



**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TUTUM, YETERLİK  
VE UYGULAMALARI**

**Ahmet KARADOĞAN**

**Doktora Tezi**

**Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2019**

(Her hakkı saklıdır.)

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

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME  
TUTUM, YETERLİK VE UYGULAMALARI**

(Turkish Language and Literature Teachers' Assessment and Evaluation, Attitude,  
Competence and Practices)

DOKTORA TEZİ

Ahmet KARADOĞAN

Danışman: Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER

Erzurum  
Aralık, 2019

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ahmet KARADOĞAN tarafından hazırlanan “TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME TUTUM, YETERLİK VE UYGULAMALARI” başlıklı çalışması 23/12/ 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Rifat KÜTÜK  
Atatürk Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER  
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Akif ARSLAN  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ  
Erzurum Teknik Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hamza KOLUKISA  
Atatürk Üniversitesi

  
.....

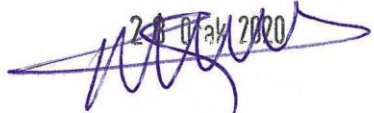
  
.....

  
.....

  
.....

  
.....

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

  
23 Ocak 2020

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME TUTUM, YETERLİK VE UYGULAMALARI” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

23 / 12 / 2019

  
Ahmet KARADOĞAN

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

Çalışmamızda emeği geçen bütün Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yanı sıra kıymetli öğretmen arkadaşlarım Ahmet DOKUZOĞLU, Bünyamin KARAGÖZ, Celal BOYRAZ, Fatih ŞENEL, İsa KAYIHAN, Kenan BALCI, Mehmet ÇAM, Mustafa AYDINALP, Serhat BİRDAL, Yunus GÜL ve Ömer ŞEKER'e, çalışmamıza destek veren Millî Eğitim Bakanlığı ve Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kuruluna desteklerinden ve katkılarından ötürü teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bütün öğrenim hayatımda ve çalışmalarım da her zaman yanımda olan, maddi manevi her türlü desteği sağlayan, zorlaştırmayıp kolaylaştıran, başta kıymetli danışmanım Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER Beyefendi olmak üzere Sayın Prof. Dr. Rıfat KÜTÜK Beyefendi ve Sayın Prof. Dr. Lokman TURAN Beyefendiye, çalışmamızda kıymetli desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. İsmail SEÇER, Doç. Dr. Adnan TAŞGIN, Dr. Öğr. Gör. İzzet ŞEREF, Dr. Öğr. Gör. Zeynep CİN ŞEKER, Dr. Öğr. Gör. Hamza KOLUKISA ve Arş. Gör. Fetullah UYUMAZ'a da can u gönülden teşekkür ederim. Bütün bunların yanında her türlü desteğini her zaman gördüğüm kıymetli babam ve annem başta olmak üzere tüm aileme, eşim Zeynep IŞIK KARADOĞAN ve kızım Kayra Dua KARADOĞAN'a da şükranlarımı sunarım.

Ahmet KARADOĞAN

## ÖZ

### DOKTORA TEZİ

## TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME TUTUM, YETERLİK VE UYGULAMALARI

Ahmet KARADOĞAN

Aralık 2019, 190 Sayfa

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı güvenilir ve geçerli bir şekilde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarını belirlemek, yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmak ve ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamalarını ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Çalışmada Karma Yöntem Araştırması kullanılmıştır. Karma Yöntem Araştırması, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerinin bir araya getirdiği bir çalışma türü şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışmada Yakınsayan Paralel Desen kullanılmış olup çalışmanın nicel deseni betimsel araştırma yöntemine, nitel deseni ise olgubilimsel desene göre planlanmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği” ve “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

**Bulgular ve Sonuç:** Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutum ve yeterliklerinin incelendiği bu çalışmanın nicel ve nitel bulguların sonuçlarına göre;

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin gerek edebiyat fakültelerinde gerekse eğitim fakültelerinde daha yararlı bir ölçme değerlendirme dersi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bilgi alt boyutunda görülen farklılaşma ise bu uygulamanın etkili olabileceğinin işaretidir. Mevcut uygulamaların eksik ve aksayan yönleri giderildiğinde daha faydalı ve verimli olacağını söylemek de mümkündür. Elde edilen verilere göre hizmet içi eğitimlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinde genel tutum, materyal geliştirme ve beceri kazandırma boyutunda birtakım eksiklikler olduğundan bahsedilebilir. Ancak bu eğitimlerin Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yetkinlik boyutuna etki ettiği gözlemlenmektedir. Bu da önemli bir katkıdır. Mevcut aksayan yönlerin ele alınıp düzeltilmesi ile ölçme değerlendirme alanına ciddi katkı sağlayacağından bahsedilebilir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ölçme değerlendirme derslerinin uygulama alanına ilişkin dersler verilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk dili ve edebiyatı eğitimi, Türk dili ve edebiyatında ölçme değerlendirme, edebiyat eğitimi

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS' ASSESSMENT AND EVALUATION, ATTITUDE, COMPETENCE AND PRACTICES

Ahmet KARADOĞAN

December 2019, 190 Pages

**Aim:** The aim of this research is to determine reliably and validly the assessment and evaluation attitudes of Turkish language and literature teachers, to be informed of their competence and to essay reveal their practices.

**Method:** The method of the study was determined as Mixed Method Research. The mixed method is defined as a type of study that combines the components of quantitative and qualitative research approaches. Convergent Parallel Design was used in the study and quantitative design of search was planned according to descriptive research method. Qualitative design was planned also according to phenomenological design. Quantitative data were collected by “Turkish Language and Literature Teachers Assessment and Evaluation Attitude Scale” and “Turkish Language and Literature Teachers Assessment and Evaluation Competency Scale” developed by the researcher. Qualitative data were collected by a semi-structured interview form developed by the researcher as well.

**Results and Conclusion:** According to the results of quantitative and qualitative findings; It can be concluded that Turkish language and literature teachers should be given a more useful assessment and evaluation lesson both in literary and educational faculties. Also, in the light of the findings, it is necessary to carry out studies specially to increase the benefits and importance of in-service training. The differentiation seen in the information sub-dimension is the sign that this application can be effective. It is also possible to say that the existing application may be more efficient when the defective aspects are removed. According to the data obtained, it can be mentioned that there are some deficiencies in the assessment and evaluation competencies of in-service trainings in terms of general attitude, material development and skill acquisition. However, it is observed that these trainings affect the competence of Turkish language and literature teachers. This is also an important contribution. It can be mentioned that it will make a significant contribution to measurement and evaluation field by addressing and correcting the existing defects. It can be stated that Turkish language and literature teachers should be given lessons on assessment and evaluation.

**Keywords:** Turkish language and literature education, assessment and evaluation in Turkish language and literature, literature education.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Eğitimi.....	1
Edebiyat.....	1
Dil.....	6
Dil-edebiyat-kültür.....	8
Ana dili eğitimi.....	10
Dil bilinci.....	11
Kelime serveti.....	12
Edebî metin.....	14
Edebiyat eğitimi.....	21
Edebiyat eğitimi ve öğretimi.....	24
Türk Dili ve Edebiyat Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme.....	35
Araştırmanın Amacı.....	42
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	44
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	45
Varsayımlar.....	45
Terim ve Tanımlar.....	46
İKİNCİ BÖLÜM.....	47
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	47
Ölçme.....	48



Ölçme türleri .....	50
Ölçek .....	53
Ölçek türleri .....	53
Ölçme Araçları ve Yöntemlerinin Taşınması Gereken Nitelikler.....	62
Geçerlik .....	62
Güvenirlik .....	63
Güvenirlik geçerlik arasındaki ilişki .....	65
Kullanışlılık.....	66
Ölçmede hata.....	66
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme .....	68
İlgili Araştırmalar.....	86
Doğrudan ilgili araştırmalar .....	87
Dolaylı olarak ilgili araştırmalar .....	89
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	97
Yöntem .....	97
Araştırma Yöntemi.....	97
Araştırmanın Deseni.....	98
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar.....	100
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	100
Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme tutum ölçeği.....	101
Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme yeterlik ölçeği .....	103
Yarı yapılandırılmış görüşme formu .....	106
Süreç/Uygulama.....	106
Veri Analizi.....	108
Araştırmacı Rolü .....	108
Geçerlik ve Güvenirlik.....	108
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	110
Bulgular .....	110
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği'ne Ait Bulgular....	110
“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Görüşme Formu” Bulguları .....	126
1. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?” sorusuyla ilgili bulgular .....	127

2. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamadaki programa uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular. ....	129
3. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri sınavlarında en çok hangi soru türlerini kullanmaktadır?” sorusuyla ilgili bulgular. ....	130
4. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri güncel ve klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından nasıl değerlendirmektedir?” sorusuyla ilgili bulgular. ....	134
5. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeterlikleri ve uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri Türk dili ve edebiyatı dersi için yeterli midir?” sorusuyla ilgili bulgular. ....	139
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	145
Tartışma ve Sonuç .....	145
Öneriler .....	157
KAYNAKÇA .....	159
EKLER .....	172
EK-1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği.....	172
EK-2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği ...	174
EK-3. İzin Belgesi .....	175
ÖZ GEÇMİŞ .....	176

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde İlişkili Olan Kurumlar ve Görevleri</i> .....	32
Tablo 2. <i>Mezun Oldukları Öğretim Kurumuna İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)</i> .....	111
Tablo 3. <i>Mezun Oldukları Öğretim Kurumuna İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)</i> .....	112
Tablo 4. <i>Öğrenim Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)</i> .....	113
Tablo 5. <i>Öğrenim Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)</i> .....	114
Tablo 6. <i>Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları (Tutum)</i> .....	115
Tablo 7. <i>Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları (Yeterlik)</i> .....	116
Tablo 8. <i>Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)</i> .....	117
Tablo 9. <i>Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)</i> .....	118
Tablo 10. <i>Sınıf Mevcuduna İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)</i> .....	119
Tablo 11. <i>Sınıf Mevcuduna İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)</i> .....	120
Tablo 12. <i>Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre (Tutum)</i> .....	121
Tablo 13. <i>Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre (Yeterlik)</i> .....	122
Tablo 14. <i>Lisans Öğrenimi Sürecinde Ölçme Değerlendirme İle İlgili Ders Alıp Almama Durumuna Göre (Tutum)</i> .....	124
Tablo 15. <i>Lisans Öğrenimi Sürecinde Ölçme Değerlendirme İle İlgili Ders Alıp Almama Durumuna Göre (Yeterlik)</i> .....	125
Tablo 16. <i>Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikleri İle Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki</i> .....	125
Tablo 17. <i>“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri İle İlgili Fikirleri Nelerdir?” Sorusuyla İlgili Bulgular</i> .....	127
Tablo 18. <i>“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Uygulamadaki Programa Uygun Mudur?” Sorusuyla İlgili Bulgular</i> 130	
Tablo 19. <i>“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Sınavlarında En Çok Hangi Soru Türlerini Kullanmaktadır?” Sorusuyla İlgili Bulgular</i> .....	131
Tablo 20. <i>“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Güncel ve Klasik Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Açısından Nasıl Değerlendirmektedir?” Sorusuyla İlgili Bulgular</i> .....	134
Tablo 21. <i>“Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Uyguladığınız Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Sizce Yeterli midir? Bu Konudaki Yeterliğinizi Nasıl Değerlendirirsiniz?” Sorularıyla İlgili Bulgular</i> .....	139

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Tutum ölçeğine ait path diyagramı.....	103
Şekil 2. Yeterlik ölçeğine ait path diyagramı.....	106



## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

**%:** Yüzde

**<:** Küçük

**>:** Büyük

**$\chi^2$ :** Ki kare

**akt.:** Aktaran

**AFA:** Açıklayıcı Faktör Analizi

**CFI:** Comperative Fit Index –Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**GFI:** Goodness-of-fit Index-Uyum İyiliği İndeksi

**IFI:** Incremental Fit İndex – Artan Uyum İndeksi

**KMO:** Kaiser-Meyer-Olkin

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**NFI:** Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi

**Ö:** Öğretmen

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**RMR:** Root Mean Square Residuals - Hata Kareler Ortalamasının Karekökü

