölçme yaptığını belirlemek istemiştir. Bu doğrultuda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ilk dönemine ait beş, altı ve yedinci sınıflar Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarını doküman incelemesi yöntemini kullanarak yeniden yapılandırılmış Bloom Taksonomisi bakımından incelemiştir. Güfta ve Zorbaz (2008) ile Kavruk ve Çeçen (2013)'in araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde bu çalışmada da soruların çoğunlukla bilgi bakımından kavramsal bilgi; bilişsel süreç bakımından ise anlama basamağında bulunduğu belirlenmiştir.

Temizkan ve Sallabaş (2015), araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı sınavları karşılaştırmışlardır. Araştırmalarının çalışma grubunu Ankara şehir merkezinde yer alan ilköğretim okullarından yansız atama yoluyla (random yöntemi) seçilen 183 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmalarının sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını çözerken çoktan seçmeli sorularda, açık uçlu sorulara göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016), çalışmalarında kimya dersine ait kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda kazanımların bilgisel boyut olarak Elde edilen verilere göre, Kimya Dersi Öğretim Programı, bilgi boyutu açısından incelendiğinde kazanımların %59'u kavramlar bilgisi, %25'i olgular bilgisi, %11'i işlemler bilgisi ve %5'i üst bilişsel bilgi olduğu belirlenmiştir. Kazanımların

bilişsel süreçler açısından incelenmesinde ise %67'sinin anlama, %20'sinin çözümlenme, %7'sinin hatırlama, %5'inin uygulama ve %1'inin değerlendirme basamaklarında bulunduğu; yaratma basamağına ilişkin kazanım bulunmadığı belirtilmiştir.

Yavuz ve İlgeç (2016), yaptıkları çalışmada, açık uçlu soruların kullanıldığı sınavlara ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşımlarını incelenmişlerdir. Bunun için öncelikle Fransa'nın Baccalauréat sınav soruları incelenmiş, öğretim programına uygun olan sorular ile uygulamalar yapmışlardır. Çalışmanın ögesi konumundaki öğrenci, bilgi ve öğretmen arasındaki ilişkiler didaktik antlaşması çerçevesinde ele alınmıştır. Öncelikle öğrencilerin, açık uçlu sorulara verdikleri cevapları inceleyen araştırmacılar, daha sonra da bu cevapların farklı değerlendiriciler tarafından puanlandırılmasını sağlamışlardır. Böylece açık uçlu sorularla yapılan sınavların ölçme ve değerlendirilmesi durumunda karşılaşılabilecek çeşitli problemlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığı bu özel durum çalışmasında 115 öğrenci ve 28 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin aynı cevap kâğıdına verdikleri puanlar arasında tutarsızlıklar tespit edilmiştir.

Göçer (2016), çalışmasında lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav kâğıtları ve sınav kâğıtlarında yer verilen soruların niteliklerine yönelik durum tespiti yapmayı amaçlamıştır. Araştırmasında, 9 kişilik bir çalışma grubundan toplanan yazılı sınav kâğıtları, betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen verilerden ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin yazılı sınav sorularının Dettmer Taksonomisinin aşamalarına göre dağılımı Temel Öğrenim aşamasının 'Bilmek' ve 'Kavramak' basamaklarında yoğunlaştığı; Uygulamalı (Gelişimsel) Öğrenim aşamasında azalma eğilimi gösteren soruların Üretimsel Öğrenim aşamasında yok denecek kadar azaldığı görülmüştür. Yazılı sınav kâğıtları ve içerdikleri soruların dereceli puanlama anahtarı ölçütlerine göre durumuna bakıldığında en iyi düzey olarak konulan 'mükemmel' niteliğine sahip kâğıtların 'Geliştirilebilir' olarak nitelendirilen kâğıtlara göre çok az olduğu görülmüştür. 'Geliştirilebilir' olarak nitelendirilen sınav kâğıtlarının çoğunluğunun yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere; 'mükemmel' niteliğine sahip kâğıtların çoğunluğunun ise doktora eğitimi alan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür.

Acar (2018), araştırmasında, ayrıntılı ve genel puanlama şeklinde iki değişik puanlama yöntemiyle değerlendirilen yazılı sınavlardan elde edilen test ve soru maddesi istatistiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında, yazılı sınav soruları ayrıntılı ve genel puanlama yöntemi kullanılarak puanlanmıştır. Ayrıntılı puanlama yöntemi kullanılarak puanlama yapıldığında genel puanlama yöntemine göre test ve soru maddesi istatistiklerinin çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmasının sonucunda yazılı sınavlarda kullanılan puanlama

yönteminin niteliğinin yanında test ve soru maddesi istatistiklerinin de yorumlanmasının gerekliliğini belirtmiştir.

İnceçam, Demir ve Demir (2018), yaptıkları çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları açık uçlu soruları hazırlama yeterliklerini, açık uçlu soru yazmaya ilişkin kavramsal bilgilerini araştırmayı amaçlamışlardır. 167 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, yazılı sınavlarda açık uçlu soruların sıkça kullanılmasına rağmen öğretmenlerin bu soru türlerini hazırlama konusunda yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir.

Aydın (2019), ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'na uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Türkçe derslerinde tercih edilen sınav türlerini incelemiş, sınav sorularının hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğunu ve Program'daki kazanımları karşılama durumunu belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanan sınav kâğıtlarının birer örneğini topladığı çalışmada toplam 285 sınav kâğıdına ulaşmıştır. Toplam 4853 soruyu incelediği çalışmada; 1027 soru beşinci sınıf, 1374 soru altıncı sınıf, 1383 soru yedinci sınıf, 1027 soru sekizinci sınıf düzeyindedir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre; ortaokul Türkçe derslerinde en fazla test türü sınavların tercih edildiği, bunu sırasıyla karma ve yazılı sınavların takip ettiği, ayrıca tüm sınav sorularının %8'inin herhangi bir kazanımı karşılamadığı ve sınav sorularında programda yer alan beceri alanlarına yönelik soru dağılımının aynı oranda olmadığını tespit etmiştir. Bütün sınavlarda soruların çoğunluğu (%72.8) okuma becerilerine yönelik kazanımlarla ilgilidir. Diğer soruların %19'u yazma, %0.2'si de dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarına yöneliktir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde Türkçe öğretiminde nitelikli bir ölçme-değerlendirme sürecine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tatlı (2019), araştırmasında, 9. sınıf coğrafya dersinin eğitimleri tamamlandıktan sonra uygulanan ölçme ve değerlendirme aracı olan açık uçlu sorularını, bu ölçme aracını kullanan coğrafya öğretmenleriyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasını Konya il merkezinde belirlediği 11 okul ve 17 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Elde ettiği sözel ve derecelendirilmiş veriler doğrultusunda açık uçlu soru türlerinin öğretmenler tarafından çok sık kullanıldığı sonucuna varmıştır. Açık uçlu soru türlerinin okul çeşitlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan araştırmacı, soruların kazanımlar açısından da okuldan okula değişiklik gösterdiğini tespit etmiştir.

Demirci (2019), tez çalışmasında açık uçlu maddelerden oluşan matematik sınavının farklı puanlayıcılar tarafından serbest ve anahtarla puanlaması ile elde edilen verileri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında

bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 253 kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların sonuçları serbest ve anahtarla puanlamaya göre karşılaştırılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre her iki puanlama türü için de güvenilir sonuçlar elde edildiği fakat anahtarla puanlamada beklendiği gibi serbest puanlamaya göre daha objektif puanlama yapıldığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre her iki puanlama türü için de madde sayısının ve puanlayıcı sayısının artırılması güvenilirlik katsayılarını artırmıştır. Fakat iş gücü, zaman ve ekonomi düşünüldüğünde madde sayısının artırılmasının puanlayıcı sayısının artırılmasından daha uygun olacağı görülmüştür.

Rawadieh (1998), araştırmasında 822 adet soruyu Bloom Taksonomisi'ni kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda soruların bilgi basamağında %35, kavrama basamağında %48, uygulama basamağında %1, analiz basamağında %9, sentez basamağında %4 ve değerlendirme basamağında %3 oranında olduğunu tespit etmiştir. Buna göre soruların %84'ü alt düzey bilişsel beceriler basamağında yer almaktadır.

Risner, Nicholson ve Webb (2000), yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan 100 adet soruyu Bloom taksonomisini kullanarak sınıflandırmışlardır. Çalışmalarının sonucunda soruların %38'inin bilgi, %16'sının kavrama, %15.5'inin uygulama, %9.5'inin analiz, %4.5'inin sentez ve %16.5'inin değerlendirme basamağında bulunduğunu tespit etmişlerdir. Diğer araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde soruların %69.5'inin alt düzey bilişsel becerileri, %30.5'inin de üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir.

Khan ve Inamullah (2011), çalışmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlere ait 267 soruyu Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda soruların bilgi basamağında %67, kavrama basamağında %23, uygulama basamağında %7, analiz basamağında %2 ve sentez basamağında ise %1 oranında bulunduğunu tespit etmişlerdir. Değerlendirme basamağında soru tespit edilmemiş ve soruların büyük bölümünün alt düzey bilişsel beceri basamaklarında yer aldığı belirtilmiştir.

Türkçe yazılı soruları ile ilgili yapılan araştırmaların genelde soru düzeyleri üzerine olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, soru düzeylerinin tespitinde çoğunlukla Bloom Taksonomisi'ni kullanmayı tercih etmişlerdir. Türkçe dersi sınavlarında kullanılan sorulardan sadece açık uçlu soruların düzeyleri ve öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama becerileri üzerine yeterince çalışma tespit edilememiştir. Bu araştırmada alan yazında yer alan yazılı sınavlarda kullanılan genel soru düzeyleri ve öğretmen görüşlerine ilişkin çalışmalara ek olarak sadece açık uçlu sorular üzerine araştırma yapılmıştır. Açık uçlu sorularla ilgili öğretmen görüşleri, bu soruların düzeyleri ve öğrenci cevapları incelenmiştir. Böylece Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin inceleneceği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, zaman içinde sınırlandırılmış bir durumun görüşme, gözlem, doküman gibi veri toplama araçları kullanılarak detaylı bir şekilde incelendiği, duruma ilişkin konuların betimlendiği nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2007).

Davey (1991) ise durum çalışmasını bir durum veya olayın ayrıntılı bir şekilde incelendiği, verilerin sistemli bir şekilde toplanıp gerçek ortama nasıl yansıdığına incelendiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Nitel araştırma yöntemi olan durum çalışmalarının en önemli yanı bir veya birden fazla durumun derinlemesine incelenmesidir. Yani bir durumla ilişkili tüm detaylar bütünlemesine incelenir ve mevcut durumdan nasıl etkiledikleri ve mevcut duruma etkileri olup olmadığına yoğunlaşılır. Kişiler, gruplar, kurumlar ve bir çalışma ortamı incelenecek duruma örnek teşkil edebilir. Bu tarz araştırmalarda verilerin toplanmasında genelde birden çok yöntem kullanılır; böylece çok sayıda ve doğruluğu kanıtlanmış bilgiye ulaşılmış olur. Bilgiler birbirinin aynı olmayacağı için elde edilen sonuçlara ait genelleme yapmak doğru olmaz. Fakat bir bilgiye ait sonuçlar başka bilgileri anlamakta örnek ve tecrübe görevi üstlenebilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Nitel araştırma yöntemi sayesinde araştırmacı, araştırmayı tasarlarken ve gerçekleştirirken esnek hareket etme imkânına sahiptir. Nitel araştırmaların özünde, çalışmanın tüm bölümlerinde gidişata göre yeni yöntem ve teknikler geliştirebilme, çalışmanın yapısında değişiklikler yapabilme vardır. Nitel araştırmalarda bulunan diğer bir özellik ise keşfediciliktir. Bu özellikteki çalışmaları, üzerinde az çalışılmış alanları aydınlatmak için kullanmak faydalı olacaktır (Neuman, 2012).

Nitel bir durum çalışması olarak ele alınan bu çalışmada, var olan bir durumu veya sorunu tespit etmek ve bu durumla ilgili çözüm önerileri geliştirmek amacıyla açık uçlu yazılı soruları incelenmiş ve öğretmenlerin açık uçlu sorularla ilgili görüşleri tespit edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada kullanılacak olan açık uçlu yazılı sorularını hazırlayan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin katılımcılarını Erzurum ili, Tortum ilçesindeki 7 ortaokulda görev yapan 13 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin tespit edilmesinde amaçlı örneklem yöntemi türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Her şarttaki okullarda görev yapan öğretmenlerin seçilmesi araştırma için daha sağlıklı veriler toplanmasına imkân sağlamıştır. Bu doğrultuda merkezî ortaokul, imam hatip ortaokulu, yatılı bölge ortaokulu, mahalle/köy ortaokulları ve kırsal kesimden ortaokullar araştırma yapılan okulları oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin görev sürelerinde dengeli bir dağılım olması açısından da hem göreve yeni başlayan hem de kıdemli öğretmenler araştırmada yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle Tortum ilçesindeki 7 ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden, 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde kullandıkları açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav kâğıtları eşit sayıda alınmıştır.

Görüşme yoluyla diğer verilerin toplanmasında ise ekte sunulan yarı-yapılandırılmış görüşme türüne ait form kullanılmıştır. Görüşme çeşitlerinden biri olan bu teknik, araştırılan konuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi edinme imkânı sağlar. Ayrıca, araştırmacı bu tekniği uygularken hem önceden hazırladığı soruları kullanır hem de görüşmenin gidişatına göre yeni sorular sorma şansı yakalar (Yıldırım & Şimşek, 20).

Araştırmada kullanılacak görüşme sorularının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde soruların kolay anlaşılabilir olmasına, cevaplayan kişiyi yönlendiren nitelikte olmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Kullanılacak soruların araştırmanın problemleri doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığını, anlaşılabilir ve uygulanabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alınarak form hazırlanmıştır.

Süreç/Uygulama

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan öğretmen görüşmeleridir. İkincisi ise görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin yaptıkları Türkçe yazılı sınav örnekleridir. Her iki araştırma için de gerekli izinler alındıktan sonra görüşme ve incelemelere başlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerle yüz yüze yapılacak şekilde planlanmıştır. Ancak meydana gelen salgın nedeniyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitim uygulamasına geçildiğinden görüşmeler, görüntü ve ses desteği bulunan çevrimiçi görüşme programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun doğasına uygun olarak görüşme esnasında verilen cevaplar ışığında bazı sorular değiştirilmiş, bazıları çıkarılmış ya da yeni görüşme sorusu eklenmiştir.

Öğretmenlere ait yazılı sorularının incelenmesi için okul idareleriyle ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alınan izinde de belirtildiği üzere kişisel bilgilerin saklı kalması ve güvenliği açısından yazılı kağıtlarının fotokopileri talep edilirken öğrenci ve öğretmen isimlerinin kapatılarak verilebileceği belirtilmiştir. 2018/2019 eğitim-öğretim yılına ait yazılı örnekleri okul idarelerinden bir örnek şeklinde temin edilirken 2019/2020 eğitim-öğretim yılına ait örnekler öğretmenlerden bilgisayar ortamında taranarak temin edilmiştir.

Yazılı soruları birkaç yönden incelenmiştir. Öncelikle yazılı kâğıtları türlerine göre sınıflara ayrılmıştır. Soruların tamamı açık uçlu sorulardan oluşan sınavlara “yazılı sınav”, içerisinde hem açık uçlu soru hem de diğer soru tiplerini barındıran sınavlara “karma sınav” ve tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara ise “çoktan seçmeli testler” adı verilerek gruplandırma tamamlanmıştır. Tüm sınav türleri ve soru tiplerine ait veriler kayda geçirilmiştir. Ardından açık uçlu soruların detaylı incelenmesine başlanmıştır. Soruların düzeyine ait inceleme Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılarak yapılmıştır. Açık uçlu soru şeklinde sorulan okuduğunu anlama sorularının incelemesinde ise Akyol (1997)’un okuduğunu anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin sınıflandırması kullanılmıştır. Daha sonra ise yazma becerisine ait sorular Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılarak incelenmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada kullanılacak açık uçlu yazılı örnekleri, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem, incelenmesi amaçlanan durum veya olgularla ilgili bilgiler barındıran verilerin araştırılmasını kapsamaktadır. Nitel çalışmalarda etkin olarak kullanılan faydalı bir bilgi alma yöntemidir. Araştırmacı bu yöntemle sahip olmak istediği bilgiyi gözlemlemeye veya görüşmeye ihtiyacı olmadan elde edebilir. Doküman incelemesi, kişiye zamandan ve paradan tasarruf sağlar. Ayrıca görüşme, gözlem vb. veri toplama yöntemleri ile birlikte uygulandığında veri çeşitlemesi sağlayacağından araştırmanın geçerliğini artıracaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Sınıf ayrımı yapılmaksızın yazılı sınavlardaki açık uçlu soru seviyeleri yeniden yapılandırılan Bloom sınıflandırması doğrultusunda genel bir şekilde değerlendirilmiştir. Öncelikle toplanan açık uçlu yazılı sorularının taksonomide yer alan basamaklara göre çözümlenebilmesi için alan yazın araştırması yapılmıştır. Daha sonra açık uçlu soruların basamaklara dağılımına ilişkin yüzde ve frekanslar kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırma sonucunda toplana açık uçlu yazılı sorularının yenilenen taksonominin hangi basamağında bulunduğuna ilişkin analizin güvenilirliğini elde etmek için 3 alan uzmanının ve doktora yeterliliğine sahip 2 doktora öğrencisinin görüşüne başvurulmuştur. Değerlendiricilerin görüşleri sonucunda 5 uzmanın 4'ünün aynı görüşte olduğu sınıflandırma esas alınmıştır.