**RMSEA:** Root Mean Square Error of Approximation-Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

**sd:** Serbestlik Derecesi

**SRMR:** Standardized Root Mean Square Residual – Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalamasının Karekökü

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**vb.:** ve benzeri

**vd.:** ve diğerleri

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu



## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

#### Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Eğitimi

##### Edebiyat.

Edebiyatın ne olduğu ile ilgili tartışmalar edebiyatın var oluşundan itibaren günümüze dek süregelmiştir. Algıladığımız şekliyle edebiyat kavramı, 18. yüzyılın son yıllarının tarihini taşır (Escarpit, 1992, s. 9). Bu tarihten itibaren yapılan tanımların birçoğu eksik görülmüş ve her geçen gün tanımlara yenileri eklenmiştir. Bunun yanı sıra tanımların kapsamı da genişlemiştir. Eagleton (2012, s. 37) ise edebiyat kelimesinin kullanıldığı birçok farklı şekil olduğunu, ancak bunun sadece eskiden olduğu gibi herhangi bir şekilde kullanılabilmesi anlamına gelmeyeceğini ifade eder. Genel olarak edebiyat kavramına bakıldığında birçok bileşenin edebiyatı bir bütün hâline getirdiğinden bahsedilebilir. Bu bileşenleri; dil, kültür, sanatçı, dönemin ruhu, ulusun ruhu, kişinin ya da sanatçının ruhu, siyasi görüşler vb. olarak ifade etmek mümkündür. Bir milletin birikimlerinin yansıdığı başlıca kaynaklardan biri o milletin edebiyatıdır. Başlangıçtan beri insanlar edebiyat "yapmıyor", ona "sahip oluyordu". Edebiyat, "okumuşlar" kategorisine ait olmanın işaretidir (Escarpit, 1992, s. 9). Aktaş (2009, s. 187)'a göre ise edebiyat kelimesinin, kaynağı Arapça "edeb"dir. Önceleri 'davet' anlamında gelen ve kullanılan bu kelime, daha sonra iyi bir insan olmaya yönelten güzel huy, meleke gibi anlamlar kazanmıştır. "Edebiyat", uzun zamandan beri insanlar için farklı anlamlara sahip olan bir terimdir. ...bu terim genellikle hem kurgu hem de kurmaca olmayanlara uygulanmaktadır. Kurgu, şiir ve nesir ama özellikle insanda estetik ve duygusal olana ilham veren ve teşvik eden okumaya yöneliktir, bu onu esasen olgusal ve bilgi niteliğindeki okumadan ayırır (Bernd, 1957). Bunun dışında edebiyat yazılı ve bazen konuşulan materyalleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Edebiyat; şiir, drama, kurgu, kurgusal olmayan gazetecilik ve bazı durumlarda şarkı dâhil olmak üzere yaratıcı hayal gücünün eserlerini ifade eder denilebilir. Daha sonraları ise bu "söz söyleme ve ifadeyle ilgili her türlü çalışmanın genel adı olarak kullanılmıştır" (Aktaş, 2009, s. 187). Moran (2016, s. 303) ise edebiyatın tanımını yapmaya çalışanların tüm edebî eserler için ortak bir özellik bulma iddasında olmalarından dolayı bunun imkânsız olduğunu söyler. Basitçe söylemek gerekirse, edebiyat bir dilin, insanın kültürünü veya geleneğini temsil eder. Birçok kişinin girişimde bulunduğu bu kavramı kesin olarak tanımlamak oldukça zor görünmektedir. Bunun

yanında kabul edilen edebiyat tanımlarının da sürekli değiştiği ve geliştiği açıktır. Birçokları için, edebiyat kelimesi daha yüksek bir sanat biçimini önermektedir. Sadece bir sayfaya kelimeler koymak mutlaka edebiyat oluşturmak anlamına gelmez. Bir kanon, belirli bir yazar için kabul edilen eserlerdir. Bazı edebî eserler kanonik olarak kabul edilir, bu belirli bir türü kültürel olarak temsil eder. Ancak edebiyat olarak düşündüğümüz şey bir nesilden diğerine değişebilir. Bu şekilde, edebiyat tarihi ya da kültürel bir eserden öte bir şey değildir, ancak yeni bir deneyim dünyasına giriş görevi görebilir. Sonunda, yazarın ne yazdığını veya söylediğini ve nasıl söylediğini inceleyerek edebiyatta anlam keşfedebiliriz. Bir yazarın mesajını, belirli bir roman veya eserde seçtiği kelimeleri inceleyerek, hangi karakterin veya sesin okuyucunun bağlantısı olarak kullandığını gözlemleyerek yorumlayabilir ve tartışabiliriz. Tartışmak ve analiz etmek için kullandığımız kritik paradigma ne olursa olsun, edebiyat bizim için önemlidir, çünkü bizimle konuşur, evrenseldir ve bizi derinden kişisel bir düzeyde etkiler. Çirkin olsa bile edebiyat güzeldir. Moran (2016, s. 273) edebiyat kuramlarının incelenmesinde belli başlı iki kuramın ortaya çıktığını ifade eder. Bunlardan biri edebiyatın tabiat, insan, toplumsal gerçeklik hakkında çeşitli bilgiler sunduğunu belirtirken diğer görüş ise edebiyat dâhil olmak üzere sanatın hakikati bildirmeyeceği görüşünü ileri sürmektedir. Edebiyatın özünün buna uygun olmadığını ve işlevsel olarak bilgisel ya da didaktik olamayacağına inanılmaktadır. Naci (1990, s. 23) ise edebiyatın bilgi kaynağı olma yönünün çağdaş edebiyatın işlevi olarak pek de önemli olmadığını ve kendinin de buna katıldığını belirtir. Bu sonucu ise iletişim olanaklarının inanılmaz şekilde artışına bağlamaktadır. Fakat sonrasında ise toplumsal değişimlerin gösterdiği gerçeklerin -özellikle roman için- ilginç olduğunu dile getirir.

Mutlu (2016, s. 373)'ya göre edebiyat bir milletin geçmişinin kaynağı olarak ifade edilmektedir. Acıların, sevinçlerin, kahramanlıkların ve buna benzer birçok yaşantının yazılı ürünlerle sözlü ürünlerde yeniden hayat bularak söze, yazıya döküldüğü oldukça geniş bir alan olmakla birlikte bir milletin yaşantısının oldukça önemli ve köklü kütüphanesidir. Edebiyatın amacının ne olduğu, “mahiyetinin ne olduğundan çok zihinleri meşgul etmiş ve üzerinde düşünölmüş bir mevzudur” (Güler, 2014, s. 1)<sup>1</sup>. Çünkü edebiyatçı aynı zamanda toplumun bir bireyidir. O toplumda yaşamış ya da yaşamaktadır. Özkan (2016, s. 75)'a göre toplumdaki her türlü kültürel ve manevi yaşamışılığın izlerini taşır. Toplumda hissedilen, görölen, değişen, yaşanan her şey edebiyatın konusu olarak eserlerde ve edebiyatın bizzat içerisinde yer almaktadır. Edebiyat eserleri bizlere insanların duygu, düşünce, hayal, özlem, tabiat ve eşya özetle toplumu anlatmaktadır. Edebiyatın en önemli işlevlerinden biri de dünü

---

<sup>1</sup> Kaynakçalara yanlış aktarılan yazarın asıl adı Nazlı Rana Gürel'dir ancak bulunabilirlik açısından bu çalışmada da aktarıldığı şekliyle kaynakçaya eklenmiştir.



bugüne, bugünü de yarına taşımasıdır (Özbek, 2018, s. 82). Jusdanis (2010, s. 96) ise bu durumu edebiyatın toplumsal faydasını basit bir şekilde var olmuş olması olarak ifade eder. Estetik ve ampirik düzenler arası sınırı koruyarak bizlerin bu gerçeklik ile aramızda bir mesafe bulunmasına, onu eleştirip nihayetinde ise değiştirmemize yaramaktadır. Özbek, (2018, s. 78) kültürel yaşamımızı canlı tutmak adına güzel sanatlara ve bilhassa edebiyata önemli görevler düştüğünü ifade eder. Yani edebiyatın her zaman olduğundan daha önemli bir hâle geldiğini, dünü bugüne, bugünü yarına taşımadan kültürel zenginliği korumanın olanaksız olacağını bilincinde olunması ve eğitim kurumlarında, sosyal yaşamımızda bu sebeple edebiyata daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgular. Çünkü edebiyat ilimden farklıdır edebiyat ile yaptıklarımızı başka bir bilim dalı ile gerçekleştiremezsiniz. Kaplan (2009, s. 165) edebiyat ve ilim arasındaki farkı, edebiyatın yalnızca kafaya hiyap etmeyen aynı zamanda kalbe de tesir eden, kişiden kişiye duyguları katarması ile ifade eder. Bizlerin güçlü edebî eserler ile bizlerden daha önce yaşamış olan insanlara yönelik sevgi duyabileceğimizi ve bizlerden oldukça uzak yerlerde yaşayan insanlar ile görüşmeden anlaşabileceğimizi belirtir. Özbek (2018, s. 79) evrensel değerlerin yüceltilip, aydınlık bir geleceğe ulaşmada, güzel sanatların ve edebiyatın toplumda ilgi görmesi ile yakından ilişkili olduğunu ifade eder. Toplumların aydınlanma yolunda büyük bir önem ve işleve sahip olan edebiyatın toplumumuzda yeterince ilgi görmemesi, belki de en büyük açmazımız olarak belirtilir. Eleştirel bakış açısına sahip, toplumla bütünleşebilecek, toplumu yarınlara sağlıklı bir şekilde taşıyacak insanı üretmemizde karşılaştığımız en somut çaresizliğimiz olarak görür. Yazısının devamında ise Özbek (2018, s. 80) eğer edebiyat bir düşünme sanatı olarak ele alınırsa onun insan düşünce ve davranışlarını etkileme yönünden barındırdığı çekicilik, güç ve beceri ile ne kadar geniş olanakları bünyesinde barındırdığını anlayabiliriz. Peter Handke edebî bakışını önce okur sonra da yazar olarak ele aldığı edebiyatın yaşamında ne kadar etkin bir rolü olduğunu, dünya görüşünü, yaşama şeklini biçimlendiren en önemli unsurun yazar ve onların yapıtları olduğunu ifade etmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirmede ise edebiyatın önemini “Benim Yerim Dildişi Kulesi” adlı denemesinde etkili bir şekilde ortaya koyar. Ona göre;

“Yani aslında ben resmî eğitimcilerle asla eğitilmedim, kendimi hep edebiyatın eleştirmesine koyuverdim. Ruhumu okuyan o oldu, onda yakayı ele vermiş hissettim kendimi, farkında olmadığım ya da düşünmeden öylesine bildiğim konuları bana o gösterdi. Edebiyatın gerçekliği, gerçek gerçeklik için gözlerimi açtı ve beni eleştirici yaptı. Kim olduğum, çevremde neler olup bittiği konusunda beni o aydınlattı. Bir okuyucu ve aynı şekilde bir yazar olarak da edebiyatta benim için neyin önemli olduğunu anladığımdan bu yana, tabii gerçekliğin bir parçası olan edebiyata karşı ilgi duydum ve eleştirici oldum. Bir edebi eserden kendim için bir yenilik beklerim, beni pek az da olsa değiştiren bir çevre beklerim; bana gerçekliğin henüz düşünülmemiş, henüz bilincine

varılmamış bir imkânını fark ettirsin, yeni bir görme, söyleme, düşünme, var olma imkânı. Kendimi edebiyat aracılığıyla değiştirebildiğimi, edebiyatın beni başka biri hâline getirdiğini fark ettiğimden bu yana edebiyattan beni değiştirecek yeni bir imkân bekler dururum, çünkü kendimi son hâlini bulmuş hissetmiyorum. Edebiyattan, o olmuş bitmiş görünen "dünya manzaralarının" bozulmasını bekliyorum. Ve ben, kendimin ancak edebiyat sayesinde daha bilinçli yaşayabildiğimi fark ettiğim içindir ki, edebiyat sayesinde başkalarını değiştirebileceğimden eminim”.

Özbek (2018, s. 79) insanları değiştirme, bilinçlendirme konusunda yeterli etkiyi bünyesinde barındıran sanata, özellikle de güzel sanatlarda oldukça işlevsel konumunda olan edebiyata büyük görev ve sorumluluklar düştüğünü ifade eder. Çetişli (2006, s. 7) ise edebiyat eserindeki ana konunun, insan olduğunu vurgular. Ona göre; hayat, çevre, içi ve dışı, duygu, düşünce, dün, bugün ve yarınıyla insan insandır böylelikle hiçbir edebî eserin de insanın şu veya bu yönüne ışık tutmamasının düşünülemeyeceğini ifade eder. Özbek (2018, s. 79) toplumun edebiyatı ihtiyaç hâlinde görmesinin de epeyce bir aşama kaydetmek olduğunu ifade eder. Bu seviyeye ulaşmada ise özellikle sanat adamları, sanat eleştirmenleri, medya ve özellikle de eğitim öğretim kurumlarına çok iş düştüğünü ifade eder. Günümüzdeki okul ve toplumsal olaylar ele alındığında edebiyat derslerindeki kişilik ve kimlik kazandırma, millî manevi değerleri öğretme konusunun önemi açıkça görülmektedir. Okulda belirli bir terbiyeden geçen öğrenciler ve edebiyat ile edeplenen öğrenciler hiç şüphesiz gelecekte de edepli ve yararlı bireyler olacaktır. Özbek (2018, s. 78) ise eğitim kurumlarımızda özellikle edebiyata yeterince önem verilmemesi, insanımızın estetik beğeni ve duygu kazanmaktan uzak tuttuğunu bildirir. Estetik beğeni ve duygu kazanmış olan bir insanın da bırakın güzel olmayan şeyler yapıp toplumun başına bela olmasını bunun aksine sağlıklı bir toplum oluşmasına katkı sağlayacağını ifade eder. Uçan (2003) “dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın insanın sevincini, korkusunu, açlığını, tokluğunu, zenginliğini, fakirliğini, cimriliğini, cömertliğini, hırsını, hasedini, kinini sahip olma duygusunu, var olma özlemini, isteklerini, mecbur oluşlarını...” edebiyatın malzemesi olarak görür. İnsanın ilgilendiği her şeyin edebiyatın malzemesi olabileceğini belirtir. En geniş anlamıyla da insanın edebiyatın ana malzemesi olduğunu ifade eder.

Başka bir ifadeyle edebiyatta amaç insana has bir özelliğin, durumun, düşüncenin, duygunun yine insan için dil ile ifade edilmesidir. Edebiyat eserlerinin malzemesi dil olmakla birlikte, yalnızca bir dil yığınınından ibaret değildir. Edebiyat ile sosyal hayat arasında sıkı bir ilişki vardır (Özkan, 2016, s. 75). Bir zamanların mimarisi, bir zamanların yolları, bir zamanların hanları, hamamları, kahvehaneleri, eğlence ve mesire yerleri nasıl o dönemde çekilmiş fotoğraflar aracılığıyla yeniden ortaya çıkarılıp canlandırılabilir ise roman, öykü ve şiirler yoluyla da benzeri fiziksel görünümlerin izleri sürülebilmektedir (Emre, 2014, s.

148). Gerçekte edebiyat genel olarak bazı sosyal kurumlarla sıkı bir ilişki içerisinde doğmuştur; ilkel toplumlarda şiiri dinî törenlerden, büyü, iş veya oyundan ayırmak imkânı bile bulamayabiliriz. Edebiyatın aynı zamanda sadece fertlere dönük olarak düşünülmemeyecek sosyal bir işlevi veya kullanılışı da vardır (Wellek & Warren, 2015, s. 107). En genel anlamıyla edebiyat, kültürün bir parçası olarak düşünülebilir. Ama hemen ardından söylenmesi gereken ikinci şey ise, kültürün edebiyatın, edebî eserin içinde taşınan topluma özgü bir değer olduğudur (Emre, 2014, s. 148). Uzun yıllar edebiyat, kültür ve uygarlık tarihinin bir parçası sayılmış, edebiyat ürünleri aracılığıyla kültür ve uygarlık yolundaki gelişmeler ve değişimler gösterilmeye çalışılmıştır (Özer, 1991, s. 13). Edebiyatta, özellikle roman türü başta olmak üzere bir çok edebî tür, tarihçiler, kültür tarihçileri vb.'nin ilk başvurdukları kaynaklardan biri sayılabilir. “Bunun en temel sebebi, edebî metnin, neşvünema bulduğu dönemin panoramik ve fotoğrafik görünümünü sergiliyor oluşudur. Bu yönüyle kendini varlaştırma sürecinde edebiyat, kültürü bir preferi olarak görüp ondan yararlanırken, kültür de kendini bir durumdan ötekine, edebiyat yoluyla taşımaktadır” (Emre, 2014, s. 148). Bu kültürlenme hem edebiyatımızın tarih içerisindeki macerasını öğrenme hem de edebiyat eserlerine yansıyan Türk kültürünün gelişim çizgisini izleme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cemiloğlu, 2003, s. 45). Sözlü kültür ortamının yaşandığı dönemde sözel (sözlü), yazılı kültürün yaşandığı dönemde yazılı edebî örnekleriyle varlığını sürdüren Türk edebiyatı, kimi zaman merkezî otorite tarafından düzenlenen eğitim kurumları vasıtasıyla kimi zaman da halk eğitimi diyebileceğimiz yaygın eğitim vasıtasıyla öğrenilmiş, öğretilmiştir (Çetin, 2015, s. 1). N. Kemal “Edebiyatsız millet, dilsiz insan kabilindedir.” der. Bu cümle, bize sanatların neden millî ruhla kaynaştıkları nispete güzel olduklarını aydınlatır. Edebiyatta veya umumiyetle güzel sanatlar, dil gibi, bir düşünce, yaşayış, duyuş ve hareket ediş tarzının ifadesidir. Dilin anlatamadığını sanat anlatır (Kaplan, 2009, s. 174). Aynı şekilde, düşünsel eğilimler, modalar, zevkler, yaşam tarzları ve nesneyi algılama biçimlerinin de uğrak yerlerinden biri olarak edebî eserler kültürün genel hatlarını incelikli hâle getirmenin, onu mikroskobik bir gözle seyretmenin mahfili işlevini ifa etmektedir (Emre, 2014, s. 148). Tural (1991) “edebiyat ile millî hayat arasındaki derin ve sürekli etkileşimler sebebiyle, bir millete benlik ve kimlik kazandıran kaynaklardan biri -belki de birincisi- edebiyat eserleridir” demektedir. “Edebî eserlerin tanınması, kavranması, anlayarak ve zevk alarak sahip çıkılması korunması, eğitim ve öğretimin her kademesinde okutulması, millî kültürün verilmesi” anlamına geldiğini ifade eder. Kültürün taşıyıcısı olan dil hem en güzel şekliyle edebiyat eserlerinde yer aldığı, hem de hayatın ve hayata bakış tarzlarının neredeyse tamamı bu eserlere yansıtıldığı için bir milletin kültürü ile kültürlenerek eğitilmenin yolu da edebiyattan geçmektedir (Cemiloğlu, 2003, s. 45). Edebiyat eseri, tarihî dönem içinde edindiği bilgi ve tecrübelerin dil vasıtasıyla

söze/yazıya dökülmesi hâlidir (Çetin, 2015, s. 1). Edebiyatın ifade alanı olarak kendini gösterebilmesi için dil oldukça önemlidir.

## **Dil.**

İletişimin başlıca unsuru dildir (Erdem & Eskimen, 2019, s. 23) ancak Gökberk'e (2012, s. 182) göre dil sadece bildirmeye aracılık etmez. Dil sadece bildirmeye aracılık etseydi ferdin düşünme, duyma ve kavramasını şekillendirmemiş olurdu. Dil; “sözleri, deyişleri, cümle yapısı ile kavranana belli bir form da kazandırır, kavrananı böler, ayırt eder, birleştirir, sınıflar”. Su (2004) konuşma dilini akıl ve mantık dili olarak ele alır. Toplumsal bir ihtiyacı giderme aracı, belirli bir acil fayda için çalışma gereci olarak ifade eder. Gerecin burada amaç ve hedefin yararını daha iyi ortaya çıkarmadan başka bir durumu söz konusu olmadığı belirtir. “Yaratılan ve yaşanılan kültürel alanın ifade aracı olan dil, aynı zamanda kâinatın algılanması, yorumlanması ve şekillenmesi anlamlarına da” (Çetin, 2015, Giriş) gelmektedir. Dil hazinesi benimseyene şekillendirilmiş bir düşünmeyi de beraberinde sunmaktadır. Bu sebeple “Dil bizim için düşünüyor.” diyebiliriz. Dil, “bizden önce bizim için başarılı bir düşünme olarak karşımıza çıkar” ancak biz dilde yalnız bir düşünmeyi değil, bir değerlemeyi de hazır olarak buluruz. Kelimelerimizde belli bir takım değerlemeler objektiflik kazanmışlardır. Bu yüzden dilin değer duygumuz ve bununla birlikte davranışlarımız üzerinde de bir tesiri vardır (Gökberk, 2012, s. 182). Hayatı anlamlandırdığımız dil, “yaşanılardan aldığı unsurları kurmaca dünyaya taşır. Bu kurmaca dünyada hayattan kopuk olmayan bir âlem yaratılır ve bu âlemi ifade eden eserler ortaya çıkar” (Çetin, 2015, Giriş). Dil bir maksatla bireyler arasında bir düşünce, buyruk veya bilgiyi, bir zihinden başka bir zihne aktarmak için kullanılan bağlamsal işaretler veya araçlar bütünü (Su, 2004, s. 153) olarak tanımlanmıştır. Burada bağlamsal olarak ifade edilmesinin amacı doğadaki işaretlerin bu tanım dışında kalması olarak belirtilmiştir. Dili Saussure (1998, s. 46) “toplumsal bir kurum olmakla beraber kavramları belirten bir göstergeler dizgesi”, Aksan (2007, s. 55) “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamaktadır. Karaağaç (2005, s. 27) dili, “insanlığın her şeyi ve insanlığa varlığını hediye eden ana unsur; insanlık macerasının başlangıç noktası” olarak ifade etmektedir. Kıran ve Kıran (2010, s. 120), “bir göstergeler bütünü ile bu göstergelerin işleyiş kurallarını içeren bir dizge” şeklinde tanımlar. Borekçi'ye (2009, s. 8) göre ise, “insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir

sistemdir”. Yine Borekçi (2014, s. 30) bir başka çalışmasında “Dil insanın duyularıyla zihni arasındaki yoldur; görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçim/lerde düş/düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yorumla dönüştüren araçtır. Bunun için her sanat dalı öncelikle dile muhtaçtır. Bu bakış açısıyla dilin kendisini en güzel sanat eseri” olarak belirtir. Şu hâlde bir insan kendi dilini kullandığı nispette, daha doğrusu kendi kendisini anlattığı derecede şahsi, orijinal, yeni ve hayati olur. Başkasının ağzı ile konuşan biri bizi güldürür (Kaplan, 2009, s. 174). Polat (2006, s. 2) insanı ayrıcalıklı ve güçlü kılanın dil olduğunu belirtir. İnsanoğlu dil vasıtasıyla üretir, düşünür birikim ve bilgilerini paylaşır. İnsanları insanlara, kültürleri farklı kültürlere, kuşakların ise diğer kuşaklar ile buluşmasına aracı olan dildir. İnsanın gelişme çizgisindeki itici gücü dildir, bunun yanında gelişmeler yoluyla devamlılık kazandırabilen de dildir. Aktaş (2009, s. 194) ise dili kişinin kimliği olarak görür. Kişinin o dille düşündüğünü, nefret ettiğini, sevdiğini, tiksindiğini, güldüğünü ve ağladığını belirtir. İnsanın dilden ayrı hiçbir anının olmadığını ve edebî metnin de dille oluşturulması sebebiyle diğer güzel sanatlardan daha farklı olduğunu, her insan ise kültür, mizaç, zevk ve yaşama tarzı içinde edebî metinle doğal olarak ilgilendiğini ifade eder.