Araştırma sürecinde toplanan görüşme verilerinin incelenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizlerde, toplanan veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu tür analizlerde görüşme yapılan kişilerin düşünceleri doğrudan aktarılarak anlatılanlar çarpıcı bir şekilde aktarılabilir. Bu tür analizlerde amaç, verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Birkaç defa okunup gözden geçirilen veriler kodlanarak kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlere ait görüşler kayda geçirilirken “Ö1, Ö9” şeklinde kodlanmıştır. Kodlama sonucunda kategorilere ayrılan veriler frekans ve yüzdeler kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Son olarak görüşme verilerinin betimsel analizi yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir ölçüm aracının farklı zamanlarda farklı mekânlarda ve aynı evrenden alınan farklı grup veya örnekler üzerinde denendiğinde birbirine benzer veya yakın sonuçlar vermesine güvenilirlik denmektedir. Geçerlik ise bir ölçme aracının ölçmek istediğimiz bir özelliği ne kadar ölçüp ölçemediğinin değerlendirilmesidir (Güler, 2014). Ölçme aracının geçerli olabilmesi için aranacak ilk şart güvenilir olmasıdır.

Nitel araştırma yöntemlerinde incelenen durum ya da durumlarla ilgili bütün bir resim oluşturulabilmesi için incelemecinin sahip olduğu bilgileri ve ortaya çıkardığı iddiaları kontrol etmeye yardım edecek çeşitlilik, katılımcıların teyit etmesi, meslektaş teyidi ve bunlara benzer başka yöntemlerden faydalanması mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada doküman incelemesinin yanı sıra görüşme gerçekleştirilerek geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda uygulanan görüşme formunun kontrolünde alan uzmanlarının da görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda gerek dış gerekse i guvenirliğin teyit edilmesinde alınacak birtakım tedbirler olmalıdır. Bu tedbirler nitel incelemecinin, incelemenin farklı b6l6mlerinde uyguladığı y6ntemlerin net bir şekilde ortaya çıkarılması ve b6ylece farklı incelemecilerin, bu y6ntemleri aynı şekilde uygulamalarına imkân sağlamak içindir (Yıldırım & şimşek, 2016).

Araştırmanın i geçerliğinin sağlanması için veriler alanında uzman olan kişilere incelettirilmiş ve katılımcılara teyit ettirilmiştir. Aynı zamanda 6đretmenlerle yapılan g6r6şmelerin s6releri m6mk6n olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, b6ylece i geçerliğin artırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması amaçıyla araştırma s6recinde yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama s6reci, verilerin analizi, bulguların d6zenlenmesi ve sonuçlar ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın i guvenirliğinin sağlanması için 6ncelikle bulguların t6m6 hiç yorum katmadan doğrudan aktarılmıştır. Aynı zamanda g6r6şme sonucunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde hem araştırmacı hem de alan uzmanı ayrı ayrı değerlendirmeler yapmış ve bu değerlendirmelerin karşılaştırılması sonucunda tutarlılık elde edilmiştir.

Araştırmanın dış guvenirliğinin sağlanması amaçıyla katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler, araştırmanın yapılış s6reciyle ilgili detaylar, toplanan verilerin analiziyle ilgili kuramsal bilgiler ve y6ntemlerle ilgili detaylar ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Bunun yanında hem karşılaştırma yapmak hem de başka araştırmalarda kullanılmak 6zere bulgular raporlaştırılıp saklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlerin incelenmesinde kullanılacak verilerin detaylı bir şekilde sunumu yer almaktadır. Araştırma boyunca elde edilen verilere ait tablo ve şekillerdeki bulgulara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırma sürecinde öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler ile görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere ait açık uçlu sorular bulunan yazılı kağıtlarına ait bulgular birlikte gösterilmektedir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bazı alt problemlerde hem öğretmen görüşmelerine ait bulgular hem de yazılı sorularına ait bulgular birlikte verilmiştir. Bazı alt problemlerde ise sadece öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular veya sadece yazılı sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öncelikle örnekleme oluşturan öğretmenlere ilişkin genel bulgular ve diğer örnekleme oluşturan yazılı sorularına ilişkin genel bulgular yer almaktadır. Ardından alt problemlere ilişkin bulgular tablo ve şekiller yardımıyla sırasıyla verilmiştir. Böylece araştırmanın bulguları betimsel olarak kullanılacak duruma gelmiştir.

Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Yapılan çalışmada kendisiyle görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.*

| Cinsiyet | n |
|---------------|-----------|
| Kadın | 7 |
| Erkek | 6 |
| Toplam | 13 |

Görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin 7’sinin kadın, 6’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin meslek yıllarına göre dağılımı.

Yapılan çalışmada kendisiyle görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki görev sürelerine ilişkin bilgilerin dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre dağılımı.

| Görev Süresi | n |
|-------------------|-----------|
| 1 – 5 yıl | 8 |
| 6 – 10 yıl | 3 |
| 11 – 15 yıl | 1 |
| 16 – 20 yıl | - |
| 21 yıldan fazlası | 1 |
| Toplam | 13 |

Görüşmeye katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin 8'inin 1-5 yıl, 3'ünün 6-10 yıl, 1'inin 11-15 yıl, yine 1'inin 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın merkez ilçede değil de kırsalda yapılması öğretmenlerin mesleki dağılımda 1-5 yıla yığılmasını sebep olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'inin genellikle ilk görev yeri olduğu gözlemlenmektedir.

Yazılı Sorularına Yönelik Bulgular

Tablo 4. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Açık Uçlu Yazılı Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisinde Yer Alan Bilişsel Basamaklara ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

| Bilişsel basamaklar | 5. Sınıf | | 6. sınıf | | 7. sınıf | | 8. sınıf | | Toplam | |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Hatırlama | 53 | 34 | 56 | 33 | 47 | 39 | 54 | 35 | 210 | 35 |
| Anlama | 65 | 42 | 66 | 39 | 54 | 44 | 66 | 42 | 251 | 42 |
| Uygulama | 13 | 9 | 14 | 8 | 6 | 5 | 13 | 8 | 46 | 8 |
| Analiz | 6 | 4 | 8 | 5 | 5 | 4 | 8 | 5 | 27 | 4 |
| Değerlendirme | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 10 | 2 |
| Yaratma | 15 | 10 | 21 | 13 | 7 | 6 | 12 | 8 | 55 | 9 |
| Toplam | 154 | 100 | 168 | 100 | 121 | 100 | 156 | 100 | 599 | 100 |

Tablo 4’te Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel basamaklara dağılımı gösterilmiştir. 15 farklı öğretmen tarafından hazırlanan 133 karma sınav ve 7 yazılı sınavda yer alan 599 adet açık uçlu soru doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve bu soruların bilişsel basamaklara dağılımı sınıf düzeylerinde gösterilmiştir. Buna göre 5. sınıf sınavlarında kullanılan 154 adet açık uçlu sorudan 53 (%34)’ü hatırlama basamağında, 65 (%42)’i anlama (kavrama) basamağında, 13 (%9)’ü uygulama, 6 (%4)’sı analiz, 2 (%1)’si değerlendirme ve 15 (%10)’i yaratma basamağında yer almaktadır. Bu sınıf seviyesinde en fazla açık uçlu soru hatırlama ve anlama basamaklarında yer almamaktadır. 6. sınıf seviyesinde sorulan 168 adet açık uçlu sorudan 56 (%33)’sı hatırlama basamağında, 66 (%39)’sı anlama basamağında, 8 (5)’i analiz basamağında bulunurken 3 (%2)’ü değerlendirme basamağında, 21 (%13)’i ise yaratma basamağında bulunmaktadır. 6. sınıf seviyesinde de dağılımın 5. sınıf seviyesine benzer özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. 7. sınıf seviyesinde yer alan 121 açık uçlu sorudan 47 (%39)’si hatırlama basamağında, 54 (%44)’ü anlama basamağında, 6 (%5)’sı uygulama basamağında, 5 (%4)’i analiz, 2 (%2)’si değerlendirme ve 7 (%6)’si yaratma basamağında yer almaktadır. Bu sınıf seviyesinde açık uçlu soru sayısında düşüş gözlenirken dağılımın diğer sınıflara benzer özellikler taşıdığı anlaşılmaktadır. 8. sınıf seviyesinde ise 54 (%35) açık uçlu soru hatırlama basamağında, 66 (%42) soru anlama basamağında, 13 (%8) soru uygulama, 8 (%5) soru analiz, 3 (%2) soru değerlendirme ve 12 (%8) soru yaratma basamağında yer almaktadır. Soruların sınıf düzeylerine dağılımı birbirine benzer özellikler gösterirken hatırlama ve anlama basamağında yığılmalar gözlenmektedir.

Bilişsel basamaklara göre örnek açık uçlu sorular.

İncelenen yazılı sınavlarda kullanılan açık uçlu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel basamaklara göre soru cümleleri ve soru örneklerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Hatırlama basamağına ait açık uçlu soru örneğı.

İncelenen yazılı sınavlarda hatırlama basamağında sorulan açık uçlu soruların genelde basit bilgi ve okuduğunu anlama soruları tarzında metinde cevabı aynen bulunan sorulardan oluştuğı belirlenmiştir.

Soru 1. Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- a. *Doktor nerede misafir olmuştur? (5 puan)*
- b. *Doktor nineye ne sormuştur? (5 puan)*
- c. *Doktor belediyeye nasıl gitmiştir? (5 puan)*

Anlama basamağına ait açık uçlu soru örneği.

Bu basamaktaki soruların sınavlarda genelde okuduğunu anlama ve yazma becerisinin ölçülmesinde kullanıldığı belirlenmiştir. Cevap yine metinde yer almaktadır, öğrenci cevabı kendi cümleleriyle düzenler.

Soru 2. Metinde asıl anlatılmak istenen nedir? (10 puan)

Soru 3. Metne uygun yeni bir başlık yazınız. (10 puan)

Kavrama basamağında, yazma becerisine ait soru maddeleri verilen atasözü veya vecizeyi açıklama şeklinde sorulmuştur.

Uygulama basamağına ait açık uçlu soru örneği.

Metnin türünü belirlemeye yönelik okuma becerisi sorularının yanında daha çok dil bilgisi kazanımlarını ölçmek için kullanılmıştır. Bu basamakta daha çok kısa cevaplı boşluk doldurma soruları yer almaktadır. İncelenen yazılılarda uygulama basamağında 46 soru kullanılmıştır.

Soru 5. Olumlu bir fiil cümlesi yazınız? (5 puan)

Analiz basamağına ait açık uçlu soru örneği.

Analiz basamağında neden-sonuç, karşılaştırma, inceleme, ilişkilendirme gibi becerilerin ölçülmesinde açık uçlu sorulardan faydalanılmaktadır. İncelenen sınavlarda 27 adet analiz basamağında yer alan açık uçlu soru kullanılmıştır.

Soru 4. Biyografi ve otobiyografi metin türlerini karşılaştırarak yazınız. (10 puan)

Değerlendirme basamağında açık uçlu soru örneği.

İncelenen sınavlarda tahlil etme, inceleme, bir değer yargısına ulaşma gibi becerilerin ölçülmesinde kullanılmıştır. Değerlendirme basamağında sadece 10 adet açık uçlu soru tespit edilmiştir.

Soru 4. Metnin türü nedir? Açıklayınız. (10 puan)

Yaratma basamağına ait açık uçlu soru örneği.

Bu basamakta kendine ait yeni bir ürün ortaya koyması beklenmektedir. İncelenen sınavlarda 55 adet yaratma basamağında kullanılan açık uçlu soru örneğine rastlanmıştır. Verilen metni kendi hayal dünyasını kullanarak tamamlama, kendine ait şiir, fabl, hikâye vb. yazma bu basamakta en fazla istenen beceridir.

Soru 10. Yukarıda giriş bölümü verilen fablın devamını yazınız. (30 puan)

Soru 8. Gelecekle ilgili düşüncelerinizin yer aldığı bir deneme yazınız. (30 puan)

Tablo 5. Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Bilişsel Basamaklara Dağılımına İlişkin Bulgular.

| Bilişsel Basamak | f | % |
|-------------------------|------------|------------|
| Hatırlama | 210 | 52 |
| Anlama | 169 | 42 |
| Uygulama | 0 | 0 |
| Analiz | 27 | 6 |
| Değerlendirme | 0 | 0 |
| Yaratma | 0 | 0 |
| Toplam | 406 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen yazılı kağıtlarında yer alan 599 açık uçlu sorudan 406 (%68)'sı okuduğunu anlama becerisinin kazanımlarında kullanılmıştır. Tablo 5'te okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan açık uçlu soruların bilişsel basamaklara dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre soruların yarısından fazlasının hatırlama basamağında yer aldığı, %42'sinin anlama, %6'sının ise analiz basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Uygulama, değerlendirme ve yaratma basamağında okuduğunun anlama sorusunun kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama sorularının tamamına yakını alt düzey bilişsel basamaklarda yer almaktadır. %52'si ise basit bilgi gerektiren, cevabı metnin içerisinde aynen yer alan hatırlama basamağındadır. Okuduğunu anlama sorularının üst düzey bilişsel beceriler açısından oldukça yetersiz olduğu gözlenmektedir.

Tablo 6. Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Okuduğunu Anlama Sorularının Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.

| Cevap Kaynağı | f | % |
|------------------------------|------------|------------|
| Cevabı Metin İçerisinde Olan | 379 | 93 |
| Cevabı Metin Dışında Olan | 27 | 7 |
| Cevabı Metinler Arası Olan | 0 | 0 |
| Toplam | 406 | 100 |

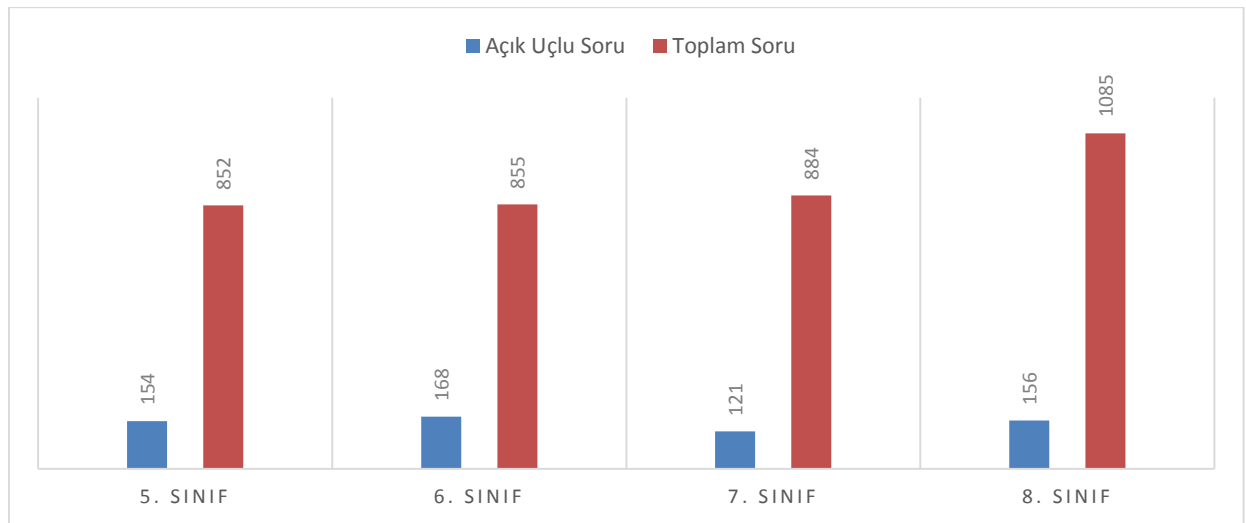
Türkçe öğretmenleri tarafından açık uçlu soru şeklinde hazırlanan okuduğunu anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre hazırlanan soruların %70'i cevabı metin içerisinde aynen bulunan sorulardan oluşmaktadır. %30'luk kısım ise cevabı metnin dışında olan sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin okuduğunu anlama sorusu hazırlarken basit anlama düzeyinde soruları daha çok

tercih ettikleri görülmektedir. Cevabı metnin dışında olan ve daha çok analiz yapmayı gerektiren sorulara daha az başvurulmuştur. Bunun yanında metinler arası cevap gerektiren okuduğunu anlama sorusu hiç tercih edilmemiştir.