Bu ilgilenme kişiden kişiye değişebilirken mekândan mekâna da değişmektedir. Dil, kültür eğitimi ve vatandaşlık eğitimi birbirini tamamlayabilir ve tamamlamalıdır. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrencilerin, dil ve kültür bağını analiz etme becerisinin gelişimini öğretme ve öğrenme hedeflerine dâhil etmesi gerekir (Byram, 2012). Dilin önemi Kutadgu Bilig’de şu şekilde ele alınır;

“İnsanda dilince değişir kader,  
Ya yurda baş olur, ya başı gider.”

Milletlerin ses ve söz dünyası olan dil ve dil ile yaratılan eserler, milletin varlığının teminatı olduğu gibi, tarihî bilgi ve tecrübelerinin de ifadesidir (Çetin, 2015, Giriş). Gökberk, (2012, s. 182) ise dilin düşünme ve değerlemeyi taşıyan yönü ile öteki kültür alanlarıyla sıkı bir şekilde bağlı olduğunu ve onunla birlikte ayata durduğunu ve birlikte değiştiğini vurgular. Yaşamakta olan bir kültürün içinde bulunduğu durumu da kelime hazinesi hâlinde şekillendirdiğinden bahseder. Bu sebeple ölmüş olan bir dilin bile bir zamanda var olmuş bir kültürün muhtevasını bildirebileceğini söyler.

Benzer şekilde, Chen (2000) kültürün insanların tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını etkileyen en etkili faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bir millet bütün varlığı ile bir kül teşkil eder. Ferdin hususiyetleri nasıl bütün hareketlerinde tezahür ederse, bir milletin şahsiyeti de öyledir. Biz eğer yeryüzünde itibar gören bir varlık olmak istiyorsak,

bütün eserlerimizde millî olmaya, kendi kendimiz olmaya mecburuz (Kaplan, 2009, s. 176). Dil nasıl ki bir milletin kimliği olarak görülüyor ise edebiyat da bu kimliğin ifadesi olarak ele alınabilir. Dil, kültür taşıyıcı olması münasebetiyle toplum hayatında önemli bir yere sahiptir. Zira yaratılan ve yaşatılan kültür dil vasıtasıyla fertlere aktarılır ve onlar tarafından kabullenilir. Böylece fertler birbirleriyle anlaşır, bir arada yaşama arzusu ve iradesi sergilerler (Çetin, 2015, Giriş). Dil ve edebiyat kültürü oluşturur ya da kültür dil ve edebiyatı ortaya çıkarır, geliştirir diyebiliriz (Mutlu, 2016, s. 374).

Ülken (1953)'e göre dil olgusu incelenirken başlıca üç görüş ele alınmalıdır.

1. “Dil, insanların birbirilerine düşünce ve duygularını bildirmelerine yarayan bir alet olduğu için, ruhi-içtimai sabit münasebetleri gösteren linguistike uygun bir takım vasıtalarla tasvir edilmelidir.
2. Öte yandan dil cümleler ve kelimeler içinde insanlara mahsus fikirleri, duyguları ve iradeleri taşıdığı için, bir cemiyetin belirli bir zamandaki görüşleri, kanaatleri, insanların yetkili olduğu ruhi fonksiyonları göz önüne almadan incelenmemelidir.
3. En sonra dil, köy, kabile, site, meslek gibi herhangi bir zümrenin fonksiyonları arasına girer. Bu zümrenin kolektif zihni işleyişleri ve alışkanlıklarını, otomotizmleri veya dileklerini ifadeye yarar. Bundan dolayı da dilin yapısı ve işleyişi, içinde rol oynadığı içtimai zümre veya cemiyetle arasında bulunan veya bulunabilen münasebetler bakımından incelenmelidir” (Ülken, 1953).

Ülken'in de ifade ettiği üzere dili kendi başına ele almak doğru değildir. Dil ele alınırken kullanıldığı ve yaşatıldığı millet, topluluk ve birey bağlamında ele alınmalı, tüm bunların yanı sıra taşıdığı kültürel aktörler de göz ardı edilmemelidir.

### **Dil-edebiyat-kültür.**

Dil de kültürün bütün öteki formları da tevarüs edilemez: bu formların içine doğru gelişmek, artan denemelerle bunları kendine mal etmek lazımdır (Gökberk, 2012, s. 181). Demir (2006, s. 17)'e göre toplumlar, sosyal zenginlik ve millî kültürlerini konuşarak ve yaparak geliştirir. Bunun yanında bir ulusu oluşturanlar da tıpkı arılar gibi ortak kültüre koku ve renk taşıyıp onu besler. Asırlarca süregelen bu sosyal yaşantı sonucunda millî birikim oluşur. Bu ortak ürünler de “insanları ortak bir yapıda büyütür, olgunlaştırır; bir arada tutar ve birbirine bağlar. Bir arada yaşayan insanların bir millet olmasını sağlar” (Mutlu, 2016, s. 373). Türk ulusu ise gücünü gelişmiş bir uygarlık dili olan Türkçeden alır ve bu güç burada saklı bulunmaktadır. Demir (2006, s. 17) Türkçenin üç bin yıllık birikimden doğan hem bir meyve hem de bir kale olduğunu ifade eder. Türkçe kelimeleri bilinmeden, kavramların ise karşılama mantığını anlamadan bu kalenin kapılarının açılmayacağını belirtir. Kültürün her formu gibi dili de edinmek için bir davranma, manevi imkânlarımızı bir harekete getirmek gerekir. Ama

dili bir defa edindik mi, o artık üzerimizde bizi belirleyen bir kuvvet olur. Dile şeklini veren biz değildir; o bizi şekillendirir (Gökberk, 2012, s. 181). Dili sadece bir iletişim aracı olarak ele almak da doğru değildir. “İnsanı insan kılan bir alan dille gerçekleşir. Buna kültür alanı, manevi alan demek de mümkündür” (Aktaş, 2009, s. 194). Gerçi kültürün yayılıcı bir karakteri vardır: insanları birbirine bağlar, kendisini kavrayan herkesin olur. Ama ferdin de bulunduğu ve bulunacağı duruma kendisinin varması icap eder. Kültürün değerleri, ferdin kabiliyetlerinin erişebildikleri yere kadar yayılabilirler (Gökberk, 2012, s. 181). Nitekim dil ve edebiyat kültürün nesilden nesle aktarılmasında ve millî ahlakın yaşatılmasında en önemli araçtır, en büyük araçtır (Mutlu, 2016, s. 374).

Hayatı yaşama tarzı, yaşama tarzının bir sonucu olan kültür ve kültürü anlatan dil ulusal olduğu için Türk dilinin öğretilmesinde bizim yaşama tarzımızdan ve özellikle de kültürümüzden kopuk bir yolun izlenmesi düşünülmemelidir (Cemiloğlu, 2003, s. 14). Her ulusun dünya bilgisinin özgün yanları vardır ve bu özgünlükler edebiyata yansır. Bir dili öğrenmenin yolu onun kültür ve edebiyatını bilmek ise aynı ulusun kendi edebiyatını yani kültürünü kendi insanına nasıl ve neden anlattığı da önem kazanır (Çelik, 2018, s. 250). Edebiyat vasıtası ile bazı değerlerin aşılması hedeflenebilmektedir. Ancak bu durum incelikli şekilde yapılabilirse etkili olabilecektir. Kaba bir şekilde yapılması durumunda ise olumsuz sonuçlar doğurabileceğini hatta eğitimden de soğutabileceğini hesap etmek gerekmektedir. Örneğin; Yunus Emre çeşitli değerleri, her şeyden önemlisi de sevgiyi usta bir şekilde aşımaya çalışmıştır (Aydın, 2006, s. 4).

Polat (2006, s. 1) yazın ve dil eğitiminin birbirlerine bağlı olduğunu ve birbirlerini tamamladığını bu sebeple de sürekli olarak etkileşim hâlinde olan iki alan olduğunu vurgular. Aydın (2006, s. 1)’a göre edebiyat dil ile oynanan bir oyun olarak ifade edilir. Bunun taşları, aracı ise dil olarak görülür. Edebiyatta özellikle dilin kullanımının ise her şeyden önemli olduğu vurgulanır. Yine Aydın (2006, s. 5) çalışmasının başka bir bölümünde ise edebiyat aracılığıyla dilin işlenmesinin o dildeki anlatım imkânlarını artırdığını ifade eder. Edebiyat metinlerinde dil olabildiği derecede zorlanmaktadır. Bir dil de zorlanmadıkça, edebî metin üretmedikçe gelişemez ve ölür. Edebiyat dilde dayanıklılığını artırır, dilin ömrünü uzatır. Bu açıdan bakıldığında edebiyat eğitiminin toplumsal bakımdan oldukça önemli olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Dolayısıyla dilin güzelliği edebiyatı yüceltirken, edebiyatın güzelliği gelecek nesilleri şekillendirir, dili zenginleştirir (Mutlu, 2016, s. 374). Polat (2006, s. 2)’a göre dil, insanoğlunun insanlaşma sürecinde ve gelişiminde yol gösterici olması sebebiyle dil eğitimindeki sorunlar da insanın kişisel ve toplumsal gelişme çizgisinde çözüm beklemekte olan sorunlar olarak görülür. Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı, öğrencilerin

duyarlılığını geliştirme, beğenisini inceltme, onlara dilsel ürünleri kavrama ve algılama gücü kazandırma olarak belirlenebilir (Özer, 1991, s. 13). Fakat Polat (2006, s. 1)'e göre eğitimde hangi düzeyde gerçekleşirse gerçekleşsin edebiyat eğitimi bir açıdan da dil eğitimi olarak görülür. Her düzeyde gerçekleşen dil öğretimi o kültür ve dilin değerleri şeklinde edebiyat metinlerinin vazgeçilemez birer kaynağıdır. Bu bağlamda nasıl ki ruhu bedenden, bedeni de ruhtan ayrı değerlendirmesek dili ve edebiyatı da birbirinden bağımsız düşünemez, analiz edemez ve değerlendiremeyiz (Mutlu, 2016, s. 374). Edebiyat metni, kültürel birikimin bir yansıması olarak da görülebilir. Uçan (2006, s. 4) edebî metnin anlaşılması sonrasında bazı düşünsel ve toplumsal olay ve olguların yorumunun yapılabileceğini belirtir. Bu sebeple, Polat (2006, s. 2) dil eğitimindeki sorunlara çözüm aramanın, insanın gelişmesinin önünü açma gayretinin de bir gereği olduğunu belirtir. Ayrıca nitelikli bir eğitimin can damarının da nitelikli bir dil eğitimi olduğunu vurgular. ...Türkçe ve Türkçe ile yaratılan eserlerin öğrenilip, öğretilmesi, öğrenilenlerin davranışa dönüşmesi ve nihayet nesillere de hediye edilmesi ancak köklü bir dil ve edebiyat eğitimi sayesinde mümkün olur (Çetin, 2015, Giriş). Edebiyat öğretimi; bireyin dil bilimi bilgisini artırıp dil kullanma becerisini geliştirdiği, bireyin görgüsünü zenginleştirerek onun insanlığın değişik durumları ile ilişkiye girerek kişiliğini geliştirdiği için ana dili eğitimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen en önemli dinamiktir (Marshall, 1994, s. 45).