Tablo 7. Açık Uçlu Soru Şeklinde Hazırlanan Yazma Becerisi Sorularının (Kompozisyon) Bilişsel Basamaklara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

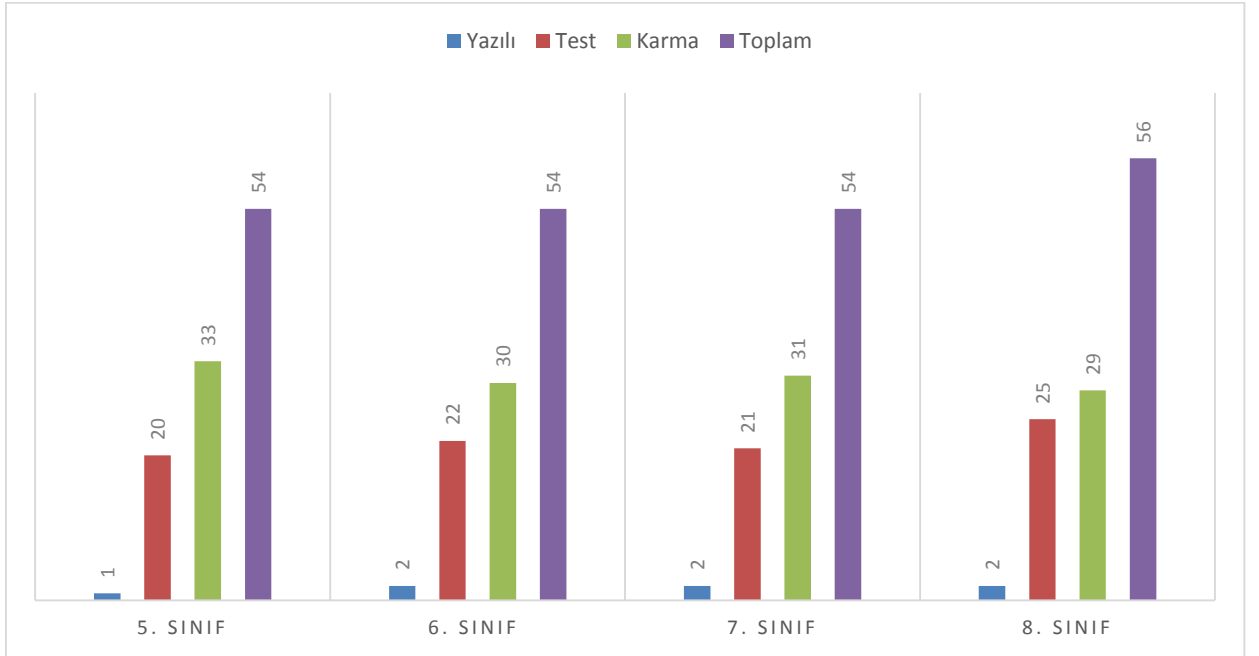
| Bilişsel Basamak | f | % |
|------------------|------------|------------|
| Hatırlama | 0 | 0 |
| Anlama | 82 | 60 |
| Uygulama | 0 | 0 |
| Analiz | 0 | 0 |
| Değerlendirme | 0 | 0 |
| Yaratma | 55 | 40 |
| Toplam | 137 | 100 |

Açık uçlu soruların becerilere dağılımında ikinci önemli pay yazma becerilerine aittir. Tablo 7’de açık uçlu soru şeklinde hazırlanan yazma becerilerine ait soruların bilişsel basamaklara dağılımına ilişkin bulgular gösterilmiştir. Toplam açık uçlu sorulardan %23’ü yazma becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Yazma becerilerinin bilişsel basamaklara ait dağılımında sadece anlama ve yaratma basamağında bulgularla karşılaşmıştır. Diğer basamaklara ait yazma becerisi içeren açık uçlu soru kullanılmadığı tespit edilmiştir. Anılama basamağındaki soruların (%60) verilen atasözü veya vecizeden hareketle kompozisyon yazma şeklinde olduğu, yaratma basamağında ise giriş bölümü verilen fabl, masal, hikâye vb. metinleri kendine özgü bir şekilde tamamlama veya özgün deneme, hikâye, masal yazma şeklinde sorulardan olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Türkçe sınavlarında sorulan açık uçlu soruların diğer sorulara oranı.

Şekil 2’de Türkçe sınavlarında kullanılan karma ve yazılı sınavlarda yer alan açık uçlu soruların, aynı sınavlarda sorulan diğer sorularla karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre 5. sınıf düzeyinde hazırlanan karma ve yazılı sınavlarda toplam 862 soru sorulmuştur. 33 adet karma ve 1 adet yazılı sınavda toplam 154 açık uçlu sorulmuştur. Sınavlarda yer alan soruların %18’i açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. 6. sınıf seviyesinde yapılan 30 karma ve 2 yazılı sınavda toplam 855 soru bulunmaktadır. Yapılan incelemede bu sorulardan 168 (%20)’inin açık uçlu soru olduğu tespit edilmiştir. Sınavlarda sorulan her 5 sorudan 1’inin açık uçlu soru olduğu anlaşılmaktadır. 7. sınıf düzeyindeki sorular incelendiğinde toplam 884 sorunun karma ve yazılı sınavlarda kullanıldığı tespit edilmiş ve bu soruların 121 (%14)’ünün açık uçlu soru olduğu belirlenmiştir. 8. sınıf seviyesinde ise toplam 1085 yazılı ve karma sınav sorusu tespit edilmiştir. Bu sorulardan 156 (%14)’sının açık uçlu soru olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Öğretmenler tarafından yapılan tüm sınav türlerinin sınıflara göre dağılımı.

Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılan sınav türleri ve bu sınavların sınıf düzeylerine dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir. Buna göre 5. sınıf düzeyine toplam 54 sınav incelenmiş ve bu sınavlardan 33 (%61)’ünün karma sınav, 20 (%37)’sinin test türü sınav ve 1 (%2)’inin ise yazılı sınav şeklinde hazırlandığı tespit edilmiştir. 6. sınıf seviyesinde de yine 54 sınav bulunurken bunların 30 (%56)’unun karma sınav, 22 (%41)’sinin test türü sınav ve 2 (%3)’sinin yazılı sınav olduğu belirlenmiştir. 7. sınıf seviyesinde hazırlanan 54 sınavın 31 (%57)’inin karma sınav, 21 (%39)’inin test türü sınav ve 2 (%3)’sinin yazılı sınav olduğu tespit edilmiştir. En fazla sınavın hazırlandığı 8. sınıf seviyesinde 56 sınavın 29 (%52)’unun karma sınav, 25 (%45)’inin test türü sınav ve yine 2 (%3)’sinin yazılı sınav olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Karma ve Yazılı Sınavlardaki Soru Tiplerine İlişkin Bulgular.

| Sınıf Seviyesi | Soru Çeşitleri | | | | | Toplam |
|----------------|----------------|----------------|--------------|------------|--------------|-------------|
| | Açık Uçlu | Çoktan Seçmeli | Kısa Cevaplı | Eşleştirme | Doğru Yanlış | |
| 5 | 154 | 615 | 69 | 20 | 4 | 862 |
| 6 | 168 | 609 | 58 | 17 | 3 | 855 |
| 7 | 121 | 671 | 68 | 20 | 4 | 884 |
| 8 | 156 | 785 | 110 | 28 | 6 | 1085 |
| Toplam | 599 | 2680 | 305 | 85 | 17 | 3686 |

Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan karma ve yazılı türündeki sınavlarda kullanılan soru tipleri ve bunların sınıf düzeylerine dağılımı tablo 8’de gösterilmiştir. Toplam 3.686 soru kullanılan sınavlarda en çok çoktan seçmeli sorunun sorulduğu görülmektedir. Buna göre 2.680 (%73) sorunun çoktan seçmeli sorudan oluştuğu, 599 (%16) sorunun açık uçlu sorulardan, 110 (%3) sorunun kısa cevaplı, 28 (%0.8) sorunun eşleştirme ve 6 (%0.16) sorunun da doğru-yanlış sorularından oluştuğu tespit edilmiştir.

5. sınıf seviyesinde sorulan 862 sorunun 615 % (71)’i çoktan seçmeli, 154 (%18)’ü açık uçlu, 69 (%8)’u kısa cevaplı soru, 20 (%2)’si eşleştirme sorusu ve 4 (%0,4)’ü doğru-yanlış şeklinde soru olduğu belirlenmiştir. 6. sınıf seviyesinde sorulan 855 sorunun 609 (%71)’unun çoktan seçmeli, 168 (%20)’inin açık uçlu, 58 (%7)’inin kısa cevaplı soru, 17 (%2)’sinin eşleştirme sorusu ve 3 (%0.3)’ünün doğru-yanlış sorusu olduğu belirlenmiştir. 7. sınıf seviyesinde hazırlanan 884 soruda, 671 (%76) çoktan seçmeli, 121 (%14) açık uçlu, 68 (%8) kısa cevaplı soru, 20 (%2) eşleştirme sorusu ve 4 (%0.4) doğru-yanlış sorusu bulunduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf seviyesinde hazırlanan soruların ise 1085 adet olduğu, bu sorulardan 785 (%72)’inin çoktan seçmeli, 156 (%14)’sının açık uçlu, 110 (%10)’unun kısa cevaplı soru, 28 (%3)’inin eşleştirme sorusu ve 6 (%0.5)’sının doğru-yanlış sorusu olduğu belirlenmiştir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır?

“Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır?” sorusunun araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 1 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Açık Uçlu Soru Hazırlarken Neleri Göz Önünde Bulunduruyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular.

| Açık uçlu soru hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz? | f | % |
|---|---|----|
| Taksonomide yer alan üst düzey bilişsel becerileri ölçebilecek sorular sorarım. | 7 | 54 |
| Açık ve anlaşılır sorular sorarım. | 5 | 38 |
| Sorunun öğrencinin düzeyine uygun olmasına dikkat ederim. | 4 | 31 |
| Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine göre soru hazırlarım. | 2 | 15 |
| Soru hazırlarken müfredata ve ders planına uygun hazırlarım. | 2 | 15 |
| Puanlama yaparken zorlanmayacağım sorular hazırlarım. | 2 | 15 |
| Sorunun cevabının sınırlı olacağı sorular hazırlarım. | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soru hazırlarken neleri göz önünde bulundurdıkları sorulduğunda öğretmenlerin %54’ü taksonomide yer alan üst düzey bilişsel becerileri ölçebilecek şekilde sorular hazırladıklarını belirtmiş, %38’i tüm öğrencileri tarafından açık ve net bir şekilde anlaşılacak sorular hazırlamaya çalıştıklarını belirtmiş, %31’i hazırlayacağı sorunun öğrencinin düzeyine uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiş, %15’i soru hazırlarken öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun soruları seçtiğini belirtmiş, %15’i müfredata ve ders planına uygun sorular hazırladığını belirtmiş, %15’i değerlendirme yaparken puanlamada sıkıntı yaratmayacak soruları tercih ettiğini belirtmiş, %7’si ise çok uzun cevaplı soruların aksine sınırlı belli soruları tercih ettiğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soru hazırlarken neleri göz önünde bulundurdıkları sorulduğunda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Soruların öğrencilerinin düzeyine uygun olmasını, soruların taksonomide belirtilen becerilere uygun içeriklerinin olmasını, öğrenciler için açık ve anlaşılır olmasını göz önünde bulundururum.”

Ö5: “Öğrencinin evet-hayır şeklinde cevap veremeyeceği, farklı düşünme becerilerini ifade edeceği ve yaratıcı fikirler sunabileceği sorular hazırlamaya çalışıyorum.”

Ö11: “Açık ve anlaşılır olmasına, olumsuz soru köklerinin altını çizmeye, ezbere dayalı değil de bilgisini yorumlayacak soruları yazmaya dikkat ediyorum.”

Ö12: “Konuyu kapsayıcı olması, açık ve anlaşılır olması, verilecek cevabın ne çok uzun ne de çok kısa olacak şekilde hazırlanmış olması önemlidir.”

Ö13: “Açık uçlu soru hazırlarken sorunun açık, anlaşılır olmasına (tüm öğrencilerin aynı şeyi anlamasına) dikkat ediyorum. Öğrencilerin belli sınırlar içerisinde cevap verebilmeleri, konuyu dağıtmamaları için sorunun ve muhtemel cevapların sınırlarını belirliyorum. Açık uçlu soruları orta zorlukta ya da orta seviyeden biraz daha zor seviyede hazırlıyorum. Çok zor ya da çok kolay sormuyorum. Soruyu ders işlerken mi yoksa sınavda mı öğrenciye yönlendireceğim de önemli. Ders sırasında soracağım soruları hazırlarken daha rahatım. Soruyu sınavda kullanacaksam gelen cevapları nasıl değerlendireceğimi, puanlayacağımı da planlarım. Puanlamasını yaparken zorlanacağım soruyu sormuyorum.”

“Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır?” sorusunun araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 4 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Yaptığınız Sınavlarda Açık Uçlu Soruları Tercih Sebebiniz Nedir?*

| Yaptığınız sınavlarda açık uçlu soruları tercih sebebiniz nedir? | f | & |
|---|----------|--------------|
| Üst düzey becerileri ölçtüğü için tercih ediyorum. | 7 | 54 |
| Öğrencinin kendini ifade etmesini sağladığı için tercih ediyorum. | 3 | 23 |
| Ezber yerine uygulama yapmayı sağladığı için tercih ediyorum. | 2 | 15 |
| Kazanımları ölçmede fayda sağladığı için tercih ediyorum. | 1 | 7 |
| Şans faktörünü ortadan kaldırdığı için tercih ediyorum. | 1 | 7 |
| Yazma becerisini ölçmek için kullanıyorum. | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere yaptıkları sınavlarda açık uçlu soruları neden tercih ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin %54’ü bu soru tiplerini üst düzey becerileri ölçmek için tercih ettiklerini, %23’ü bu sorularda öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri için tercih ettiklerini, %15’i öğrenmede ezber yerine uygulamaya fırsat sağladığını düşündüğü için bu soruları tercih ettiklerini belirtmiş, %7’si kazanımları ölçmede fayda sağladığını belirtmiş,

%7'si sınavda şans faktörünü ortadan kaldırdığı için tercih ettiğini belirtmiş, %7'si ise öğrencilerin yazma becerilerini de ölçmek istediği zaman bu soruları tercih ettiğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda açık uçlu soruları tercih sebeplerine ilişkin soruya verdikleri kayda değer cevaplar şu şekildedir:

Ö2: “Yorum yapma, analiz etme, bilgiyi kullanma vb. gibi üst düzey kazanımların daha iyi ölçüldüğünü düşünüyorum.”

Ö5: “Öğrencinin ezber bilgisini değil uygulama becerisini ölçmek istediğim için bu soruları sormayı tercih ediyorum.”

Ö7: “Genellikle çocuklar en çok bu sorulardan yüksek not alıyor. Cevap kısa ve net oluyor. Türkçe dersi için hazırlanan soruların bazıları metin içinde. Bu durum öğrenciye kolaylık sağlıyor. Kompozisyon yazmayı önceleri bilmiyorlar. Ancak öğrendikten sonra puanlama ölçeğine dikkat ederek kompozisyon yazıyorlar. En büyük sıkıntımız süre oluyor.”

Ö8: “Öğrencilerin ezbere dayalı bir eğitimin içinde olmaması, düşünme, yorum yapma becerilerinin gelişmesi için tercih ediyorum.”

Ö11: “Branşım gereği her sınavımda açık uçlu sorular soruyorum. Çünkü onların kendini ifade edebilme, kavramlar arasında doğru ilişki kurabilme kazanımlarını bu şekilde ne kadar kazanıp kazanmadıklarını ölçmeme yardımcı oluyor.”

Ö12: “Bilen ile bilmeyi ayırt etmesi, şans başarısının olmaması ve öğrencilerin daha üst düzey becerilerini ölçebilmesi bakımından tercih edilebilecek bir yöntemdir.”

Ö13: “Türkçe dersi öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerini de amaçlamaktadır. Çoğunlukla yazma becerisinin ölçülmesi aşamasında etkili olduğu için tercih ediyorum.”

Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?

İkinci alt problemin araştırılması kapsamında incelenen yazılı kağıtlarında bulunan açık uçlu soruların yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel basamaklara dağılımına ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

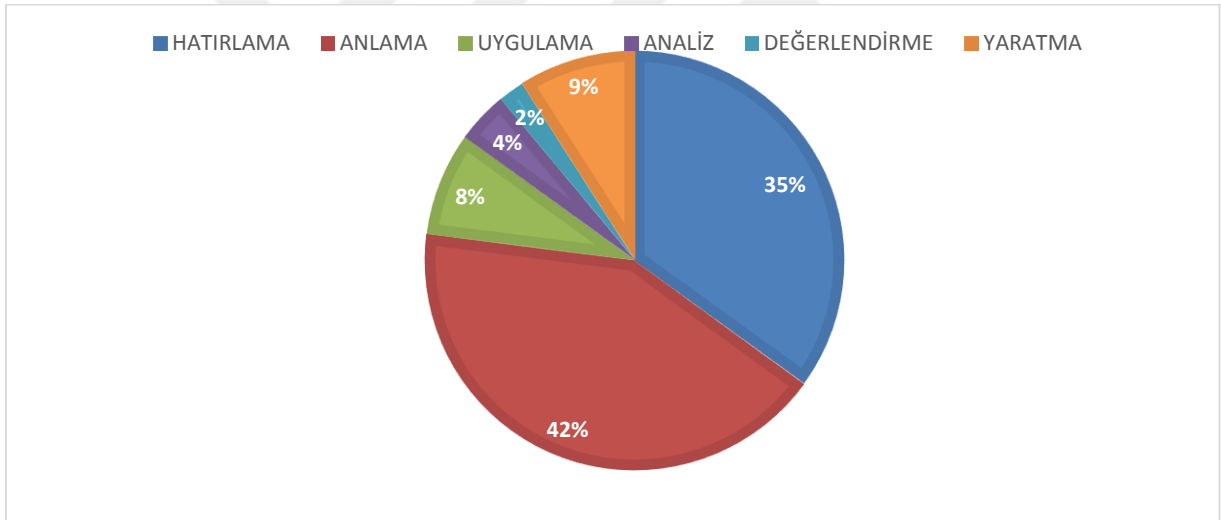
Tablo 11. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Açık Uçlu Yazılı Sorularının Bilişsel Basamaklara Göre Dağılımı

| Sınıf | Hatırl. | Anl. | Uyg. | Anlz. | Değ. | Yart. | Toplam |
|-------|---------|------|------|-------|------|-------|--------|
| 5 | 53 | 65 | 13 | 6 | 2 | 15 | 154 |
| 6 | 56 | 66 | 14 | 8 | 3 | 21 | 168 |

Tablo 12. (devamı)

| | | | | | | | |
|---------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 7 | 47 | 54 | 6 | 5 | 2 | 7 | 121 |
| 8 | 54 | 66 | 13 | 8 | 3 | 12 | 156 |
| Toplam | 210 | 251 | 46 | 27 | 10 | 55 | 599 |

Türkçe öğretmenleri tarafından tüm sınıf seviyelerinde kullanılmak üzere hazırlanan 133 karma ve 7 yazılı sınavda toplam 599 açık uçlu soru tespit edilmiş ve bunların bilişsel basamaklara olan dağılımı incelenmiştir. Buna göre en çok 210 (%35) sorunun tespit edildiği hatırlama basamağında bulunmaktadır. Bunu 251 (%42) sorunun kullanıldığı anlama (kavrama) basamağı takip etmektedir. Yaratma basamağında 55 (%9) soru bulunurken uygulama basamağında 46 (%8), analiz basamağında 27 (%4) ve değerlendirme basamağında ise 10 (%2) soru tespit edilmiştir. Soruların hatırlama, anlama ve yaratma basamağında yoğunlukla kullanıldığı anlaşılırken uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında daha az sorunun bulunduğu görülmektedir.



Şekil 4. Açık uçlu soruların bilişsel basamaklara dağılımına ait yüzdeler oranlar.

“Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?” sorusunun araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 9 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 12. Açık Uçlu Soruların Bloom (1956) Taksonomisinde Yer Alan Üst Düzey Becerilerin Ölçülmesinde Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Açık Uçlu Soruların Bloom (1956) Taksonomisinde Yer Alan Üst Düzey Becerilerin Ölçülmesinde Yeterli Olduğunu Düşünüyor Musunuz? | f | % |
|---|---|---|
|---|---|---|

Tablo 13. (devamı)

| | | |
|---------------------------------|----|----|
| Yeterli olduğunu düşünüyorum. | 10 | 77 |
| Yeterli olmadığını düşünüyorum. | 3 | 23 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların Bloom (1956) Taksonomisi'nde yer alan üst düzey becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda öğretmenlerin %77'si yeterli olduğunu belirtmiş, %23'ü ise yeterli olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu soruların Bloom (1956) Taksonomisi'nde yer alan üst düzey becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığı hakkındaki düşüncelerinden bazıları şu şekildedir:

Ö13: "Açık uçlu sorular üst düzey becerileri ölçme durumunda etkili olabilir ama yeterli değildir. Ölçme işi sadece sınavdaki sorularla alakalı bir durum değildir. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, sorular, değerlendiren kişinin özellikleri, değerlendirici ile öğrencinin arasındaki ilişki bir sınavı yeterli ya da yetersiz yapar."

Ö8: "Yeterli olduğunu düşünüyorum. Özellikle analiz ve sentez becerisini ölçeceğini düşünüyorum. Yorum yapmak için öğrenci önce bilgileri ayrıştıracaktır ve sonra bir sonuca varmak için bilgileri sentezleyecektir."

Ö4: "Sınava ve dersin türüne bağlıdır. Kavrama ve uygulama basamaklarına uygundur."

Ö11: "Diğer ölçeklere göre daha avantajlı bu konuda. Çok olmasa da önemli katkısı olduğunu düşünüyorum."

"Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?" sorusunun araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 5 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 13. “Yaptığınız Sınavlarda Hangi Tür Becerilerin Ölçülmesinde Açık Uçlu Sorular Daha Fazla Avantaj Sağlamaktadır?” Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır? | f | % |
|--|---|----|
| Analiz Yapma | 5 | 38 |
| Yaratıcılık | 5 | 38 |
| Sentez Yapma | 4 | 31 |
| Problem Çözme | 3 | 23 |
| Uygulama | 3 | 23 |
| Yazım ve Noktalama | 3 | 23 |
| Anlama | 2 | 15 |
| Değerlendirme | 2 | 15 |
| Görsel Okuma | 2 | 15 |
| İfade Yeteneği | 2 | 15 |
| Metin Oluşturma | 2 | 15 |
| Yorum Yapma | 2 | 15 |
| Bilgiyi Kullanma | 1 | 7 |
| Eleştirel Düşünme | 1 | 7 |
| Karar Verme | 1 | 7 |
| Kendini Gerçekleştirme | 1 | 7 |
| Örnek Verme | 1 | 7 |
| Yaparak-Yaşayarak Öğrenme | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerine, açık uçlu soruların hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanıldığı sorulduğunda öğretmenlerin % 38’i analiz cevabını vermiş, %38’i yaratıcılık becerisini ölçtüğünü belirtmiş, %31’i sentez yapma becerisini ölçtüğünü belirtmiş, %23’ü problem çözme, uygulama, yazım ve noktalama becerilerini ölçtüğünü belirtmiş, %15’i anlama, değerlendirme, görsel okuma, ifade yeteneği, metin oluşturma, yorum yapma becerilerini ölçtüğünü belirtirken %7’si ise bilgiyi kullanma, eleştirel düşünme, karar verme, kendini gerçekleştirme örnek verme ve yaparak-yaşayarak öğrenme becerilerini ölçtüğünü belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu soruların hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha fazla avantaj sağladığına ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö11: “Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez, değerlendirme gibi becerilerin değerlendirilmesinde avantaj sağlıyor. Çünkü ortada bir soru var. Onu bilgileriyle harmanlayarak nasıl anladığını ifade edebilmesi için bu süreçleri geçirmesi gerekiyor.”

Ö5: “Uygulama becerisi, yaratıcı düşünme, görsel okuma, metin oluşturma, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanabilmelerini ölçmek için kullanıyorum.”

Ö8: “Okuduğunu anlama, analiz ve sentez becerilerinin gelişiminde daha fazla avantaj sağlamaktadır.”

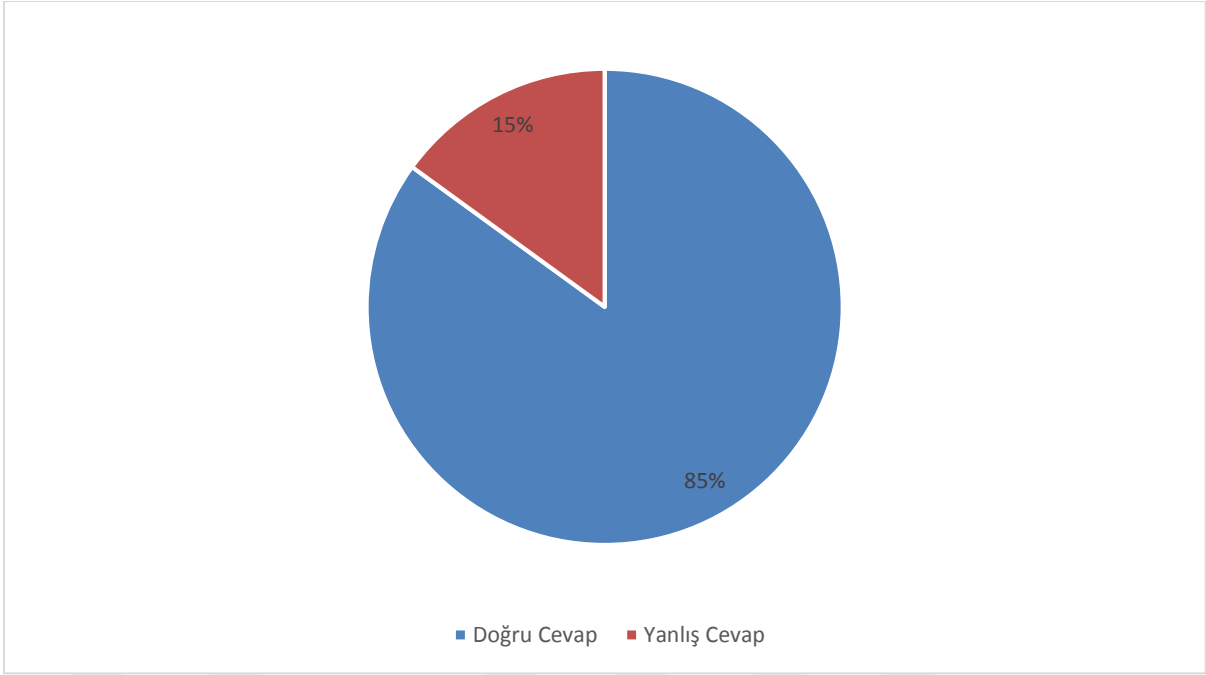
Ö9: “Uygulama, analiz ve sentez becerilerinin ölçülmesinde avantajlı olduğunu düşünüyorum.”

Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyi nasıldır?

Üçüncü alt problemin araştırılması kapsamında incelen yazılı sınavlardaki açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve doğru cevaplanmasına ilişkin bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Açık Uçlu Soruların Öğrenciler Tarafından Cevaplanma Oranlarının Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.

| Sınıf Seviyeleri | Toplam Soru | Açık Uçlu S. | Doğru Cevap | | Yanlış Cevap | |
|------------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|
| | | | f | % | f | % |
| 5 | 862 | 154 | 2.082 | 86 | 331 | 14 |
| 6 | 855 | 168 | 2.081 | 87 | 310 | 13 |
| 7 | 884 | 121 | 1.764 | 83 | 367 | 17 |
| 8 | 1.085 | 156 | 2.018 | 84 | 391 | 16 |
| Toplam | 3.686 | 599 | 7.945 | 85 | 1.399 | 15 |



Şekil 5. Açık uçlu soruların doğru-yanlış cevaplanma yüzdesi

Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından doğru ve yanlış cevaplanma oranlarına ilişkin bulgular incelenmiş, sınav soruları incelenen Türkçe öğretmenleri derslerine girdikleri sınıflarda tüm sınıf seviyelerinde toplam 3686 sınav sorusu kullanmışlardır. Bu sorulardan 599 (%16)'u açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. 5. sınıf düzeyinde kullanılan 154 açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından 2.082 (%86) kez doğru cevaplandığı, 331 (%14) kez ise yanlış cevaplandığı tespit edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde kullanılan 168 açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından 2.081 (%87) kez doğru cevaplanırken 310 (%13) kez ise yanlış cevaplandığı tespit edilmiştir. 7. sınıf seviyesinde kullanılan 121 açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından 1.764 (%83) kez doğru cevaplanırken 367 (%17) kez yanlış cevaplandığı, 8. sınıf düzeyinde kullanılan 156 açık uçlu sorunun ise öğrenciler tarafından 2.018 (%84) kez doğru cevaplanırken 391 (%16) kez yanlış cevaplandığı tespit edilmiştir.

Türkçe sınavlarında kullanılan 599 açık uçlu sorunun toplamda 7.945 (%85) kez doğru cevaplandırılırken 1.399 (%15) kez ise yanlış cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Açık uçlu soruların doğru cevaplanma oranının %85 olması soruların öğrenciler tarafından yüksek oranda doğru şekilde algılandığı ve cevaplandığı anlamına gelmektedir.

Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır?

Dördüncü alt problemin araştırılması kapsamında incelenen yazılı kağıtlarındaki açık uçlu soruların Türkçe öğretim programında yer alan beceri alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Açık Uçlu Yazılı Sorularının Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Beceri Alanlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.

| Sınıf Seviyesi | Açık Uçlu Soru | Dinleme/İzleme | | Konuşma | | Okuma | | Yazma | |
|----------------|----------------|----------------|----------|----------|----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 5 | 154 | 0 | 0 | 0 | 0 | 103 | 67 | 51 | 33 |
| 6 | 168 | 0 | 0 | 0 | 0 | 119 | 71 | 49 | 29 |
| 7 | 121 | 0 | 0 | 0 | 0 | 81 | 67 | 40 | 33 |
| 8 | 156 | 0 | 0 | 0 | 0 | 103 | 66 | 53 | 34 |
| Toplam | 599 | 0 | 0 | 0 | 0 | 406 | 68 | 193 | 32 |

Türkçe sınavlarında kullanılan açık uçlu soruların Türkçe öğretim programında yer alan beceri alanlarına (kazanım) ve sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin bulgular incelenmiştir. Buna göre 599 açık uçlu sorudan 406 (%68)'sı okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılırken 193 (%34)'ü ise yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılmıştır. Dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin açık uçlu soru kullanılmamıştır.

Becerilerin sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında; 5. sınıf seviyesinde hazırlanan 154 açık uçlu sorudan 98 (%64) sorunun okuma becerisi alanında, 55 (%36) sorunun ise yazma becerisi alanında olduğu görülmektedir. Yine 6. sınıf düzeyinde hazırlanan 168 açık uçlu sorudan 118 (%70)'inin okuma becerisi alanında, 50 (%30)'sinin ise yazma becerisi alanında yer aldığı görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde sorulan 121 açık uçlu sorudan 79 (%65)'unun okuma, 42 (%35)'sinin ise yazma becerisinin ölçülmesi amacıyla hazırlandığı, 8. sınıf düzeyinde kullanılan 156 açık uçlu sorudan 102 (%65)'sinin okuma, 54 (%35)'ünün ise yazma becerisinin ölçülmesinde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşılabilir?

Beşinci alt problemin araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 3 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18'te verilmiştir.

Tablo 16. “Açık Uçlu Soruların Puanlamasında Sorunlar Yaşıyor Musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Bu tür soruların puanlamasında sorunlar yaşıyor musunuz? | f | % |
|---|----------|----------|
| Sorun yaşıyorum. | 5 | 38 |

Tablo 17. (devamı)

| | | |
|-------------------------------|---|----|
| Bazen sorun yaşıyorum. | 5 | 38 |
| Sorun yaşamıyorum. | 2 | 15 |
| Genellikle sorun yaşamıyorum. | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların puanlanması esnasında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda öğretmenlerin %38'i sorun yaşadığını, %38'i bazen sorun yaşadığını, %15'i sorun yaşamadığını belirtirken %7'si ise genellikle sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 17. “Bu Tür Soruların Puanlamasında Ne Tür Sorunlar Yaşıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Bu tür soruların puanlamasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? | f | % |
|---|----------|----------|
| Özgün cevaplar | 5 | 38 |
| Puanlamanın diğer cevap kağıtlarını etkilemesi | 4 | 31 |
| Dil bilgisi hataları | 3 | 23 |
| Yazım ve noktalama hataları | 2 | 15 |
| Süre yetersizliği | 2 | 15 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların puanlanması esnasında ne tür sorunlar yaşadıkları sorulduğunda öğretmenlerin %38'i her öğrencinin kendine özgün cevaplar vermesinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını, %31'i puanlamanın diğer cevap kağıtlarının puanlamasını etkilediğini, %23'ü dil bilgisinden kaynaklı hataların puanlamayı etkilediğini, %15'i yazım ve noktalama hatalarından dolayı puanlamada sorun yaşadığını belirtirken diğer bir %15'lik kısım ise süre yetersizliğinden kaynaklı puanlama sorunları yaşadığını beyan etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu soruların puanlamasında sorunlar yaşayıp yaşamadıkları ve eğer sorun yaşıyorlarsa ne tür sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö8: “Evet yaşıyorum. Her öğrenci kendi ön bilgisine göre cevapladığı için puanlamak bazen zorlaşabiliyor. Buna yazının okunabilirliği, yazım ve noktalama hataları, dil bilgisi yanlışlıkları da dahil edilince durum zorlaşabiliyor.”