### **Ana dili eğitimi.**

Ana dili öğretimi, tarihimizde üç evre gösterir. 1. Medreselerin kuruluşundan Tanzimat çağına kadar, 2. Tanzimat ve Meşrutiyet çağı, 3. Cumhuriyet çağı (Göğüş, 1970, s. 123). Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran önemli etkenlerden biridir. Bu sebeple her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek ve aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içine girmişler, bu alanda yoğun çaba sarf etmişlerdir (Gücüyeter, 2002, s. 1). Birey; ana dilini yalnızca var olanı tanımlayıp anlamlandırmak için değil, henüz var olmayanı ortaya çıkarma ve tasarlamada da kullandığı için dil ve edebiyat öğretimiyle dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilmektedir (Çelik, 2013, s. 40). Ana dili eğitiminin herhangi bir aşamasında görevli olan ya da görev alan/kendisine de bir görev düşen ilgili ya da yetkili (Baba, anne, rehber, öğretmen, programcı vb. her kim olursa olsun.), bu hususta hangi noktada bulunduğumuzu ve ne yapmamız gerektiğini bilmelidir (Demir, 2006, s. 2). Çünkü "Dili önce, ana sütünü emer gibi özümleyiz, sonra da onu, bütün hayatımız boyunca, hazır bulduğumuz bir sermaye gibi tüketiriz. Dilin bize bir yığın hazır düşünce sağladığını göz önünde bulundurursak, onun bize şekil vermede ne büyük rolü olduğunu açık olarak anlarız"



(Gökberk, 2012, s. 181). Öğrenmenin oluşması, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise öğretim dilini etkili biçimde kullanmaya bağlıdır (Tekin, 1980, s. 21). Dilin üzerimizdeki tesiri, hepimiz için geçerli olan düşüncelerden ve doğruluklardan çok daha kuvvetlidir (Gökberk, 2012, s. 181). Göçer, (2018, s. 42)'e göre bireyler eğitim süreci boyunca hedeflenen başarıları elde etme ve gerçek yaşamda da istenen yaşam standardı ve yaşam kalitesine sahip olmak istiyorlarsa, öncelik olarak eğitim dili olan Türkçeyle ilgili yeterlikleri kazanmış olmalıdır. Bireylerin, dilin anlama ve anlatma düzeyindeki temel beceri alanlarında yeterli düzeyde gelişmişlik seviyesine sahip olmaları, dil derslerinde yüksek düzeyde başarı elde etme şansını yakalamalarının yanı sıra genel olarak da eğitim hayatlarındaki başarının sağlam bir zemine oturmasını sağlamış olacağını ifade eder. Dahası, eğitim hayatını başarılı bir şekilde tamamlamış olan bireyler gerçek hayatta da başarılı olmanın donanımını kazanma avantajını daima görür. Bu bakımdan, anlama ve anlatma düzeyinde olan temel beceri alanlarındaki gerekli yeterliklerin kazanılması, bireylerin sadece etkili dil kullanıcısı olmalarını sağlamakla kalmamakla birlikte onların duyuşsal, zihinsel ve sosyal beceriler bakımından gerekli ve yeterli donanım sahibi olmalarının altyapısını oluşturduğunu ekler.

### **Dil bilinci.**

Borg (1994, s. 62) dil bilinci yüksek olan bireylerin diğer kişilerden aşağıdaki özellikler yönüyle farklılaştığını dile getirmiştir.

1. Yüksek dil bilincine sahip kişiler, dili değişebilen ve canlı bir olgu olarak ele alıp onu çok yönlü şekilde kullanabilir.
2. Yüksek dil bilincine sahip kişiler dil hakkında (genellikle birbirleri arasında) çözümlenmeye dayanan konuşmalar gerçekleştirebilir.
3. Yüksek dil bilincine sahip öğrenenler, keşfetme ve incelemeyi bir gereklilik olarak göz önünde bulundurur.
4. Hem dil becerilerini geliştirmeyi hem de anlamlandırmayı amaçlar.
5. Yüksek dil bilincine sahip kişiler, bilişsel ve duyuşsal seviyeye ulaşmayı amaçlar (Erdem & Eskimen, 2019, ss. 24-25).

Edebî bir dil kullanımı hoş vakit geçirmenin yanı sıra hem eğlendirici hem de bilgilendirici olması sebebiyle ruhu canlandıran ve edebî eserler vasıtası ile de yaratıcı etkinlikleri teşvik eden belki de hayata rehberlik eden bir araç olabilir. Bu sebeple öncelikle edebî dilin kullanımı ve dil bilinci öğreticiler tarafında tam anlamıyla bilinmeli, kavranmalı ve aktarılmalıdır. Dil bilinci, dil öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği Türk dili ve edebiyatı öğretimi için de önem arz etmektedir. Dilin üst düzeyde kullanım alanı bulunduğu metinler

yluyla, öğrencilerin dile, dilin gerekliliğine ve dile ilişkin farklı değişkenlere karşı farkındalığının da artması beklenmektedir (Erdem & Eskimen, 2019, s. 25). Kısaca “bireyin eğitim hayatında sergileyeceği başarıyla gerçek yaşamdaki başarının temeli, anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımıyla kendini gösteren anlam gücünü kazanma ve kullanabilme yeterliğine bağlıdır” (Göçer, 2018, s. 41). Buradan hareketle; “Dilin sağladığı imkânlar çerçevesinde bilgisini artıran, duygusu zenginleşen, düşüncesi derinlik kazanan, izlenim zenginliği olan, hayal kurabilen ve yaşantılar geçirdikçe anlama, algılama ve anlatma becerileri açısından kendini geliştiren bireylerin hayatta başarılı olacağı” (Göçer, 2018, s. 49) oldukça açıktır. Bu başarının temelleri şüphesiz okullardaki Türkçe ve edebiyat eğitime bağlı olmakla birlikte “Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilen, yeterli düzeyde anlama ve anlatma becerisine sahip olan öğrencilerin bilimsel, eleştireci, araştırmacı ve yaratıcı düşünebilen, düşüncelerini uygun bir üslup ve tutarlılıkla ifade edebilen birey niteliklerini kazanmalarında ortaokullarda gerçekleştirilen Türkçe eğitiminin belirleyici bir işlevi söz konusudur” (Göçer, 2018, s. 41). Ezberleme bir eğitim yöntemi olarak benimsenirse, “eleştirel düşünce sahibi, aydınlık beyinli, özgüven, öz disiplin sahibi gençler yetiştirmek asla olası değildir. Ama edebî metinler aracılığıyla bu saydığımız eksiklikleri gidermek olasıdır her zaman. Edebî metinler değiştirir, dönüştürür bireyi ve yepyeni dünyalar açar” (Özbek, 2018, s. 78). Bu açıdan bakıldığında “anlama ve anlatma beceri alanlarına işlerlik kazandıran temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve bu becerilerin birbirlerini bütünleyecek şekilde etkileşimiyle kullanılmasının sağlanması gerekmektedir” (Göçer, 2018, s. 41).

### **Kelime serveti.**

Kişilerin mevcut birikimini karşısındakine aktarabilmesi için kelime dağarcığının geniş olması gerekmektedir. Paylaşılmayan ya da paylaşılamayan birikim ise aktarılamadığı için faydalı değildir. Yani “Denizin ikimize ait olması bir şey ifade etmez. Çünkü onu paylaşacak kabımız yok! Şu hâlde iletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler” (Demir, 2006, s. 2) konulmak zorundadır.

Demir (2006, s. 11)’e göre okuma becerileri ve alışkanlığı bilinç, istek ve yetkinlik bağlamında ele alınmalıdır. Bu olgular birlikte gelişirse alışkanlık kazanılabilmektedir. Öğretmenler ise öğrencilerindeki bu gelişmelerin başlaması amacıyla uygun ortamlar hazırlamalı, öğrencilerin davranışlarında görülen farklılıkları da değerlendirip ne yapacaklarına karar vermelidir. Bu konuda ise tüm öğrenciler için geçerli olabilecek standart bir yöntem bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin kişilik özellikleri, öğretmenle olan diyalog, kişisel eğilimleri, ait olduğu çevre, mensup olduğu ailenin ekonomik durumu,

gelecekte yapmak istediği iş ve gelecek beklentilerine göre bir okuma programı ve bunlara uygun bir yöntem belirlenmesi önemlidir. Bu sebeple öğrencilerle ilgilenmek ve gelişmeleri takip etmek gerekir. Şüphesiz bunu yapan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin çevresinde her daim öğrenci grubu bulunmakta, bu öğrenciler ile verimli ve zevkli sohbetler yapılmaktadır. Bu öğretmenlerin oldukça değerli işler yapmakta olduğunun herkes tarafından kabul edilmesi gerekir. Çünkü okumak, çağdaş bireylerin en doğal ihtiyacı olmasının yanı sıra bireysel kelime servetini artırmaya yönelik mühim bir etkinliktir.

Mevcut öğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarının da öğrencinin kelime servetini beslemenin yanında ele aldığı metinler aracılığıyla kültürel değerlerin aktarımına katkı sağlayabilir. Yine bunun yanında ders kitaplarına alınan metinlerin edebî zevkin edinilmesine de önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca ders kitapları aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler ve edebî zevki içeren metinler eğitim düzeyine göre önceden belirlenip ders kitaplarına yerleştirilmiş olmalıdır. Öyle ki “...insan, ana dili ile birlikte toplumun bütün doğru yanlış değerlerini, inançlarını, geleneklerini, ülkülerini de alır; böylece o toplumun bir bireyi olur” (Göğüş, 1978, s. 2). Bunu sağlayacak olan da şüphesiz dildir.

“...Dilin insana böyle bir tek topluma bağlı bir kişilik verme yetkisi ve gücü dolayısıyla, birçok dil bilse de o kişi için bir tek ana dili vardır; o da çocuklukta öğrendiği dildir. Ana dilinin bu niteliği ve kişiyi ulusuna bağlama gücü, ana dilinin eğitimdeki önemini ortaya koyar. Dolayısıyla ana dili eğitimi, ulusal bir eğitimidir.” (Göğüş, 1978, s. 2).

Görüldüğü üzere ana dili eğitimi birey vasıtası ile toplumu şekillendirmektedir. Bu sebeptendir ki ana dili eğitimi ve bu konu ile ilgili dersler ya da müfredatlar oldukça önemlidir. Ana dilinde meydana gelen değişimler bireyden başlayarak tüm toplumu ve ülkeyi etkilemektedir.

“Dil kültürün hem taşıyıcısı hem de yaratıcısı olduğu için geride bıraktığımız yüzyılda yaşanan kültürel değişim, ortaya çıkan sonuçları itibarıyla günümüzün sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü edebiyatı kuran dil olduğu gibi, dili geliştirip zenginleştiren de bizzat edebiyatın kendisidir. Her ikisini içerik olarak da kültür doldurur ve tamamlar. Birinde zaman içerisinde ortaya çıkan değişim, diğerlerini etkiler ve bunlar değişim ve farklılaşma olarak kendilerini gösterirler. Bu değişim ve farklılaşma, o güne kadar taşınmış olanlarla birleşip bütünleşmek, eskisinden çok da farklı olmayan yeni bir tekip oluşturmak zorundadır. Bu kültürün devamı için bir zorunluluktur. Eskiye tamamen atarak, kısa süre içerisinde, hatta orta vadede yeni bir kültür yaratılmaz.” (Cemiloğlu, 2003, s. 3).

Gökberk (2012, ss. 185-186) son yüzyıldaki Türkçenin sarsıntılı değişimini önceki birkaç yüzyılda tutmuş olduğu yoldan sapmasına bağlamaktadır. Ayrıca Türkçenin geçirdiği bu çirpınmayı sarsıntılı ve tuttuğu yoldan ayrılmanın sebebini yeni bir form aramaya

bağlamaktadır. Millî tarihimizin gidişi Türkçeyi “bu aramaya zorlamıştır” der. Devamında ise;

“Bu gün Türkçede bulduğumuz bu sarsıntı, gerçekte, bütün Türk kültürünün yüzyıldan çok bir zamandan beri geçirmekte olduğu sarsıntının bir sonucudur. Bu sarsılma da, hep bildiğimiz gibi kültür çevremizi değiştirmek yüzünden olmuştur. Bin yıldan çok bir zaman içinde İslam kültür çevresi içine yer alan, bu kültür çevresinin değerler sistemine yönelmiş olan millî kültürümüz, tarihinin bir anında Avrupa kültür çevresine katılmaya başlamıştır. Tanzimat, bu kültür çevremizi değiştirmemizin çekinerek verilmiş bir kararı, son devrimlerimiz de bu çekingenlikten silkinmiş kesin bir adımdır” (Gökberk, 2012, s. 186).