Ö11: “Tabii ki diğer ölçeklerle karşılaştırılmaz bile. Öğrencinin yorum becerilerini de ölçmeye çalıştığımız için net bir puanlama söz konusu olmayabiliyor. Örneğin öğrencimin verdiği cevapta anlatmak istediğini anlayabiliyorum fakat ifadesi doğru olmayabiliyor. Bu durumlarda zorluk yaşamam kaçınılmaz oluyor. O zaman da inisiyatif devreye giriyor.”

Ö12: “Öğrencilerin soruya farklı şekilde yaklaşması, ifade tarzlarının farkı olması, cevabın eksik verilmiş olması ve bir öğrencinin cevabına verilen puanın başka bir öğrencinin cevabına verilen puanı etkileyebiliyor olması bu tarz sorular için olumsuz özelliklerdir.”

Ö13: “Yaşıyorum. Böyle sınavları okumak ve puanlamak çok uzun sürüyor. Ne kadar dikkat edersem edeyim âdil bir puanlama yaptığıma emin olamıyorum. Bazı öğrencilerin yazıları okunmayacak kadar kötü. Bu durum da sıkıntı yaratıyor.”

Ö4: “Yaşanabilecek en muhtemel sorun puanlamasının zor olmasıdır.”

Ö7: “Yazım ve noktalama yanlışları, yazı (alfabe, birleşik sözcükler, yanlış ifadeler...) problemleri, süre yetersizliği.”

Ö9: “Sorun bazen yaşıyorum. Birbiriyle zıt düşen kâğıtlar olabiliyor.”

Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşılabilir? sorusunun araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 6 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencileriniz Bu Tür Soruları Cevaplandırırken Zaman Sıkıntısı Yaşıyor Mu? Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Öğrencileriniz bu tür soruları cevaplandırırken zaman sıkıntısı yaşıyor mu? | f | % |
|--|----------|----------|
| Zaman sorunu yaşıyorlar. | 4 | 31 |
| Bazen zaman sorunu yaşıyorlar. | 4 | 31 |
| Genellikle zaman sorunu yaşıyorlar. | 1 | 7 |
| Zaman sorunu yaşamıyorlar. | 2 | 15 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere öğrencilerinin açık uçlu soruları cevaplandırırken zaman sorunu yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda öğretmenlerin %31'i öğrencilerinin zaman sorunu yaşadığını belirtmiş, %31'i öğrencilerinin bazen sorun yaşadığını belirtmiş, %15'i öğrencilerinin zaman sorunu yaşamadığını, %7'si ise öğrencilerinin genellikle sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, öğrencilerinin açık uçlu soruları cevaplandırırken sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö8: “Yaşıyor, çünkü kitap okuma alışkanlığı tam olarak yerleşmediği için okuduğunu anlamada sıkıntı yaşıyor ve zaman sorunu da buna bağlı olarak geliyor. Her öğrenci aynı seviyede olmadığı için zamanı eşit şekilde kullanamıyorlar.”

Ö11: “Biraz da olsa yaşanıyor. Çünkü zamanını kullanmayı bilmeyen öğrencilerimiz diğer soruları bile okumaya vakitleri kalmıyor.”

Ö12: “Bu tür soruların fazla olması zaman problemi doğurabiliyor. Bu nedenle tamamı açık uçlu olan sınavları tercih etmiyorum.”

Ö13: “Yaşıyor. Başarısız öğrenciler yapamadıkları için sıkıntı yaşıyor. Bazı başarılı öğrenciler yazının güzel olması, yazım ve noktalamanın doğru olması, cümlelerin güzel ve kaliteli olması, en yüksek puanı almak gibi yarışlara girip zaman kaybediyor.”

Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır?

Altıncı alt problemin araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 2 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19. *Açık Uçlu Soruların Puanlamasında Hangi Tür Ölçekleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

| Açık uçlu soruların puanlamasında hangi tür ölçekleri kullanıyorsunuz? | f | % |
|---|----------|----------|
| Dereceli puanlama anahtarı | 7 | 54 |
| Ölçek kullanmıyorum. | 2 | 15 |
| Bağıl ölçüt | 1 | 7 |
| Sabit aralıklı ölçekler | 1 | 7 |
| Sınıflandırma ölçeği | 1 | 7 |
| Sıralama ölçeği | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların puanlanmasında hangi tür ölçekleri kullandıkları sorulduğunda öğretmenlerin %54'ü dereceli puanlama anahtarını kullandığını, %15'i ölçek kullanmadığını, %1'i bağıl ölçüt kullandığını, %1'i sabit aralıklı ölçekler kullandığını belirtmiş, %1'i sınıflandırma ölçeği kullandığını belirtirken %1'i ise sıralama ölçeğini kullandığını ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu puanlamasında hangi tür ölçekleri kullandıklarına ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö13: “Kalabalık sınıfların cevap kâğıtlarını okurken sınıflandırma ve eşit oran ölçeklerini kullanıyorum. Belirlediğim kriterlere göre çok iyi, iyi, orta, yetersiz, boş bırakanlar gibi sınıflamalar yapıyorum. Çok iyi grubuna tam puan verip belli oranda puan düşürerek diğer grupları değerlendiriyorum. Sınıf mevcudu az ise iyi cevaptan kötüye doğru sıralıyor, tam puandan başlayıp belli miktarda düşürerek devam ediyorum.”

Ö11: “Dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum. Her soru için değerlendirme ölçütlerini net bir şekilde belirliyorum. Çünkü açık uçlu soru olsa da ölçmenin geçerliliği açısından bu çok önemli.”

Ö12: “Puanlamada öğrencinin doğru cevabı uygun bir ifadeyle, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi önemlidir. Cevapta gereksiz ve soru ile alakasız bilgi de bulunmamalıdır.”

Ö8: “Bunu sorduğum açık uçlu sorunun uzun yanıtı veya kısa yanıtı olma durumuna göre belirliyorum.”

Altıncı alt problemin (Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır?) araştırılması kapsamında incelenen yazılı kâğıtlarında bulunan açık uçlu soruların puanlanmasına ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. *İncelenen Açık Uçlu Soruların Puanlanmasına İlişkin Bulgular.*

| Sınıf Seviyesi | Yapılan Sınav Sayısı | Anahtarla Puanlama | | Sınıflama | | Sıralama | | Genel İzlenimle Puanlama | |
|----------------|----------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|----------|--------------------------|-----------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 5 | 37 | 31 | 84 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 16 |
| 6 | 35 | 29 | 83 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 17 |
| 7 | 34 | 26 | 76 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 24 |
| 8 | 34 | 25 | 74 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 26 |
| Toplam | 140 | 111 | 79 | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 | 21 |

Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan açık uçlu soruların puanlamasına ilişkin tablo incelendiğinde Türkçe yazılı sınavlarında kullanılan puanlama yöntemlerinden sadece anahtarla puanlama ve genel izlenimle puanlama yöntemlerinin kullanıldığı, sıralama ve sınıflandırma puanlama yöntemlerine baş vurulmadığı görülmektedir. Açık uçlu soruların yer aldığı karma (133) ve yazılı (7) olmak üzere toplam 140 sınavın 111 (%79)'inde anahtarla puanlama yöntemi, 29 (%21)'unda ise genel izlenimle puanlama yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Puanlama yöntemlerinin sınıflara dağılımına ilişkin veriler incelendiğinde dağılımın tüm sınıf seviyelerinde birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 5. sınıf seviyesinde hazırlanan 36 karma ve 1 yazılı sınav olmak üzere toplam 37 sınavdaki açık uçlu soruların değerlendirilmesinde; 31 (%84) sınavda anahtarla puanlama, 6 (%16) sınavda ise genel izlenimle puanlama yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. 6. sınıf seviyesinde hazırlanan 33'ü karma ve 2'si yazılı olmak üzere toplam 35 sınavın 29 (%83)'unda anahtarla puanlama, 6 (%17)'sında genel izlenimle puanlama yöntemi; 7. sınıf seviyesinde hazırlanan 32'si karma ve 2'si yazılı olmak üzere toplam 34 sınavın 26 (%76)'sında anahtarla puanlama, 8 (%24)'inde ise genel izlenimle puanlama yöntemi; 8. sınıf seviyesinde hazırlanan 32'si karma 2'si yazılı olmak üzere toplam 34 sınavın 25 (%74)'inde anahtarla puanlama ve 9 (%26)'unda ise genel izlenimle puanlama yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?

Yedinci alt problemin araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 7 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21. *Açık Uçlu Soru Hazırlamanın Zorlukları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

| Açık Uçlu Soru Hazırlamanın Zorlukları Nelerdir? | f | % |
|--|----------|----------|
| Diğer soru tiplerine göre daha zor hazırlanması | 7 | 54 |
| Kapsam geçerliğinin düşük olması | 5 | 38 |
| Puanlamasının diğerlerine göre daha zor olması | 3 | 23 |
| Öğrencilerin bu tip soruları cevaplandırırken zorlanmaları | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soru hazırlamanın zorluklarının neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin %54'ü açık uçlu soruları hazırlamanın diğer soru tiplerine göre daha zor olduğunu belirtmiştir, %38'i açık uçlu soruların kazanımları kapsama konusunda

düşük kaldığını belirtmiştir, %23'ü açık uçlu soruları puanlamanın diğer soru tiplerine göre daha zor olduğunu belirtmiştir, %1'i ise öğrencilerin diğer soru tiplerine göre açık uçlu soruları cevaplandırırken daha çok zorlandıklarını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlamanın zorluklarına ilişkin görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö12: “Öğrencinin soruları belli bir süre içerisinde cevaplandırması gerektiği için soru sayısının sınırlı tutulması gerekir. Bu da bu tarz sorulardan oluşan bir sınavda tüm konuları kapsayacak soruların hazırlamasını zorlaştırır.”

Ö2: “Metin bulma, öğrencilerin sözcük dağarcığının az olması, öğrencilerin anlama becerilerinin düşük olması, yazma süresinin uzun olması.”

Ö11: “Neyi ölçmek istediğimizi tam olarak bilmemiz gerekiyor. Öğrenciler okuduğunda hepsinin aynı şeyi anlaması çok önemli. Burada da devreye açıklık giriyor.”

Ö4: “Açık uçlu soru üretmek ve bu soruları öğrencilerin beceri yönünü ölçecek düzeyde ayarlamak zordur.”

Yedinci alt problemin (Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?) araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 8 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Bir Türkçe Yazılı Yoklamasının Kapsam Geçerliliğiyle İlgili Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.

| Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Bir Türkçe Yazılı Yoklamasının Kapsam Geçerliliğiyle İlgili Düşünceleriniz Nelerdir? | f | % |
|---|----------|----------|
| Kapsam geçerliği düşüktür. | 7 | 54 |
| Kapsam geçerliği kısmen düşüktür. | 5 | 38 |
| Kapsam geçerliği sorunu yaşamıyorum. | 1 | 7 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların kapsam geçerliği hakkındaki düşünceleri sorulduğunda %54'ü açık uçlu soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu, %38'i kapsam geçerliğinin kısmen düşük olduğunu belirtmiş, %1'i ise kapsam geçerliği sorunu yaşamadığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık uçlu soruların kapsam geçerliğiyle ilgili düşüncelerinin sorulduğu görüşme sorusuna verdikleri cevaplar ise şöyledir:

Ö11: “Kapsam geçerliği konusunda açık uçlu sorularımız yetersiz kalıyor. Çünkü sınırlı sayıda soru hazırlıyoruz. Kazanımlarımızın tamamını ölçmek imkânsız. Her üiteden bir soru hazırlamak gibi yetersiz kalıyor.”

Ö12: “Tamamı açık uçlu sorulardan oluşan bir Türkçe sınavı tercihim değildir. Ancak böyle bir sınavda süreden dolayı soru sayısı sınırlı tutulmalıdır. Bu da tüm konuları kapsayıcı sorulardan oluşan bir sınav hazırlamayı zorlaştırır. Kapsam geçerliliği düşer.”

Ö8: “Kapsam geçerliğinin dar olduğunu düşünüyorum çünkü cevapları uzun ve yoruma açık olduğu için çok fazla beceriyi ölçemeyeceğimizden kapsamı dar olacaktır. Neticede her beceriyi açık uçlu sorularla ölçemeyeceğimiz için sıkıntı olabiliyor.”

Ö6: “Bu sorular yazılıda çok sorulursa kapsam geçerliği dar olur ama bunun yanı sıra doğru-yanlış, boşluk doldurma veya test soruları da sorulursa kapsam geçerliği daha geniş olabilir.”

Ö4: “Açık uçlu sınavların kapsamı genelde düşük olur. Verilen süre ile ölçülen kazanım miktarı dengesiz dağılıbilir.”

Yedinci alt problemin (Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?) araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen 9 numaralı görüşme sorusuna ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 23. *Açık Uçlu Soruların Güvenirliği Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.*

| Açık Uçlu Soruların Güvenirliği Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir? | f | % |
|--|----------|----------|
| Puanlayıcıya göre güvenirlilik değişir. | 5 | 38 |
| Güvenilir buluyorum. | 3 | 23 |
| Güvenilir değildir. | 2 | 15 |
| Soru sayısına bağlıdır. | 2 | 15 |
| Öğretmene göre değişir. | 2 | 15 |

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların güvenirliliği hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu sorusuna öğretmenlerin %38’i güvenirliliğin puanlayıcıdan puanlayıcıya göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiş, %23’ü açık uçlu soruları güvenilir bulduğunu belirtmiş, %15’i açık uçlu soruları güvenilir bulmadığını belirtmiş, %15’i açık uçlu

soruların güvenilirliğinin soru sayısına bağlı olarak değişebileceğini belirtmiş, %15'i ise güvenilirliğin oğretmenden oğretmene değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan oğretmenlerin açık uçlu soruların güvenilirliğiyle ilgili düşüncelerinin sorulduğu görüşme sorusuna verdikleri kayda değer cevaplar ise şoyledir:

Ö2: “Güvenirliklerinin çoktan seçmeli testlere göre daha düşük olduğunu düşünüyorum ancak farklı puanlayıcılarla artırabilir.”

Ö7: “Bence hazırlanan sorular kadar soru sayısı da önemli. Her birinin puanı ayrı. Soru sayısı arttıka güvenilirlik de artar. Az soru olunca hem sorunun puanı daha yüksek oluyor. Oğrencinin yanlış cevabı onun için büyük bir kayıp olmakta.”

Ö8: “Sorunun kalitesine ve puanlama cetveline göre güvenilirliğin değişeceğini düşünüyorum. Her oğrencinin yorumu farklı olacağından net bir puanlama cetveli oluşturmak zor oluyor, bu da güvenilirliği etkiliyor.”

Ö12: “Gerçekten bilen oğrencinin yapabileceği, bilemeyen oğrencinin yapamayacağı sorular olduğu için güvenilirliği yüksek olacaktır.

Ö13: “Cevapları değerlendiren bir kişi ise orta seviyede bir güvenilirliği olduğunu düşünüyorum. Büyük katılımlı sınavlarda değerlendirici sayısı da artacağı için güvenilirliği düşecektir.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin nasıl olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için sınavlarında açık uçlu soru kullanan öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin hazırladıkları 599 adet açık uçlu sınav sorusu ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Hem öğretmen görüşmelerinde hem de incelenen yazılı sınavlardan hareketle öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları, soruların hazırlanması ve değerlendirilmesinde yaşanan zorluklar, bu soru türlerinin puanlanması, açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve doğru cevaplanma durumları, hazırlanan soruların bilişsel basamaklar açısından düzeyleri ve öğretim programında yer alan kazanımları karşılama durumları yedi alt problem doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırma kapsamında 13 Türkçe öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiş, öğretmenlere açık uçlu sorularla alakalı 10 soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama durumlarına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir.

Öğretmen görüşmelerine ek olarak 2018/2019 eğitim-öğretim yılının her iki dönemi ve 2019/2020 eğitim-öğretim yılının I. döneminde kullanılan yazılı kağıtları incelenmiştir. Sınav sorularına erişilen 15 öğretmen toplam 228 sınav hazırlamıştır. Sınavların 133 (%58)'ü karma sınav, 88 % (39)'i çoktan seçmeli sınav ve 7 (%3)'si yazılı sınav şeklindedir. Bu sınavlarda 3.710 soru hazırlanmıştır. Soruların 2680 (%)'i çoktan seçmeli soru, 599 (%)'u açık uçlu soru, 315 (%)'i kısa cevaplı (boşluk doldurma) soru, 85 (%)'i eşleştirme ve 17 (%)'si doğru-yanlış şeklinde soru olduğu tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında, çok sorulu-kısa cevaplı veya az sorulu-uzun cevaplı yazılı, çoktan seçmeli testler, tamamlamalı maddeler, eşleştirme maddeleri ve doğru-yanlış maddelerinden oluşan soru tiplerinin kullanılması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere tavsiye edilmektedir (MEB, 2003). Araştırmada incelenen karma sınavlarda öğretmenlerin büyük çoğunlukla bu tavsiyeye uydukları görülmektedir. Bunun yanında sınavlarda en fazla soru tipinin çoktan seçmeli olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Bunu açık uçlu sorular izlemektedir. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), Yıldız (2015), Şanlı ve Pınar (2017), Aydın (2019) ve Akar (2019) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda hazırlanan soruların büyük bir

çoğunluğunu çoktan seçmeli soruların oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından sınavlarda en fazla çoktan seçmeli soruların tercih edilmesinin birçok nedeni vardır. Çoktan seçmeli sorular eğitim sistemimizde en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından biridir. Bu soruların öğretmenler tarafından sıkça tercih edilme sebebi arasında kolaylıkla puanlanabilen ve objektif sorular olması, kapsam geçerliği açısından oldukça yüksek olması, farklı seviyelerde soru sormaya fırsat vermesi bulunmaktadır. Ancak bu soru tiplerinin cevaplanmasında şans faktörünün etkili olması ve belirli sayıdaki cevap seçenekleri içinden en uygun olanın tercih edilmesi gibi olumsuz yönleri de vardır (Yaman, 2016).

Öğretmenlerin en fazla baş vurdukları soru tiplerinden ikincisinin açık uçlu sorular olduğu anlaşılmaktadır. Açık uçlu sorularla öğrencilerin karmaşık ve üst düzey zihinsel süreçleri kullanması amaçlanmaktadır. Dil becerilerinin yanında zihinsel becerilerin geliştirilmesi açısından oldukça ideal soru tipleridir. Öğrencilerin düşünme, sorgulama, anlama ve yazma gibi becerilerini tespit etmede, ilgilerini ve tutumlarını belirlemede bu tip sorulardan faydalanılmaktadır (Güneş, 2012). Açık uçlu sorular öğrencilerin belli bir konuyla ilgili öğrenmelerini mümkün olduğu kadar doğal ve kapsamı yüksek bir şekilde ortaya çıkarmaya çalışmak amacıyla kullanılmaktadır. Böylece ayrıntılı ve tam bir açıklamayı önleyen kapalı alternatifler önlenmektedir (Friborg & Rosenvinge, 2011). Üst düzey becerilerin ölçülmesinde kullanılmasının yanında kolay hazırlanmaları da tercih edilmelerinde önemli bir etkidir. Bilişsel alandaki üst basamaklarda, genellikle de sentez ve değerlendirme seviyesindeki davranışların ölçülmesinde kullanılmaktadır (O'Neil & Brown, 1998). Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin açık uçlu soruları tercih sebepleri de alan yazına benzer sonuçlar vermektedir. Birinci alt problemin değerlendirildiği bölümde daha detaylı açıklamalar mevcuttur.

Açık uçlu sorulara yer verilen karma ve yazılı sınavlarda toplam 599 açık uçlu soru incelenmiştir. Soruların sınıf düzeylerine dağılımının dengeli olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ışık tutması açısından açık uçlu soruların sınıf düzeyleri de dahil olmak üzere bilişsel basamaklara ilişkin dağılımları, öğretim programında yer alan beceri alanlarına dağılımları, değerlendirme sürecinde puanlamaya ilişkin tespitler ve öğrenciler tarafından cevaplanma durumları açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

“Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıkları nasıldır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan, öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlama alışkanlıklarının incelenmesi amacıyla öğretmenlere yöneltilen “açık uçlu soru hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?” görüşme sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında en fazla verilen yanıtın %54 oranında, taksonomide yer alan üst düzey bilişsel becerileri

ölçebilecek sorular sormak olduğu anlaşılmaktadır. Yine birinci alt problemin araştırılması kapsamında öğretmenlere yöneltilen ve açık uçlu soruları tercih sebeplerinin sorulduğu görüşme sorusuna da öğretmenler birinci görüşme sorusuna benzer cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından çoğu açık uçlu soruları üst düzey bilişsel becerileri ölçmek amacıyla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu soru tiplerinin öğrenciye özgürlük fırsatı tanınması ve kendini ifade etme ortamı yaratması da öğretmenlerin bu soruları tercih sebeplerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Nitekim açık uçlu sorularla ilgili alan yazın incelendiğinde bu görüşleri destekleyen ifadelerle sıkça rastlanmaktadır. Tekindal (2017)'a göre bu sorularla öğrenciye büyük oranda cevap verme özgürlüğü tanındığı için karmaşık ve zor diye tanımlanan zihinsel becerileri etkili bir şekilde ölçebilmektedir. Bu cevap özgürlüğü sayesinde öğrenciden özgün ve yaratıcı cevaplar vermesi beklenir. Temizkan ve Sallabaş (2015) çalışmalarında eğer öğrencinin duygu ve düşüncelerinin açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanıyorsa bu soru tiplerini kullanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Böylece analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey beceriler barındıran basamaklarda açık uçlu sorular kullanılmış olacaktır. Aynı zamanda MEB tarafından yayımlanan yönetmeliklerde son yıllarda üzerinde durulan bir nokta da öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan araçlarda, bilgi düzeyindeki kavramlardan ziyade, uygulama yapma, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki becerilerin ölçülmesinde kullanılmasına önem verilmesidir (MEB, 2019). Öğrenci başarısının tespit edilmesinde kullanılan ölçme araçları; yalnızca bilgiyi ölçmekte değil aynı zamanda öğrencinin kendini ifade etmesi, konuyu kavraması, yorum yapabilmesi; analiz-sentez, uygulama ve değerlendirme basamağındaki becerilerin ölçülmesinde kullanılmaktadır (MEB, 2003). Bu sorular öğrencilerin, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2019).

“Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların Bloom (1956) sınıflandırılmasına göre düzeyleri nedir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi olan Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan sınavlardaki açık uçlu soruların yenilenmiş Bloom sınıflandırılmasına göre düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla yazılı soruları incelenmiş ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan incelemelerde Türkçe sınavlarında kullanılan 599 adet açık uçlu sorudan en çok soru, 250 (%42) sorunun tespit edildiği kavrama basamağında bulunmaktadır. Bunu 210 (%35) sorunun kullanıldığı anlama (kavrama) basamağı takip etmektedir. Yaratma basamağında 55 (%9) soru bulunurken uygulama basamağında 46 (%8), analiz basamağında 27 (%4) ve değerlendirme basamağında ise 10 (%2) soru tespit edilmiştir. Soruların hatırlama, anlama ve yaratma basamağında yoğunlukla kullanıldığı anlaşıırken uygulama, analiz ve değerlendirme

basamaklarında daha az sorunun bulunduğu görülmektedir. Hatırlama ve anlama basamağında kullanımın yüksek olması açık uçlu soruların özellikle sınavda verilen metin veya paragraflarla ilgili sorulan okuduğunu anlama sorularıyla doğrudan ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Metnin konusu, ana fikri, metinde anlatılmak istenen veya altı çizili bölümde anlatılmak istenenin ne olduğuna dair okuduğunu anlama soruları bu bölümde sıkça kullanılmaktadır. Yaratma basamağı ise yine verilen metinden veya paragraflardan hareketle yeni bir metin oluşturma veya tamamen öğrenciye ait yeni bir metin (fabl, deneme, hikâye, şiir, vb.) yazma sorularıyla doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen sınıflandırmaya göre alt düzey bilişsel becerilerin bilgi, kavrama ve uygulama, üst düzey bilişsel becerilerin ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları kullanılarak açıklandığı belirtilmiştir (Şahinel, 2002). Hazırlanan soruların %85'i alt düzey bilişsel beceriler olan hatırlama, anlama ve uygulama basamağında yer almaktadır.

Metinden hareketle sorulan sorular üzerine araştırma yapan Akyol vd. (2013), soruların büyük çoğunluğunun basit düzey anlama sorularından oluştuğu sonucuna varmışlardır. Basit bilgi veya cevabı metin içinde aynen bulunan soruların çokluğu dikkat çekicidir. Bunun yanında yazma gerektiren açık uçlu soruların daha çok kavrama ve yaratma basamağında buldukları tespit edilmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlarla alan yazın incelemesi sonucunda tespit edilen benzer çalışmaların sonucu örtüşmektedir. Bekaroğlu (2007), çalışmasında 6. sınıf düzeyindeki yazılı sorularını Bloom sınıflandırmasını kullanarak incelemiş, araştırmasının sonucunda öğretmenlerin bir amaç doğrultusunda soru hazırlamadıklarını, daha çok bilgi düzeyindeki sorulara yöneldiklerini, analiz ve sentez türündeki soruları fazla kullanmadıklarını, soru basamaklarında metinlerden faydalanmadıklarını tespit etmiştir. Güfta ve Zorbaz (2008), yaptıkları çalışma sonucunda Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde soru sorulduğu, okuduğunu anlama sorularının büyük oranda bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve cevapların büyük oranda metinde aynen yer aldığını belirlemişlerdir. Kavruk ve Çeçen (2013), araştırmaları sonucunda yazılı sorularının önemli bir çoğunluğunun alt düzeydeki becerilerden oluşan bilgi, kavrama ve uygulama kısmında bulunduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2015), araştırmasının sonucunda soruların çoğunlukla bilgi bakımında kavramsal bilgi; bilişsel süreç bakımından ise anlama basamağında bulunduğunu belirlemiştir.

Soru seviyelerine yönelik olarak uluslararası alan yazında da benzer çalışmalar bulunmaktadır. Sittings (1989), çalışmasında fen bilgisi dersinde sorulan soruların düzeylerine ilişkin araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin sordukları soruların %65'inin bilgi düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Risner, Nicholson ve Webb (2000),

yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan 100 adet soruyu Bloom taksonomisini kullanarak sınıflandırmışlardır. Çalışmalarının sonucunda soruların %38'inin bilgi, %16'sının kavrama, %15.5'inin uygulama, %9.5'inin analiz, %4.5'inin sentez ve %16.5'inin değerlendirme basamağında bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka deyişle soruların %69.5'inin alt düzey bilişsel becerileri, %30.5'inin de üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir.

Savage (1998), araştırmasında bilgi seviyesinde sorulan soruların %90'ının öğrenildikten sonra unutulduğunu belirtmiştir. Üst düzey bilişsel beceriler gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme basamağında sorulan soruların ise %85 oranında hatırlandığı sonucuna varmıştır.

İkinci alt problemin araştırılmasında görüşüne başvuru alan öğretmenlere açık uçlu soruların üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığı ve daha çok hangi becerilerin ölçülmesinde kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin dörtte üçü üst düzey becerilerin ölçülmesinde açık uçlu soruların yeterli olduğu görüşünü belirtmiştir. Bununla beraber açık uçlu soruları daha çok analiz etme ve yaratma becerilerini ölçmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak hazırlanan soruların sınıflandırılmasında en çok hatırlama ve anlama basamağının kullanıldığı anlaşılmaktadır. Akyol vd. (2013), çalışmalarının sonucuna benzer olarak öğretmenlerin soruları amaca hizmet eder şekilde hazırlayamadıkları tespit edilmiştir.

“Açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyi nasıldır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan açık uçlu soruların öğrenciler tarafından algılanma ve cevaplanma düzeyinin araştırılması kapsamında yazılı sınavlardaki açık uçlu soruların öğrenciler tarafından doğru cevaplanmasına ilişkin bulgular incelenmiştir. Buna göre Türkçe sınavlarında kullanılan 599 açık uçlu soru öğrenciler tarafından toplamda 7.945 (%85) kez doğru cevaplandırılırken 1.399 (%15) kez ise yanlış cevaplandırılmıştır. Açık uçlu soruların doğru cevaplanma oranının %85 olması soruların öğrenciler tarafından yüksek oranda doğru şekilde algılandığı ve cevaplandığı anlamına gelmektedir.

Yazılı sorularına yönelik yapılan çalışmada açık uçlu soruların %68 (406)'inin okuduğunu anlama sorusu şeklinde hazırlandığı belirlenmiştir. Okuduğunu hazırlama sorularının Akyol (1997)'un sınıflandırmasına göre yapılan analizinde, soruların %93'ünün cevabı metnin içerisinde bulunan sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Alan yazında da bu duruma benzer sonuçlar yer almaktadır. Güfta ve Zorbaz (2008), yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama sorularının %74.7'sinin “cevabı metin içerisinde olan” sorular şeklinde

hazırladığını ve bu soruların çok az zihinsel çaba gerektirdiğini savunmuştur. Kocaarslan ve Yamaç (2018), metne dayalı anlama sorularını inceledikleri çalışmalarında sorulan soruların %86'sının cevabının metnin içinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Akyol vd., (2013), çalışmalarında öğretmenlerin soru hazırlarken %76.4 oranında metin içi sorulara ağırlık verdiklerini tespit etmişlerdir. Bilişsel basamaklar açısından incelendiğinde de soruların %85 oranında alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü zaten tespit edilmişti. Soruların hem bilişsel basamaklar açısından alt düzey becerileri ölçen nitelikte olması hem de basit düzey okuduğunu anlama soruları şeklinde hazırlanmış olması nedeniyle öğrenciler tarafından yüksek oranda doğru cevaplanmıştır. Öğrencilerin bu soruları çözerken zihinsel açıdan fazla çaba sarf etmedikleri anlaşılmaktadır.

Alan yazında, öğretmenlerin genelde öğrencilerdeki anlama düzeylerini sorgulamaya ve değerlendirmeye yönelik sorular hazırladıkları tespit edilmiştir. Basit anlama düzeyinde hazırlanan sorular alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğünden derinlemesine anlama yeteneğini ve eleştirel düşünmeyi sınırlandırmaktadır. Oysaki üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorular öğrenciyi cevabı araştırmaya ve doğru cevabı bulmaya yöneltmektedir (Cerdan vd., 2009).

“Açık uçlu sorular, hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanılmaktadır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Dördüncü alt probleminin araştırılması kapsamında açık uçlu soruların hangi tür becerilerin ölçülmesinde daha sık kullanıldığına ilişkin incelenen yazılı kağıtlarındaki açık uçlu soruların Türkçe öğretim programında yer alan beceri alanlarına göre dağılımı araştırılmıştır. Buna göre soruların 406 (%68)'sı okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılırken 193 (%34)'ü ise yazma becerisinin ölçülmesinde kullanılmıştır. Dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin açık uçlu soru kullanılmamıştır. Öğretmenlerin soru hazırlarken beceri alanları ve kazanımları çok fazla önemsemedikleri anlaşılmaktadır.

Alan yazın incelenmesinde tespit edilen çalışmalarda benzer sonuçlara yer verilmiştir. Aydın (2019), ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının öğretim programındaki kazanımlarla uyumunu araştırdığı çalışmasında soruların %71 oranında okuma becerisini ölçmeye ve %20 oranında da yazma becerisini ölçmeye yönelik olduğunu tespit etmiştir. Dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik soru olmadığını, öğretmenlerin soru hazırlarken programdaki kazanımları dikkate almadan hareket ettiklerini belirlemiştir.

Özbay ve Melanlıoğlu (2012), dinleme becerisi üzerine yaptıkları çalışmada, becerilerin geliştirilmesi açısından iyi bir dağılım olmadığını, başarı için tüm becerilerin eşit şekilde geliştirilmesinin öneminden bahsetmişlerdir. Karakoç, Öztürk ve Altuntaş (2012) ise konuşma eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarında, Türkçe sınavlarında konuşma becerilerine yönelik

sorulara yer verilmediğini ve bu durumun öğretmen ve öğrenciler tarafından önemsenmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde konuşma becerileri üzerine araştırma yapan Hamzadayı ve Dölek (2017), öğretmenlerin konuşma becerilerini ölçmek için herhangi bir araç kullanmadıklarını tespit etmiştir.

“Açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından ne tür problemlerle karşılaşılabilir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi olan açık uçlu sorular kullanılarak hazırlanan sınavlarda değerlendirme açısından karşılaşılan problemlerin araştırılması kapsamında öğretmenlere “Bu tür soruların puanlamasında sorunlar yaşıyor musunuz?”, “Bu tür soruların puanlamasında ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” ve “Öğrencileriniz bu tür soruları cevaplandırırken zaman sıkıntısı yaşıyor mu?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin %38’i genellikle, %38’i de bazen olmak üzere toplam %76 oranında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşmenin devamında bu sorunların neler olduğuna dair soruya ise her öğrencinin kendine özgün cevaplar vermesi (%38), puanlamanın diğer cevap kâğıtlarını etkilemesi (%31), dil bilgisi hataları (%23), yazım ve noktalama yanlışlıkları (%15) ve süre yetersizliği (%15) şeklinde cevap vermişlerdir.