Aydın (2006, s. 5)’a göre dil insanoğlunun kullandığı en önemli ve etkili araçtır, bu araç kullanana ve kullanılan yere bağlı olarak bir silah gibi de kullanılabilir. Uçan (2006, s. 1) ise bir dilin öğretimi esnasında çeşitli öğretim yöntemleri ile edebiyat eğitiminde ise yazın, dil bilim ve gösterge bilim teorilerinden yararlanılabileceğini ve yararlanılması gerektiğini belirtir. Ayrıca bir dilde dil bilgisi edinimi esnasında çoğunlukla edebî metinlere başvurulduğunu ve edebî metinlerden yararlandığını ekler fakat edebî metinler yalnızca dil ve dil bilgisi öğretimi aracı olarak da görülmemelidir. Edebiyat bu önemli aracı neredeyse araç olmaktan da çıkarır veya araç olarak etkisini kat kat artırır. Bu da dilin etkili bir şekilde kullanılmasından geçer (Aydın, 2006, s. 5). Yazın metniyle dil ve edebiyat eğitimi arası kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Uçan (2006, s. 1)’e göre edebiyat eğitiminin alt basamaklarından ikisi de dil öğretimi ve dil bilgisidir. Edebî kuramlar hakkında bilgi sahibi olunmaması edebiyat eğitimi sözcük çözümleme ve dil öğretimine çevirmektedir. Fakat edebiyat eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi ve dil eğitimi gibi alanlardan başka bir düzlemedir ve hedeflediği amaçlar da farklıdır.

### **Edebî metin.**

Emre (2014, s. 77) geçmişten günümüze kadar süregelen edebiyat ve edebî eserlerle ilgili tartışmaların başında; “edebiyatın bireye, topluma ve onun değerlerine faydalı olduğu zaman ve kadarıyla değerli olduğunu; bundan uzaklaştığı derecede ise işe yaramaz ve işlevini yitirdiğini” bazı diğer kesimler de “edebî eseri hiçbir zaman fayda esaslı düşünmemek gerektiğini, edebiyatın faydalı oldukça işlev yitimine uğrayacağını, onun işlevinin, olsa olsa sanat olma şartlarını yerine getirmekten ibaret” olduğunu söylemektedir. Diğer üçüncü bir grup da “sentezci bir yaklaşımla, edebiyatın hem kendine özgü zevki aşıl原因cı hem de birey ve topluma fayda veren bir doğaya sahip olması gerektiğini; bu ikisinin iç içe geçtiği edebiyat eserlerinin hakkıyla işlevini yerine getirmiş olacağını ifadelendirmişlerdir” (Emre, 2014, s. 77).

Ancak edebiyat eseri, Özkan (2016, s. 75)'a göre yaşanılmakta olan gerçekliği olduğu şekliyle yansıtmaz. Fakat edebiyat eserleri hayat veya gerçeğin belirli anlamlara göre dil vasıtasıyla tekrardan yorumlanması sonucu oluşmaktadır. Edebiyat metninin yazarı, dil ve hayatı kurgulayıp edebî metni oluşturur. Edebiyat yazıları realiteye gönderme yapmaktadır ve gerçeğe oldukça yakın, oldukça benzer bir dünya canlandırmaktadır. Özkan (2016, s. 72) çalışmasının bir başka bölümünde ise bu metinlerin, yaşanan dünyada gerçekleşmiş ya da gerçekleşmekteki bir görünüş ya da bir olayı olduğu hâliyle ifade etmez, kurmaca (itibarî) bir dünyayı yansıtır demektedir. Bir şiir, bir roman, bir hikâye veya bir oyunun bize sunduğu dünya, realitenin tam bir yansıtılması değil bunlar gerçek dünya ve gerçek hayatın belirli bir anlama göre dilde yeniden üretilmesi sonucu oluşmaktadır. Dış dünyanın yanı sıra insana özgü her tür gerçeklik, duygu ve düşünce gibi öğeleri birleştirip organik bir birlik oluşturmaktadır. Edebiyatta amaç doğrudan hayatı, tarafsız realite verileri ile ilişkilendirmek değil, edebiyat eserleri ile sunulan, sanatkarın dış dünyadan aldıklarını şahsi yorum ve anlatımı ile yansıtmaktan ibaret olduğunu ifade eder. Emre (2014, s. 72) ise genelde edebiyatın özelde ise eebî eserin birey ve toplum için taşıdığı değerini eserle kurulan işkinin mesafesine göre farklılaştığını ifade etmektedir. Bu anlamda edebiyat bazı dönemlerde hayatın merkezine çekildiği ve çekirdeğinde olduğu gibi bazı dönemlerde ise tamamen dışına da atıldığı görülür. “Aynı şekilde, bazı toplumlarda yaşamın ve ona bağlı olarak günlük hayatın vazgeçilmez dokusu iken başka bazı toplumlarda önemsiz hatta gereksiz olarak görülebilmektedir. Bu durum bir bireyden ötekine, dahası bir ruh hâlinde başka bir ruh hâline göre bile değişkenlik göstermektedir” (Emre, 2014, s. 72). Bu değişim insan ruh hâline, toplumun durumuna ve sosyal konulara göre şekillenmektedir denebilir; “Günün belli bir saatinde şiir okumak isteyen biri, başka bir saatinde bunu bir fazlalık olarak düşünebilir. Ancak neresinden bakılırsa bakılsın, edebiyat gelişmiş duygu ve düşüncelerin, incelmış zevklerin ürünü olarak hep özel anların, hafif ve uçucu ruh hâllerinin bir yansımasıdır” (Emre, 2014, s. 72). Bu görüşlere ek olarak Kaplan (2009, s. 165) ise edebiyat eserinin mekân ve zaman kısıtlarının aşılmasıyla ruhların arasında birlik oluşturduğunu belirtir. Birbirlerinden ayrı bir şekilde kişiliklerini koruyan bireyler arası bu düşünce ve duyguların iştiraki aşka varacak derecede kuvvetli ve derindir. Edebiyat eserleri bu etkiyi sadece estetik değeri olduğu durumda gerçekleştirebilecektir. Çirkin olan edebiyat eserleri, her ne kadar doğru ve iyi düşünceleri barındırırsa da ruh üzerine tesirli değildir, olamaz.

Edebiyat metinleri sanatsal metinler içinde yer alır (Özkan, 2016, s. 72) ve bu metinler bir güzel sanat etkinliğidir (Aktaş, 2009, s. 188). Bu metinler doğrudan doğruya bilgi iletme veya öğretme amacıyla değil, yaşatmak amacıyla oluşturulur (Özkan, 2016, s. 72). Aktaş (2009, s. 188)'a göre ise edebiyat metni, zaman akışına paralel bir şekilde anlık olarak

değişebilmekte, zenginleşebilmekte ve değişik görünümlere bürünebilmektedir. Bu oluş ve değişim bir akış şeklinde var olma durumunu sürdürür. Edebiyat metinleri, değişmeye uğrayarak devam etmekte ve oluşarak zenginleşmektedir. Tanımlamalar, mekân ve zamanda değişmeyi ele almaktadır.

Bilkan (2006, s. 2) ise edebiyat eserlerini; nesiller arası düşünce ve duyuş farklılığı, zevklerin değişmesi ve imaj, hayal dünyasında olan gelişmeyi yansıtmakta olan birer ayna olarak tanımlar. Bizler ise bu aynada geçmişin estetik algılayışını, sanat ve zekâ değeri ile birlikte güzelliğe yönelik felsefeleri de görebilmekteyiz. Buna göre bir toplumu anlamak, anlamlandırabilmek ve sonuç olarak da değerlendirebilmek amacıyla ölçüt olarak o toplumda gelişen edebiyat eserlerinin ele alınabileceğini söylemek mümkündür. Buna dayanarak edebiyatın öğretimi için seçilen edebiyat eserlerinin, yüzlerce yılın tipleştirdiği insanın yanı sıra millî zevk, kabul ve karakterleri yansıması bu açıdan oldukça elzemdir. Kişinin dünyaya geldiği yer, okuduğu medrese, yaptığı görevler edebiyat tarihlerçilerinin işi olmakla birlikte bunun gibi bilgiler de yardımcı ders kitapları veya ansiklopediler vasıtasıyla verilebilir. Edebiyat eğitiminde ise öncelikli olarak verilmesi gerekenlerin başında edebî zevki tattırabilecek okuma parçaları ya da metinler olmalıdır.

Kaplan (2009, s. 166)'a göre çocukların hiçbiri güzel olan bir masalı sonuna dek dinlemekten kendini alıkoyamaz. Gençlerse hoşlandıkları bir romanı, yeri geldiğinde uykularını bile feda ederek ve hatta okuması yasak olsa bile gizlice okumaktan kendini geri alamayacaktır. Yaşlı bir insan bile, çekici gelen bir kitabı elinden bırakamaz. Şüphesiz ki her yaş ve her mizacın hoşlanacağı kıymetli eserler vardır. “Atalar sözü; Zorla güzellik olmaz der. Bence bu söz, edebiyat tedrisatına rehber olacak bir kıymet taşır” demektedir. Yazının devamında ise; en lezzetli yemeklerin bile yenebilmesi için insanda iştahın olması gerektiğini belirtir. İştahsız yenenilen yemeklerin nasıl ki hazmı güç oluyor ve nefret uyandırıyor ise kültür konusunda da iştih yani istekli olmak önemli rol oynamaktadır. Edebiyat eğitiminde en önemli şeylerin başında çocuk ya da gencin yaş ve mizacına uygun şekilde seçilmiş eserlerin okutulması ile onlarda güçlü bir arzu uyandırmak gelmektedir.

Bu isteği uyandırmada da muhakkak en mühim görev dil ve edebiyat öğretmenlerine düşmektedir. Yaşa mizaca uygun eserlerle gençlerin ilgisini çekebilmeyi başarabilen bir öğretmen şüphesiz öğrencilerinde bu zevki uyandırmayı başarabilecektir. Gençlerde bir kere bu zevkin uyanması hâlinde de ömür boyu sürecek bir iştah uyandırılabilir. Bu konuda öğrencilerin tanınması ve yönelimlerinin bilinmesi önemlidir. Kitapların hangi türde ve tarzda olacağı ile ilgili de öğretmenlerin yapması gereken seçki önemlidir. Kaplan (2009, s. 166) bir çok kişinin kitap zevki kazanma esnasında, polis romanlarının okumasına vurgu yapar.

Müfredatın olduğu gibi uygulanması ise edebiyat derslerinin oldukça sıkıcı geçmesine sebep olmakta ve dersten beklenen amaca ters düşmektedir. Ancak becerikli bir öğretmen bu sistemle de öğrencilerine edebî merak ve okuma zevki aşılayabilir. Fakat daha serbest bir sistemle esas gayeye ulaşılabilir. Okuma merakı uyanmış bir kişi, kendi çabalarıyla kendine hitap eden eserler bulabilir. Böyle kişiler, kültürlü olduklarından emin olduğu kişilere kitap tavsiyelerini sorarak bu kitapları alıp okur. Okudukça da gerçek değerlerin neler olduğunu bizzat keşfeder. İstisna olmaksızın her insanın kitap merakı ve okuma zevkini geliştirecek eserler muhakkak bulunur ancak bunları özenle seçmek gerekir.

Yine Kaplan (2009, s. 167) kitap zevkini değerlendirirken; “Bizde eğer, her yıl pek çok mezun verilmesine rağmen kitap zevki uyanmıyorsa, bunun nedenini mektep kitaplarında, müfredatlarda ve müfredatı harfi harfine uygulama endişesinde ve edebiyatın tedris tarzında aramalıdır.” der. Börekçi (2014, s. 29) ise edebiyatçıların ve edebiyatın dile hayat vermekten başka işlevleri de olduğunu ifade eder. Bunları dil bilincinin toplumda oluşturulması, alt bilinçsel dil yapısı ile üst bilinçsel dil yapısına dönüştürme olarak ifade eder. Yazın ustaları dilin güzel ve doğru kullanımına örnekler verip dil politikası oluşturulma boyutuna da katkı sağlayacak farkındalıklar yaratabilir ve dilin şuurla işlenmesi hususunda etkili olabilirler.

“İşte edebiyat, şuuru uyandırmaya yarayan vasıtaların başında gelir. ...edebiyat çağlar boyunca ve her çağ içinde insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin, en tesirli şekilde ortaya koyan bir sanattır. Hiçbir din ve ideoloji bu bakımdan onunla kıyaslanamaz” (Kaplan, 2009, ss. 164-165). Çünkü din ve ideoloji belirli topluluklar tarafından ortaya konulur ve katılım beklenir diyebiliriz ancak edebiyat eserlerinde kişisel isteme söz konusudur. Bir kişi kendi istediği için bir edebî eseri alır ve okur. Buradaki düşünce daha çok okuma isteğinin altına gizlenmiş hâlde kalır. Farkına varmadan bu altta yatan düşünce bizleri alıp farklı ufuklara götürebilir. Bu ufuklarda farklı düşünce ve anlamlandırma biçimleri ile farklı insan düşünceleri ile karşılaşabilir ve bunlardan etkilenilebilir. Yalnızca bir romanın bile okunması bizlere insanın kişiliği, düşünce ve duygu açısından ne kadar farklı olduğunu göstermeye yetmektedir. İyi ve başarılı bir romandaki her birey kendi kişiliği kapsamında davranışta bulunur. Buradan herkesin alması gereken bir ders bulunmaktadır. İnanılması durumunda kişi kendi seçtiği yoldan ayrılmamalı, ancak diğer kişileri de düşünce ve duyguları ya da hareket tarzları bizimkinden farklı diye mahkûm etmemelidir. Şahsiyet olabilmek ve diğerlerinin şahsiyetlerine de saygı gösterebilmek, her bir insan için gerekli ve hayati öneme sahip bir prensip olarak ele alınmalıdır. Zira insanları en fazla mutsuz eden durum, başkalarının zorlamasıyla benliğinden vazgeçmek veya başkalarını zorlamaya kalkışmaktır. Özgürlük ve şahsiyet düşüncesine sahip bir kişi, benliğini başka

kişilere köle yapmaz, bunun yanında başkalarını köle yapmaya da kalkışmaz. İnsanlığın yüzlerce yıldır ızdırıp duyduğu baskı ve zorlama, insanların farklı farklı şahsiyetler olduğunun düşünülmemesinden ya da bu gerçekliğe uyulmamasından kaynaklanmaktadır. Çoğu insan, yalnızca kendi düşüncesinin doğru olduğuna ve kendinin haklı olduğuna inanmaktadır. Bu sebepten ötürü diğerlerini ithama kalkışır. Bağnazlık ve zorlama, dar düşünmenin, yani kültürsüz olmanın bir sonucudur. Edebiyat ise insana, yeryüzündeki insan sayısı kadar ayrı huy ve irade olduğunu göstermektedir.

Polat (2006, s. 3) edebiyat metinlerinin özlerinin gereği olarak diğer metin çeşitlerinden farklı yol ve tarzlarda ele alınması ve işlenmesi gerektiğini ifade eder. Bu görüşe ek olarak Kaplan (2009, s. 168) ise müfredat hatta ders kitabının ortak olmasına karşın, edebiyat öğretmenlerinin onları uygulama ve anlayış tarzları arasında bulunan derin farkların da bunu gösterdiğini vurgular. Zengin bir kültürün işareti olan farklı anlayışlardan korkmamak hatta sevmek gerekir. Çünkü her bir yeni inceleme, edebiyat eserini derinleştirecektir. Hemen hemen bütün metin türlerine uygulanmakta olan ve artık kalıplaşmış olan metne yönelik sorular ve bağlamından kopmuş sözcük çalışmaları veya yazarın amacının sorgulandığı çalışmalar Polat (2006, s. 3)'a göre çok anlamlı yapıya sahip olan edebî metinler için kısıtlayıcı bir çalışma yolu olarak görülür. Geleneksel edebiyat eğitimi fikrinin düzeltilmesi gereken aksamaları da bu yapıda gerçekleştirilen uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Her edebiyat ürünü yeni bir dünya, kendini gerçekleştirebileceği bir düşünce iklimi sunar insana; yani edebî değeri olan her öykü farklı, yeni bir dünyanın kapısını açar okuyucuya. Çocukları ve gençleri ne kadar çok öykülerle buluşturursak, o kadar çok bakış açısı kazandırırız (Özbek, 2018, s. 78). Edebî eserin mana ve değerinin de bizim anlayışımıza göre değiştiğini, aynı eser üzerine yazılmış çeşitli tetkikler arasındaki farktan anlamak mümkündür. Şimdiye kadar Goethe'nin Faust'unu tahlil eden belki birkaç yüz kitap yazılmıştır. Bunların birbirinin aynı olmadığı muhakkaktır (Kaplan, 2009, s. 168). Bir yazın metninin ne kadar çok okuru varsa, o kadar çok da yazarı vardır (Polat, 2006, s. 3). Bu kapsamda Uçan (2006, s. 11) bir öğrencinin, özellikle edebî metinlerin yorumlanması esnasında ve edebî bir kavram açıklanması sırasında yanlış yapma hakkı olduğunu ifade eder. Yapılan yanlış sebebiyle de öğrenci utandırılır ya da küçük düşürülür ise bir dahaki sefer konuşmayı, düşüncesini kendine saklayacağı vurgular. Metne varlık kazandıran, onu somutlaştıran okurdur. Metnin kendi başına bir anlamı da yoktur. Ancak açık ve çok anlamlı yapısıyla yazın metni okura birçok anlama olanakları sunar (Polat, 2006, s. 3). Barthes (1998, s. 91'den akt. Uçan, 2006, s. 3) edebî metinlerde, ilmi bir kesinliğin bulunmadığını belirtir. Fizikte ya da kimyadaki kesinliğin edebî metinlerde bulunmadığını bu metinlerin okuyucularının metnin yorumlanmasında farklı alanlara açılabilmesini, farklı düşüncelere



dalıp farklı duygular yaşayabileceğini vurular. Edebî metinleri kahin alanı, arkılığı olmayan kanepeler, çok yüzlü küp, ilaca katılan dolgu maddesi, Japon yahnisi, dekor hayhuyu, örgü vd. benzetir. Bu sözle, edebî metindeki çok anlamlılık, anlamdaki biriciklik, özgünlük ve edebî metnin anlamlandırılması sırasında gösterilecek çaba ve dikkati oldukça iyi bir şekilde vurgular. Bu çaba da sadece okumayı bilmekle kazanılmamaktadır. Okumanın yanında anlamlandırabilmek de önem kazanmaktadır. Metnin yorumlanması tamamen okuyucu ile alakalı bir durum olduğundan okumak ve anlamlandırmak farklı şeylerdir. Öyle ki bilgi birikimine göre farklı zamanlarda okunan eserlerden alınacak tat ve yapılacak yorum da kişiler aynı olsa bile farklılaşacaktır. Uçan (2006, s. 12)'a göre okumak yalnızca harfleri bilmek ya da yazılmış olanı anlamak demek değildir. Okumak yorum yapabilmeyi de içerir. Öğrencilerin ise yorum yapabilme becerisine sahip olması, anladığını açıklaması ve bunları da karşılaştığı yeni durumlara uygulayabilmesi gerekmektedir. Yorum becerisini kazanabilen bir öğrenci Sokrat metnini, Fuzuli'ye ait bir metni ya da Ziya Paşa'ya ait bir metni günün şartlarına ve durumlarına göre yorumlayabilmektedir. Bu durumun aksinde ise başkalarının söylediklerini yinelemekten öteye gidemez. Sadece söylenenleri tekrarlar. Kişilerin birikimleri de farklılık göstereceği için daha derin almaları ulaşmak bu birikime bağlıdır.

Yorum yapamayan öğrenci de eseri kendine mal edemez ve birey olma yolunda eksik kalır. Birey yetiştirme sürecinde çocukluktan başlayarak öğrencilere birey olmak öğretilmelidir. Bunu başarmak için öğretmenlerin, birey olabilmiş, duyarlı bir insan olarak yaşama konusunda esin verici karakterlerin yer aldığı metinleri seçip çıkarmalı ve öğrencilerine sunmalıdır (Çelik, 2017, s. 311). Kimse, kimsenin mesuliyetini üzerine almaz. Herkes kendi varlığından mesuldür. Böyle bir hayat ve terbiye anlayışı insanda çok çeşitli bir duyma, düşünme ve hareket etme şuurunun bulunmasını gerektirir (Kaplan, 2009, s. 164). Yaş düzeyleri arttıkça dilin biçimsel ve anlamsal çerçevesinin genişlediği metinler öğrencilere sunulursa birey olma nitelikleri derinleşecek ve kişilik özelliğine dönüşecektir (Çelik, 2017, s. 311). Edebî metinlerin kendi içlerinde farklı düşünsel boyutlarla ve dilin pek çok imkânından yararlanılarak oluşturulması edebiyat eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin de önemini artırmaktadır (Erdem & Eskimen, 2019, s. 25). Öğrencilere herhangi bir görüşü sorgulamadan benimsemeyi öğütleyen karakterlerin bulunduğu anlatsal metinleri öğrencilerle karşılaştırmamak gerekir. Gündümlü metinler özgür bireyler yetiştirme konusundaki en büyük engellerdendir (Çelik, 2017, s. 311). Dolayısıyla, edebî metinlerle öğretim etkinlikleri gerçekleştirenlerde dile ilişkin bir farkındalık düzeyi oluşmamışsa yapılan etkinliklerin de gereksiz ve anlamsız bulunması kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle dil kullanıcılarının tutum ve düşüncelerinin her düzeyde dil bilinci üzerinde önemli olduğu düşünülmektedir (Erdem & Eskimen, 2019, s. 25). Bilime başvurarak öğrenen, felsefe ile sorgulamayı bilen, sanat ile

duyarlılığını artıran ve sorunlara evrensel yasa ve değerlere uygun olarak çözümler getirmeye çalışan bireyler yetiştirmek için edebiyat derslerinde, birey olma niteliklerini kazandıracak metinlerin seçimine önem verilmelidir (Çelik, 2017, s. 311). Zira Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, öğrencilerin iletişim becerilerini en üst seviyede kullanabilmelerini mümkün kılacak yeterliliklerin kazandırılması temel amaçlar arasına alınmıştır. Bu yeterlilikler edebî metinler yoluyla daha da yetkinleştirilmiş bir içerikle öğrenciler karşısına çıkarılmaktadır (Erdem & Eskimen, 2019, s. 25). Edebî metinler edebiyat eğitiminin temelleri olarak görülebilir. Bu temellerden hareketle edebiyat eğitiminin şekillendirilmesi ve bu bağlamda hareket edilmesinin daha verimli sonuçlar doğuracağından bahsedilebilir. Mektep kitaplarında, çocukların ve gençlerin üzerinde kuvvetli bir tesir yaratacak pek az parça vardır. Bunlar umumiyetle iyi seçilmemiştir (Kaplan, 2009, s. 167). İyi seçilmişse “Gerçekten kuvvetli olan eserler, insana güneş çarpması gibi derhâl tesir eder” (Kaplan, 2009, s. 166). Fakat metin seçiminde, “estetik kıymetten ziyade asırlar ve şahsiyetler nazarı itibara alınıyor. Gaye, edebî zevk ve duygu terbiyesi değil, tarihî bilgi vermektir. Tarihî bilgiyi esas aldık mı, bir güzel sanat olan edebiyatı bırakıyor, edebiyat dışı bir prensibe bağlanmış oluyoruz” (Kaplan, 2009, s. 167). Edebiyat eğitimi sırasında doğru metinler seçilemediği için edebiyatın ne olduğunun da kavratılmadığını kabul etmek gerekir. Bir şiirde ne kadar bayrak, ne kadar vatan geçtiği önemli değildir. Önemli olan bunların metinde nasıl kullanıldıklarıdır. Ancak bizde bazen bunlar, metinlerin edebîliğinin önüne geçmiştir (Aydın, 2006, s. 4). Bahsedilen becerilerin gelişebilmesi için “Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş, kendi görüşlerini başkalarının görüşleriyle karşılaştırabilen, önyargısız, toplumu eleştiren ancak onunla uzlaşmayı da isteyen bireyler yetiştirebilmek için, dil ve edebiyat derslerinin içeriklerinin tasarlanmasına yönelik bilimsel çalışmaların artırılması gerekmektedir” (Çelik, 2017, s. 311). Edebiyatın palavra olarak veya lüks, fazladan bir şey olarak görüldüğü, ona sınırlı kaynakların ayrıldığı bir ülkede çocukların ve gençlerin gerektiği gibi yetiştiğinden söz edilemez (Özbek, 2018, s. 77). Hangi asırda, hangi şahısların yetiştiğini ve bunların hangi eserleri yazdığını bilmek suretiyle bir talebe sınıfı geçebilir, ama kitap okuma zevkini ve duygu terbiyesini almış olur mu? Hiç zannetmiyorum (Kaplan, 2009, s. 167). Sonuç olarak söylemek gerekirse edebiyat eğitiminin hedeflerinden biri de seçilecek metinler yoluyla gençlerimizin kişiliğini oluşturmaktır (Cemiloğlu, 2003, s. 18). Çetişli (2006, ss. 3-4) edebiyat eserlerini belli yöntemlere bağlı kalıp, olabildikçe tarafsız bir şekilde araştırıp inceleyen ve eleştiren, bu kapsamda eserlerin tarihini ortaya koyma çabası içinde olan kişileri edebiyat bilimcisi olarak nitelemektedir. Edebiyat eğitimcisini ise; sahip olunan bilgi ve tecrübelerini, birikimlerini bazı pedagojik yöntemler kapsamında öğrencilerine aktarıp onları eğitmeyi amaç edinen kişi şeklinde tanımlanır. İnsanlığın ya da bir toplumun var olduğu zamandan günümüze edebiyat