Yapılan inceleme sonucunda; her öğrencinin soruların yapısı gereği kendi yorumunu katması, öğrencilerin ön bilgilerine göre özgün cevaplar vermeleri, cevaplama tarzlarının farklı olması (Ö8, Ö11, Ö12) öğretmenlerin bu tür soruları değerlendirirken sorun oluşturduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda cevaplardaki dil bilgisi hataları, yazım yanlışlıkları ve noktalama yanlışlıkları (Ö2, Ö3, Ö7, Ö8) bu tip soruların değerlendirilmesini daha da zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Bu olumsuzluklara öğrencinin yazısının kötü olması ve öğretmenin cevabı okumada zorluk çekmesi (Ö5, Ö8, Ö11, Ö13) eklenince değerlendirme açısından sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu tip sorulardan oluşan sınavlarda zaman sıkıntısı yaşayıp yaşamadığına ilişkin sorulan görüşme sorusuna öğretmenlerin %62’si zaman sıkıntısı yaşandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Açık uçlu soruların okuma becerisi üzerine yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda bazı öğrencilerin bu becerileri gelişmediği için zaman sıkıntısı yaşadığı (Ö8) anlaşılmaktadır. Bu tip soruların zaman sorunu oluşturmasından dolayı tamamı açık uçlu sorulardan oluşan sınavların öğretmenler tarafından tercih edilmediği veya az sayıda açık uçlu soru tercih ettiği (Ö12) anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin güzel yazma veya okunaklı yazma çabaları (Ö13) bu tip sorularda yaşanan bir diğer zaman sıkıntısını meydana çıkarmaktadır. Açık uçlu soruların oluşturduğu süre yetersizliği beraberinde hızlı yazma isteğinden kaynaklanacak okunaksız cevaplar ortaya çıkarabilir. Özellikle yazma becerilerinin ölçülmesi

amacıyla öğrencilere yöneltilen kompozisyon tarzı soruların cevaplanması uzun zaman almaktadır.

Açık uçlu sorular değerlendirilirken her öğrencinin farklı cevaplar vermesi, öğrencilerin cevaplarının okunabilir olmaması, süre yetersizliği yaşayan öğrencilerin çokluğu gibi nedenlerle öğretmenlerin açık uçlu soruları tercih etmedikleri anlaşılmaktadır.

MEB (2006); açık uçlu sorularla ilgili olarak cevaplama yaparken cevaplayıcının, puanlama yaparken de puanlayıcının çok zamanını alacağından sorulabilecek soru sayısının sınırlı olacağını belirtmiştir. Ayrıca açık uçlu soruların günlük derecesini belirlemenin de oldukça zor olduğu vurgulanmıştır. Soruların genel olmaması ve kesinlikle bir sınırının olması vurgulanmıştır. Soruların her öğrenci tarafından kolayca anlaşılacak şekilde ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

“Değerlendirme yaparken puanlamanın öznel olmasını ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için ne tür önlemler alınmalıdır?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın altıncı alt problemini oluşturan, değerlendirme yaparken puanlamanın öznelliğini ve puanlayıcıdan kaynaklanabilecek hataları azaltmak için alınacak önlemlerin araştırılması kapsamında öğretmenlere “açık uçlu soruların puanlamasında hangi tür ölçekleri kullanıyorsunuz?” görüşme sorusu yöneltilmiştir. Buna göre görüşmeye katılan öğretmenlerin %54’ü dereceli puanlama anahtarını tercih ettiğini belirtirken %15’i ölçek kullanmadığını beyan etmiştir. Yazılı soruları üzerine yapılan inceleme sonuçlarına göre ise %79 oranında anahtarla puanlama kullanılırken %21 oranında ise genel izlenimle puanlama kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınıflama ve sıralama puanlama yöntemlerinin öğretmenler tarafından tercih edilmediği belirlenmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenler anahtar hazırlarken her ifadeye karşılık gelebilecek bir puanlama yaptıklarını (Ö11) belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması açık uçlu soruların değerlendirilmesinde zaman kaybına yol açtığı için genel izlenimin tercih edildiği (Ö13) gözlenmiştir. Öğrencilerin doğru cevabı verme çabasıyla ortaya çıkan gereksiz uzun cevapların da değerlendirme esnasında öğretmeni zorlayan başka bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Hem öğretmen görüşleri hem de yazılı sorularının incelenmesi sonucunda öğretmenlerin açık uçlu soruları değerlendirirken genelde anahtarla puanlama yöntemini kullandıkları ve az da olsa genel izlenime başvurdukları anlaşılmaktadır. Ancak anahtarla puanlama yapılan açık uçlu sorularda detaylı bir puanlama anahtarı oluşturulmamıştır. Soruların karşısına ve anahtarda puan karşılığı olarak parantez içerisinde 10 puan, 20 puan vb. ifadelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde detaylı

değerlendirmenin zaman kaybına neden olduğu (Ö5, Ö8, Ö11, Ö12) belirtilmiştir. Bu da cevaplandırmanın öznel olmasına yol açmaktadır. Açık uçlu soruların puanlanmasında daha çok genel izlenimle puanlama yapılması veya anahtarda soruya ait detayların belirtilmemesi beraberinde nesnel olmayan değerlendirme sorununu getirmektedir. Alan yazın incelemesinde de açık uçlu soruların olumsuz yönlerinden birinin puanlama bölümü olduğu üzerinde durulmaktadır.

MEB (2006), cevapların tamamen doğru veya tamamen yanlış olarak değerlendirilmesi mümkün olmadığından cevapların doğruluk derecesini belirlemenin puanlayıcıya düştüğünü, puanlama işlemine puanlayıcının kanaatinin karışmasının puanlama işleminde hataya neden olduğunu, cevabın yazılı olarak ifade edilmesi zorunlu olduğundan hız vb. değişkenlerin de puanlamaya doğrudan etki edeceğini belirtmiştir (MEB, 2006).

Temizkan ve Sallabaş (2011), açık uçlu soruların puanlanmasında, sorulara yönelik cevapların öğrenci tarafından yazılı olarak verilmek zorunda olmasının, bir bakıma ölçülmek istenmeyen durumların da cevapta bulunmasına ve doğal olarak puanlamaya karışmasına sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Tekindal (2000) çalışmasında, uzun cevap ve az soru bulunan yazılı yoklama sonuçlarına puanlama anahtarı kullanılarak verilen puanların daha güvenilir olmasından dolayı, yazılı yoklamaların daha önce hazırlanan bir puanlama anahtarı kullanılarak puanlanması gerektiğini belirtmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavların puanlanmasının birden fazla puanlayıcı tarafından yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Acar (2018), açık uçlu soruların puanlamasında özellikle parça parça puanlama imkânının olmasının puanlama açısından öğrenci için avantaj sağladığını, ancak puanlayan kişinin tutumu, küçük parçalara ayrılan puanlamanın sayısında farklılıklar oluşturabildiğini vurgulamıştır.

“Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın yedinci alt problemi olan, öğretmenlerin açık uçlu sorularla ölçme değerlendirme konusundaki görüşlerinin neler olduğunun araştırılması kapsamında öğretmenlere açık uçlu soru hazırlamanın zorlukları, bu tip soruların geçerliği ve güvenilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Açık uçlu soru hazırlamanın zorlukları hakkında; diğer soru tiplerine göre daha zor hazırlanması (%54), kapsam geçerliğinin düşük olması (%38), puanlamasının diğerlerine göre daha zor olması (%23), öğrencilerin bu tip soruları cevaplandırırken zorlanmaları (%7) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerle yapılan

görüşmelerde, açık uçlu soru hazırlarken becerileri ölçebilecek soru hazırlamanın zorluğu (Ö4), süre yetersizliğinden dolayı az sayıda sorunun konuların çoğunluğunu kapsamaması, okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında yeterince metin bulamama gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere açık uçlu soruların kapsam geçerliğiyle ilgili düşünceleri sorulduğunda %54 oranında soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu, %38 oranında ise kısmen düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu soruların istenen tüm kazanımları ölçmesinin neredeyse imkânsız olduğu ve her üniteden sınırlı sayıda soru sormak durumunda kaldığı (Ö11, Ö4, Ö13), tamamı veya çoğunluğu açık uçlu sorulardan oluşan sınavların yerine açık uçlu soruların diğer soru tipleriyle beraber kullanıldığında daha kapsayıcı olacağı (Ö6) öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Açık uçlu soruların güvenilirliğiyle ilgili görüşme sorusuna verilen cevaplarda %38 oranında puanlayıcıya bağlı olduğu, %23 oranında ise güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir. Genel olarak açık uçlu soruları güvenilirliğinin puanlayıcıya veya öğretmene bağlı olduğu görüşü ağır basmaktadır. Öğretmenler ayrıca, soru sayısının çokluğunun güvenilirliğe etki edeceğini (Ö7), puanlamanın güvenilirlikte etkili olacağını (Ö8) ve soruların zorlaştırılarak güvenilirliğin yükseltileceğini (Ö12) belirtmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na ulaştırılan dönem arası ve dönem sonu yazılı sınav örnekleriyle ilgili yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda soru yazımıyla alakalı hazırlanan raporda; gerçek bir ölçme sonucuna ulaşabilmek için hatalardan arınmış olması gerektiği, bu yüzden ölçmenin güvenilir olmasının zorunluluğu açıklanmıştır. Puanlamada güvenilirliği etkileyen faktörlerle ilgili; yazılı sınavlarda elde edilecek puanların güvenilirliğinin genelde soru sayısına bağlı olarak arttığı, az sayıdaki soru sayısının güvenilirliği sınırlayan bir faktör olduğu, soruları açık olmaması, belirsizliği de güvenilirliği etkileyen durumlardan biri olduğu raporlaştırılmıştır. Soruda ne sorulduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin kendisinden beklenen cevap yerine anladığı kadarıyla bir cevap vereceği belirtilmiştir. Böyle bir cevabın puanlanmasının da oldukça güç olacağı açıklanmıştır. Sınavda sorulan soruların derste anlatılan kazanımları öğrenmeden de cevaplandırılabilir sorular olmasının, sınav sorularının derste anlatılan konuların tümünü kapsamamasının veya eşit bir şekilde kapsamamasının sınavdan alınacak puanın geçerliğini düşüreceği açıklanmıştır. Aynı zamanda sınav sorularının kopya ve cevapla ilgili ipuçları vermemesi gerektiği veya tahminde bulunarak cevaplandırılabilir nitelikte olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Soruların kesinlikle anlamsal olarak açık ve anlaşılır olması ve verilecek cevabın sınırlandırılması gerektiği belirtilmiştir. Puanlamada en

önemli durumun ise objektiflik olduğu, bu durumun geçerliği doğrudan etkilediği tespit edilmiştir.

Gelbal (2013)'a göre açık uçlu soruları değerlendirenlerin ortak bir anahtar oluşturamamaları, bir defa puanlayan kişinin aynı soruyu tekrar puanladığında farklı sonuçlar çıkması, cevaplayan kişinin yazılı anlatım gücü, yazının güzelliği ve okunaklığı, sayfaların düzeni gibi etkenler geçerlik ve güvenilirliği olumsuz şekilde etkileyebilir.

Genel tartışma ve sonuç

Öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı ve karma sınavlarda açık uçlu sorulara yeterince yer verildiği görülmektedir. Karma sınavlarda, istenen soru maddelerinin çoğunun kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak çoktan seçmeli soruların ve tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşan test şeklindeki sınavların çokluğu dikkat çekmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin açık uçlu sorularla ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak incelenen sınavlarda yer alan sorular, belirli bilişsel basamak ve kazanımlarda yoğunlaşmaktadır. Soruların yüksek oranda alt düzey bilişsel becerileri ve okuma becerisine ait kazanımları ölçebilecek nitelikte oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında sorularda kısıtlı sayıda da olsa yazma becerileri yer alsa da konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin hiç yer almadığı görülmektedir. Öğrencilerin soruları algılamada ve cevaplama zorlanmadıkları tespit edilmiştir.

Yapılan incelemede doğru cevap oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Soruların hem basit düzeyde okuduğunu anlama hem de alt düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılır nitelikte olmasından dolayı doğru cevap oranının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Soruların öğretim programında yer alan kazanımlara dağılımı incelendiğinde açık uçlu soruların sadece belirli kazanımları ölçmek için kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu çıkarımdan öğretmenlerin açık uçlu soru hazırlarken kazanımları pek dikkate almadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Diğer beceri alanlarına ait kazanımların ölçülmesinde açık uçlu maddelerden çok, çoktan seçmeli ve diğer soru maddelerinden faydalandığı anlaşılmaktadır.

Açık uçlu soruların daha az tercih edilmesinin sebeplerinden birinin de değerlendirme açısından diğer soru maddelerine göre taşıdığı olumsuz yönler olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmenin daha uzun zaman alması, öğrencilerin beklenen cevabın dışına çıkması, sürenin istenen şekilde ayarlanamaması yaşanan zorluklar olarak tespit edilmiştir. Puanlama yöntemi olarak en fazla anahtarla puanlama yönteminin kullanıldığı, ikinci olarak da genel izlenimle puanlama yapıldığı belirlenmiştir. Anahtarla puanlamada diğer soru tipleri için

ayrıntılı anahtar hazırlanırken açık uçlu sorular için detaylı bir anahtar hazırlanmadığı veya genel izlenimle puanlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenciler arasında ve sınıflar arasında puan farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin açık uçlu soruların puanlamasında detaylı bir anahtar hazırlamamalarının bu soruların değerlendirilmesinde oldukça cömert davranmalarına neden olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde açık uçlu sorularla ilgili yakınılan diğer bir konunun da bu tip soruların geçerlik ve güvenilirlik durumları olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bu soruların kapsam geçerliği konusunda yetersiz olduğu görüşü ağır basmaktadır. Süre yetersizliği, cevabın sınırlandırılmasında yaşanan sorunlar, beraberinde sınırlı sayıda soru hazırlama zorunluluğunu getirmektedir. Tamamı açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar çok az tercih edilmesine rağmen açık uçlu soruların yer aldığı karma sınavlarda da aynı sorunların yaşandığı anlaşılmaktadır.

Açık uçlu soruların sınırlı sayıda kullanılması ve değerlendirme aşamasında yaşanan olumsuzlukların güvenilirliğe doğrudan etki ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin detaylı bir anahtar kullanmamaları, öğrencilerin cevaplarında istenmeyen ifadelerin yer alması, yazmaya ve dil bilgisine bağlı yanlışlıkların puanlamanın objektifliğini ve sınavın güvenilirliğini düşürdüğü anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin açık uçlu soruların işlevleri ve kullanım alanlarıyla ilgili yeterince alan bilgisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerde kapsam geçerliği ve değerlendirmede yaşanan olumsuzluklara rağmen karma sınavların hepsinde yeterince sayıda açık uçlu sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak açık uçlu soru hazırlama becerilerin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Hazırlanan açık uçlu soruların incelenmesinde, bu tip soruların çoğunlukla basit düzeydeki okuduğunu anlama soruları şeklinde hazırlandığı ve bilişsel basamaklar açısından alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldıkları tespit edilmiştir. Puanlamasında detaylı bir anahtar oluşturulmadığı için güvenilirliklerinin oldukça düşük olduğu anlaşılmıştır. Sadece belli kazanımları ölçen sorular hazırlanması da geçerlik açısından olumsuz bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Öneriler

Öğretmenlerin açık uçlu sorularla ilgili eğitim faaliyetlerine katılmaları kendileri açısından oldukça verimli olacaktır. Son dönemde açık uçlu sorularla ilgili uzaktan veya yüze kursların sayısının arttığı bilinmektedir. Özellikle ölçme değerlendirme merkezlerinde verilen açık uçlu soru hazırlama kurslarına katılmaları fayda sağlayacaktır. Bunun yanı sıra açık uçlu soruları hazırlarken kazanımların eşit şekilde dağılımına özen gösterilmelidir. Sadece okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi yapılan sınavın güvenilirliğini düşürmektedir. Aynı zamanda bilişsel basamaklar açısından üst düzey becerileri ölçebilecek sorulara yönelmelidirler. Puanlama anahtarlarının daha detaylı hazırlanması objektiflik açısından yararlı olacaktır. Sorunun her bölümüne ait puan değerinin yer alması hem cevaplayıcıya hem de puanlayıcıya avantaj sağlayacaktır. Aynı zamanda puanlama açısından yaşanacak sıkıntıları azaltmak için farklı puanlayıcılara da başvurmakta fayda görülebilir. Öğrencilere açık uçlu soruların nasıl cevaplanacağına ilişkin ön bilgi verilmesi gerekmektedir. Ayrıca yeterince süre tanınması cevaplayıcı rahatlatacaktır.

Okul idarelerinin sınavlarla ilgili genel bilgilendirme yapması, öğretmenleri istenen yönde yönlendirmeleri ve eğitim faaliyetleri için desteklemeleri gerekmektedir. Özellikle dönem başlarındaki zümre öğretmenler toplantılarında dönem içerisinde yapılacak sınavların niteliklerinin nasıl olacağına belirlenmesi ve takip edilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul idaresinin bu ve benzeri faaliyetlerde öğretmenleri kısıtlamamaları gerekmektedir.

İlçe ve il millî eğitim müdürlükleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaparak soru hazırlama teknikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri gibi konularda hizmet içi eğitim faaliyetleri veya seminerler düzenleyebilirler. Millî eğitim müdürlüklerinin koordinesinde alanında uzman kişiler kalabalık okullarda veya ilçe merkezlerinde seminerler gerçekleştirebilirler.

Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda üniversitelerden, araştırma kuruluşlarından, ölçme değerlendirme uzmanlarından ve öğretmenlerden oluşan ekiplerin ülke genelinde yazılı sorularıyla ilgili kapsamlı bir çalışma yapması faydalı olacaktır. Araştırma sonucunda, sınav şeklinde değerlendirilmesi yapılan tüm dersler için sınavların nasıl yapılacağı, kazanım dağılımları, örnek puanlama anahtarlarının vb. unsurların yer aldığı yönerge hazırlanıp tüm öğretmenlerin erişimine sunulabilir.

Alan yazında sınav soruları üzerine yeterince çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Var olan çalışmaların ise genelde istatiki sonuçlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar tarafından özellikle soruların niteliği ve sınavların geçerlik ve güvenirliği üzerine araştırma yapmaları tavsiye edilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, T. (2018). Yazılı yoklamalarda puanlama yönteminin test ve madde istatistiklerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 500-509.
- Akar, Z. (2019). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 587212)
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 213-230. <https://eric.ed.gov/?id=EJ804068> adrsinden edinilmiştir.
- Anderson, L., W., Krathwohl, D., R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 749-772.
- Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 561793)
- Atılğan, H. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013) Okuduğunu anlamının ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121.
- Başol, G. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dünü-bugünü ve yarını-bugünü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2.
- Baykul, T., & M. F. Turgut (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214471)
- Bektaş, M. & Kudubeş, A. A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.

- Birgili, B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 379918)
- Brookhard, S.M. (2015). Making the most of multiplechoice. *Educational Leadership*, 73, 36-39.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27. <https://www.sciencedirect.com/> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J., W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. baskı). USA: SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/MEB.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demirci, D. P. (2019). *Açık uçlu soruların puanlama yöntemlerinin genellenabilirlik kuramına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 588976)
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 387-96.
- Dunbar, N., E., Brooks, C., F., & Miller, T., K. (2006), Oral communication skills in higher education: Using a performance based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. doi:10.1007/s10755-006-9012-x
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(181), 84-93.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 137542)
- Erkuş, A. (2006). Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar. Ankara: Ekinoks.
- Friborg, O., & Rosenvinge, J. H. (2011). A comparison of open-ended and closed questions in the prediction of mental health. *Springer Science+Business Media* 47, 1397-1411. doi: 10.1007/s11135-011-9597-8

- Gelbal, S. (2013). Ölçme ve değerlendirme. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, (1802).
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-27.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 23-37.
- Göçer, A., & Çavuş, S. (2016). Türkçe eğitiminde alternatif/tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 24-36.
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güler, Ç. Y. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 213-232.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1, 31-42.
- Haladyna, T., M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Viacom Company.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- Khan, W., B., & Inamullah, H., M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science*, 7(9), 149-157. doi: 10.5539/ass.v7n9p149
- Kan, A. (2006). *Ölçme aracında bulunması gereken özellikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kıyagan, H, G. (2019). 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflandırmasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 601671)
- Kocaarslan, M., & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Milli Eğitim*, 160, 117-139.

- Maden, A., & Durukan, A. (2013). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 95-114.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. 27 Ağustos 2003 tarih ve 25212 sayılı Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı* (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Proje ve performans görevleri*. 16/04/2009 Tarih ve 2009/37 Numaralı Genelge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. 26 Temmuz 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 28 Ekim 2016 tarihli ve 29871 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Edt.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 143-196). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Neuman, W., L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar, Cilt 1-2*, (5. baskı), (S. Özge, çev.). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- O'Neil, H., F., & Brown, R., S. (2009). Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect. *Lawrence Erlbaum Associates Inc Applied Measurement in Education*, 11(4), 331-351.
- Öksüz, Y., & Güven Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Popham, W., J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Rawadieh, S., M. (1998). *An analysis of the cognitive levels of questions in Jordan secondary social studies textbooks according to Bloom's taxonomy* (Unpublished doctoral dissertation). The Faculty of the College of Education Ohio University, Ohio.
- Risner, G., P., Nicholson, J., I., & Webb, B. (2000). *Cognitive levels of questioning demonstrated by new social studies textbooks: What the future holds for elementary students*. <http://www.eric.ed.gov> [ED448108] adresinden edinilmiştir.

- Romagnano, L. (2001). The myth of objectivity in mathematics assessment. *Mathematics Teacher*, 94(1), 31-37.
- Savage, L., B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House*, 71(5): 291-293. doi: 10.1080/00098659809602727
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sittings, R., J., & Wikeland, K., R. (1989). Measuring thinking skills through classroom assesment. *Journal of Educational Measurement*, 26, 233-246. <https://www.jstor.org/> adresinden edinilmiştir.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takahashi, A. (2005). *What is the open-ended aproach*. Chicago: Depault University. <http://www.eric.ed.gov> [EJ1173654] adresinden edinilmiştir.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatlı, Ş. (2019). *9. sınıf coğrafya öğretiminde ölçme değerlendirme aracı olan açık uçlu soruların öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi (Konya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 559815)
- Tekin, H. (1979). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2000). Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 38-46.
- Tekindal, S. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nuve Matbaası.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 1-14.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 513-523.
- Yaman, S. (2016). Çoktan seçmeli madde tipleri ve fen eğitiminde kullanılan örnekleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-170.

- Yavuz, İ., & Bilgeç, İ. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirilmesinin incelenmesi. *The Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 183-193.
- Yazılı sınav (açık uçlu sorularla sınav). (2016, 4 Şubat). ÖSYM <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23308/yazili-sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-04022015.html> adresinden edinilmiştir.
- Yee, F., P. (2000). *Using short open-ended mathematics questions to promote thinking and understanding*. <https://www.researchgate.net/> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D., Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 344482)
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Zorluoğlu, S., L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M., (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 0-0. doi: 10.17522/nefmed.22297

EKLER

EK 1. Öğretmen görüşme formu

Araştırma sorusu

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerileri hangi düzeydedir?

Merhaba, adım Orhan ÖZEN. Erzurum iline bağlı Tortum ilçesinde İlçe Millî Eğitim Müdürü olarak çalışmaktayım. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerileri üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle Türkçe yazılı yoklamalarda kullandığınız açık uçlu sorular üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilecek olan veriler bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Yüksek lisans tezi kapsamında elde edilecek verilerin öğretmenlerin Türkçe yazılı yoklamalarda kullanılan açık uçlu soru hazırlama çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşmeye başlamadan önce, söyleyeceklerinizin tamamının gizli kalacağını ve araştırmacıdan başka bir kimse tarafından bilinmeyeceğini ve erişilmeyeceğini bildirmek istiyorum. Ayrıca, araştırma yapılırken görüşülen tüm bireylerin bilgileri paylaşılmayacak ve gerekirse bir takma isim kullanılacaktır. Görüşmeye geçmeden önce görüşmeye katılan öğretmenlerin genel bilgilerini öğrenmeye yönelik hazırlanan kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekmektedir. Araştırma sürecinde anlatacaklarınızı daha doğru ve ayrıntılı aktarmak ve kayda geçmek için görüşme kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme sırasında anlamadığınız soruları tekrar ettirebilirsiniz. Her öğretmen için ortalama 30 dakikalık bir görüşme süresi öngörülmektedir. Araştırmaya katılımınız ve yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

EK-2. İzin belgesi.

İZİN BELGESİ

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi” adıyla, Orhan Özen tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması
Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem O.....

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Orhan ÖZEN

İletişim Bilgileri : 0534 778 4917 – orhanozen25@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

86

Telefon Numarası :

EK-3. Kişisel bilgiler formu.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili genel bilgilerin yer aldığı sorular bulunmaktadır. Size uygun olan seçenekleri () boş kutucuğa X işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyet

Kadın

Erkek

2. Yaş

20-30 yaş

31-40 yaş

41-50 yaş

51-60 yaş

61 yaş ve üzeri

3. Yıl olarak kıdeminiz

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve üzeri

1. Mezuniyet durumunuz

Eğitim Fakültesi

Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı

Fen-Edebiyat Fakültesi

Diğer

EK-4. Görüşme soruları.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Açık uçlu soru hazırlarken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- 2- Açık uçlu soruların puanlamasında hangi tür ölçekleri kullanıyorsunuz?
- 3- Bu tür soruların puanlamasında sorun yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
- 4- Yaptığınız sınavlarda açık uçlu soruları tercih sebebiniz nedir?
- 5- Yaptığınız sınavlarda hangi tür becerilerin ölçülmesinde açık uçlu sorular daha fazla avantaj sağlamaktadır?
- 6- Öğrencileriniz bu tür soruları cevaplarırken zaman sıkıntısı yaşıyor mu?
- 7- Açık uçlu soru hazırlamanın zorlukları nelerdir?
- 8- Açık uçlu sorulardan oluşan bir Türkçe yazılı yoklamanın kapsam geçerliğiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 9- Açık uçlu soruların Bloom (1956) Taksonomisinde yer alan üst düzey becerilerin ölçülmesinde yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- 10- Açık uçlu soruların güvenilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

EK-5. MEB açık uçlu soru örneği.



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ÖLÇME, DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

8. SINIF MERKEZİ ORTAK SINAVLARI
TÜRKÇE DERSİ
AÇIK UÇLU SORU VE YAPILANDIRILMIŞ
CEVAP ANAHTARI ÖRNEKLERİ

Örnek Soru 1

Kazanım : Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Soru : Her çocuğun mutlaka olumlu yönleri vardır. Bu yönler, anne baba tarafından altı çizildiğinde artma eğilimi gösterir. Bu da çocuğun kişilik gelişimini olumlu etkiler.
Bu metinde geçen "altı çizildiğinde" sözcük öbeğinin metne kattığı anlamı yazınız.

CEVAP:

.....

.....

EK-6. Bilişsel basamaklara göre açık uçlu sınav sorusu örnekleri.

- ❖ Hatırlama basamağında hazırlanmış açık uçlu soru örneği.

1)Aşağıdaki kavramlarla ilgili açıklama yapınız.(20p)

- Başlık: Metnin adıdır. Kısa, çarpıcı olabilirler. Uzun başlıklar da olabilir. Soru şeklinde de olabilir.
- Giriş: Bir evin giriş kapısı gibidir. Olaylarda ilk merakı uyandırır. Okuyucunun gelismeye hazır. Tanımlarla başlanabilir. Kısa bölümdür.
- Gelişme: Olayların veya durumların karmaşıklandığı, merak uyandırıcı bir hâl aldığı bölümdür. Acaba ne olacak? Sorusunu okur sormaya başlar.
- Sonuç: Olay ya da durumların sona erdiği, merakların giderildiği bölüm.

- ❖ Kavrama basamağında hazırlanmış açık uçlu soru örneği.

Bir dostum anlattı. Dostum tanıdığı bir aile ile vapur gezisi yapıyor. Ailenin küçük çocuğunu sevindirmek için önceden alıp cebine koyduğu çikolatayı çıkarıp kağıtlarını soyuyor; çikolatayı çocuğa uzattıktan sonra da kağıtlarını buruşturup denize atıyor. Çocuk çikolataya sevinmek yerine adamın yaptığı son hareketin şaşkınlığı ile bağırıyor:

-A ...! Denizi kirleteceksiniz, baksanıza karşıda kağıt sepeti var. Neden oraya atmıyorsunuz?

Çocuk hayrette; dostum utanmış vaziyettedir.

Denizde motorun pervanesi, karpuz kabuklarını renkli kağıtlar gibi havada döndürüyordu. Pislikten denizin bir kısmı görülmüyordu.

Ne üzücü bir zıtlık değil mi? Denizi kirletmemek duygusu için yurdun her köşesini kendi evi benimsemek gerekir. Bu geniş ev içinde insan aileden birisi gibi sevgi ile bakabilmelidir. O zaman vatan düzenli bir aile ve yurdun her tarafı temiz tutulmuş yuva haline gelir.

Hasan Ali Yücel

SORULAR

1. Yukarıdaki metnin konusu nedir?(10p)

Denize çöplerin atılıp doğanın kirletilmesi.

2. Yukarıdaki metnin ana fikri nedir?(20p)

Burada çöplerimiz çöp kutusunda atmamız gerektiğini her hangi bir yere atmamamız gerektiğini ders çıkartmamız gerekir.

3. Yukarıdaki metnin kahramanlarıyla ilgili çıkarımlarınızı yazınız(10P)

Biri doğaya çevreye saygılı.
Biri ise doğa ve çevresini düşünmeye saygısız biridir.

- ❖ Analiz basamağında hazırlanmış açık uçlu soru örneği.

4-"Biyografi ve Otobiyografi metin türlerini karşılaştırarak yazınız.(10)

Otobiyografi de kişi kendi hayatını anlatır. Biyografide bir başkasının hayatı anlatılır.
Otobiyografi I. ağızdan, biyografi ise III. ağızdan yapılır.

- ❖ Yaratma basamağında hazırlanmış açık uçlu soru örneği.

11)Gelecek ile ilgili hedeflerinizi, bu hedeflere ulaşmak için neler yaptıklarınızı ve neler yapmanız gerektiğini anlatan bir kompozisyon yazınız. (30 p) (İçerik 15p, başlık 5p, yazım ve noktalama 5p, plan 5p)

Gelecekteki Hedeflerim S S

Ben gelecekte iyi bir lise ve iyi bir üniversitede okumak istiyorum.

Ve elimde mesleğimi de almak istiyorum. Eğer iyi bir lisede

ve iyi bir üniversite de okumak istiyorsam çok çalışmam gerekir.

Ben hedeflerime ulaşmak için elimden gelenin daha iyisini

yapıyorum. Bu hedeflere ulaşmak için başarılı olmam ve derslere

katılmam gerekir. Herdahi isterdi hayallerimin gerçek olması.

Eğer hayallerimin gerçek olması istiyorsam çok çalışıp mücadele

etmemiz gerekir.

EK-7. Araştırma izni onayı.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.6996113
Konu : Uygulama İzni (Orhan ÖZEN)

15/05/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 07/05/2020 tarihli ve 2000118598 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Orhan ÖZEN'in, Prof. Dr. Osman MERT'in danışmanlığında; "*Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi*" adlı çalışması kapsamında konuyla ilgili görüş belirten öğretmenlerle açık uçlu sorular çerçevesinde görüşme yapılması ve ekte belirlenmiş Türkçe dersi öğretmenlerinin 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile 2019-2020 eğitim öğretim yılına ait Türkçe dersi yazılı sorularının incelenmesi için izin talebinde bulunmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde*" komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak uygulama yapılması, yapılan çalışmaların sonuçlarının birer örneğinin Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
15/05/2020

Yıldız BÜYÜKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (52 sayfa)

EK-8. Araştırma izni komisyon kararı.

| | | |
|---|---|-------------------|
| T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü | | FORM:2 |
| ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU | | |
| ARAŞTIRMA SAHİBİNİN | | |
| Adı Soyadı | Orhan ÖZEN | |
| Kurumu / Üniversitesi | Atatürk Üniversitesi | |
| Araştırma yapılacak iller | Erzurum | |
| Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi. | Türkçe Öğretmenleri | |
| Araştırmanın konusu | Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi | |
| Üniversite / Kurum onayı | Kurum Onayı ile | |
| Araştırma / Proje /Ödev / Tez önerisi | Tez Önerisi | |
| Veri toplama araçları | Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Soruları (2018/2019 ve 2019/2020 Eğitim Öğretim Yılları Türkçe Dersi Yazılı Soruları İncelenecektir) | |
| Görüş İstenilecek Birim / Birimler. | | |
| Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Gönüllülüğü esas olmak kaydıyla araştırmanın kabulüne karar verildi. | | |
| Komisyon Kararı | Oybirliği ile Kabulüne | |
| Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı | | |
| KOMİSYON | | |
| 14.05.2020 Komisyon Başkanı Rakıp TAŞ Şube Müdürü | Üye Tunc AŞKINER | Üye Mesut ARAS |

EK-9. Etik kurul uygunluk belgesi.

—T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Osman Mert'in yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Orhan ÖZEN'in "Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 6.05.2020

Teslim Tarihi: 6.05.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :



Bu Tez uygundur:

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez uygun değildir:

Gerekçe/Açıklama

ÖZ GEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum’da doğdum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Erzurum’da bitirdim. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Horasan ilçesinde başladığım öğretmenlik hayatımda Erzurum’da bulunan lise ve ortaokullarda 10 yıl görev yaptım. 2014 yılında Palandöken İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne şube müdürü olarak atandım. Burada 4 yıl görev yaptıktan sonra Tortum İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne İlçe Millî Eğitim Müdürü olarak atandım. Halen aynı görevi yürütmekteyim.