sanatı kapsamında var ettiği sanat ya da eserleri bazı metotlar dâhilinde inceleyip, değerlendirip, eleştirerek eğitim bilimlerinin verilerine göre öğrencilere anlatan, aktaran, tanıtan bu kapsamda da gençlerin estetik zevklerini terbiye ederek geliştiren kişidir. Buradan da edebiyat öğretmenin edebiyat eğitimcisi olmasının yanında edebiyat bilimcisi de olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Çünkü edebiyat eğitiminin temel taşı edebiyat bilimidir.

### **Edebiyat eğitimi.**

Tanımını yaparken bile bu denli zorluk çekilen edebiyat ve dil kavramlarının birlikte ele alınıp üstüne üstlük bir de eğitiminin nasıl olması gerektiği konusu zihinleri oldukça meşgul etmiş ve bu konuyla ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerden bazıları belirli zamanlarda geçerli olurken değişen dünya, teknoloji, toplum ve insan ile birlikte yeni fikirler ortaya çıkmıştır. Edebiyat eğitimi Emre (2014, s. 117) “edebiyat bilimcilerin olmasa bile eğitim bilimcilerin üzerinde dikkatle durduğu ve teorisini kurmaya çalıştığı bir alan” olarak görmektedir. Kavcar (2017, s. 2) ise “edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alan” olarak görür. Bunun sebebini de; “çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır” şeklinde açıklar. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur. Hiç kuşkusuz, yazın ya da edebiyat eğitimi kendi kuram ve yöntemleri olan başlı başına bir uğraş alanıdır (Polat, 2006, s. 1). Kuram asla durmayan, sürekli sorgulama edimini gerçekleştiren, önu açık, devingen düşünce sistemleri yığını olarak kendini gerçekleştirmektedir (Demir, 2016, s. 65). Yazın eğitimi, eğitimin diğer alanları gibi, kuram ve uygulama bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Yazın eğitimi son çözümlemede bir uygulama alanıdır (Polat, 2006, s. 3). Oysa uygulanan edebiyat eğitimi Demir (2016, s. 65) ideoloji merkezli, haklı haksız övgü ve yergilerle dolu, ütöpik, okuma ve yazma edimleri yerine artzamanlı olarak bilgi aktarımını amaçlayan, güncel edebiyat ürünleri ne kadar kaliteli olursa olsun benimsemek için ya yazarının ölmesini ya da eserin eskimesini gereksiz yere bekleyen kısır bir süreç olarak görmektedir. Cemiloğlu (2018, s. 280) dil ve edebiyat öğretiminin temellerini, Tazimat Dönemi’nde dek götürmektedir. O senelerde öğretim programı kavramı olmamasından dolayı yazılan ders kitapları da öğretim programı gibi algılanmaktadır. Ahmet Cevdet Paşa’nın Kavaid-i Osmaniye ve Belagat-i Osmaniye isimli edebiyat ve gramer kitaplarının yanı sıra R. Mahmut Ekrem’in Talim-i Edebiyat ve Muallim Naci’nin İstılahat-ı Edebiye’si bu kapsamda değerlendirilebilecek eserler arasında sayılabilir.

Ayrıca Göğüş (1970, s. 126)’de bu konuyla ilgili oldukça farklı bir noktaya dikkat çekmektedir; Türkçenin sıbyan okulları ve medreselerde bir öğretim konusu şeklinde

gerektiği gibi yer almamasının dil üzerinde olumsuz sonuçlara sebep olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşe ek olarak; Türkçenin seslerini kapsayacak bir alfabe öğretilmemiş, kelime yazımı (imlası) da gösterilmemiştir. Bu sebeple dilde imla birliği de ortaya çıkmamıştır. Bir bilim konusu olarak dilin incelenmemesinden dolayı da kuralları saptanamamakla birlikte kelimeler toplanmamış ve anlamları da incelikleri ile belirtilememiştir. Bunun neticesi olarak da Türkçenin zenginlikleri tanınamamıştır. Bunun sonucu olarak da özellikle edebiyat eğitimi konusu geri kalmıştır denebilir. Bu sebeple edebiyatın eğitimi konusu toplumsal ve kültürel önemi sebebiyle sadece eğitim bilimcilerle bırakılamaz. Özellikle bu konunun uzmanı olan edebiyatçıların fikirleri ve uygulamaları edebiyat eğitiminde dikkate alınması gereken konuların başında gelmektedir denebilir.

“Eğitimin günümüz dünyasında aldığı biçim ve önem edebiyat eğitimiyle ilgili bilimsel yaklaşımların varlığı ve niteliğini de ilgilendirir hâle gelmiştir. Benzeri bir durum, edebiyatın yaygınlaşması, geçmişte olduğundan çok daha geniş bir alana yayılarak kitlesel muhatabiyetler içine girmesinden kaynaklı sorunları çözmek anlamında edebiyat bilimcileri için de geçerlidir ve bu yönüyle bakıldığında edebiyat eğitiminin sadece eğitim bilimcilerle bırakılmayıp edebiyat bilimcilerince de dikkatle gözlenmesi gereği ortadadır” (Emre, 2014, s. 117).

Edebiyat eğitiminin bütün sosyal bilimler içinde çok özel bir yeri vardır (Karadüz, 2009, s. 17). Çünkü “Edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin önemli merkez noktalarından biridir. Edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır” (Güzel, 2006, s. 1). Ayrıca “Edebiyat eğitimi millî ve evrensel değerlerin yanı sıra, birçok öğrenme becerilerinin kazanıldığı, bireyin ana diliyle düşünme, konuşma, okuma fırsatı bulduğu bir alandır. Dil eğitimi bireye iletişim becerileri kazanma, eleştirel düşünme, yorum yapma ve muhakeme etmeye yarar” (Karadüz, 2009, s. 19). Bu yaklaşımlar bağlamında edebiyat eğitiminin bilgi aktarılan bir alan değil, bireylerin kültürel değerlerini edindiği, edebî ve estetik değerlerden haberdar olduğu, ana diliyle düşünen bireylerin, iletişim becerilerinin yanında düşünme becerilerini de geliştirdiği bir alan olarak görmek gerekir (Karadüz, 2009, s. 20). İşte edebiyat eğitiminde hareket noktası olarak belirlenen yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramı çerçevesinde yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sözel-dilsel zekâlarını da içeren geniş bir zekâ yelpazesini geliştirme imkânı verecektir (Güzel, 2006, s. 6). ...edebiyat eğitiminin -edebiyat tarihçiliği eğitiminin ötesinde- öğrencilerimizin yaşamlarına yön vermede kullanacakları temel bir yeterlilik eğitimi şeklinde ve kültürel birikimden faydalanmayı temel alan bir anlayışla düzenlemesi gerektiği önerilebilir (Demiral, 2006, ss. 10-11). Alpaslan (2000, s. 186) edebiyat eğitiminin; edebiyat, dilbilgisi ve kompozisyon olarak

üçe ayırır. “Bu bütünlük, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma ve dinleme eğitimi, bilgiye dayalı eğitim olmak üzere dört temel eğitimi gerçekleştirmeyi amaçlar. Bilgiye dayanan eğitimden kasıt ise, edebiyat tarihi (eski ve yeni Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı, dünya edebiyatı, edebiyat akımları...), edebî türler (hikâye, roman, tiyator, şiir, düzyazı türleri vb.) ve dilbilgisine yönelik eğitimidir”. Bilgiye dayalı eğitimde ise kitabi bilgi esas alınmakla birlikte çoğunlukla bu bilgiler ezberlenir ve sonra unutulur yani kalıcı değildir. Çoğunlukla ise edebiyat dersinde temel amaç gibi görünen bilgiye dayanan eğitim, müfredat ve ders pratiğinde zamanın büyük bölümünü kapsamaktadır. Ezber yönü ağır basan, sabit ve tekil yorumlamalar ile yetinilmekle birlikte edebiyat derslerine özel bir eğilimi bulunan öğrencilerin dışında çoğunlukla benimsenmez ve yalnızca sevimsiz boyutları ile anımsanır. “Fakat bir edebî metnin mana ve güzelliğini talebeye duyurmak için hocanın hemen hemen bir aktör rolünü oynaması lazımdır. Bizi yanıltan şey, metin karşısında pasif bir seyirci tavrı takınmamızdır. Hâlbuki metin, bir piyes gibi oynanmak icap eden bir şeydir.” (Kaplan, 2009, s. 167). Alpaslan (2000, s. 186) ise edebiyat, kompozisyon ve dilbilgisi derslerinin bir bütün olarak amacının bireylerde estetik beğeni oluşturma ve geliştirme olduğunu ifade eder. Bunun yanında okuma zevki ve beğenisinin yanında beceri ve alışkanlığını kazandırmak, dili hem sözlü hem yazılı olarak doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır. Edebî anlamda ise evrensel ve ulusal kültür mirasının bilinmesini, değer ve anlamının kavranmasını, sahiplenme bilincininin oluşturulmasını gerçekleştirmektir. Bütün bunlara edebiyat dersinin sürekli, uzun vadede ve kalıcı hedefleri denilebilir. Bunların yaşamsal etkileri vardır ve ezber dayalı değil de yaşantısal oldukları için kişiler üzerinde daima etkilidir.

“Duygu ve düşüncenin meydana çıkması için bizim ve talebenin ona bütün varlığımızla iştirak etmemiz gerekir. Talebe bunu tek başına beceremez. Hazırlıklı olmayan bir hoca da bu işi başaramaz. İsteksiz ve acemice bir okuyuş, bir şarkıyı nasıl bozarsa bir şiiri, bir hikâyeyi de öyle bozar” (Kaplan, 2009, s. 168).

Edebiyat dersine talebe, her şeyden önce, sinemaya gittiği ve güzel bir film seyrettiği zaman duymuş olduğu heyecanı duyabilmelidir. Çünkü edebiyat, sinemadan daha basit bir sanat değildir. Bilakis ondan daha asil ve daha yüksektir (Kaplan, 2009, s. 167). Her türlü öğrenmelerin, başarıların arkasında dil ve edebiyat eğitimi vardır (Karadüz, 2009, s. 19). Sonuç olarak Çetişli (2006, s. 8)’nin de belirttiği üzere edebiyat eğitimi; ne tümüyle metotdan yoksun, rastgele ve keyfi bir öğretim etkiliği, ne pedagoji kurallarından uzak öğretim faaliyeti ne tamamıyla soyut birtakım bilgilerin ezberletilmesi ne de sadece dil, tarih, sosyoloji ve ahlak dersidir. Çotuksöken (2002, s. 128) edebiyat öğretimini bir sanat eğitimi olarak ifade eder. Edebiyat derslerinin amacının da öğrencileri şair, öykücü, romancı yetiştirmek olarak değil ancak bazı özel yetenekleri olan az sayıdaki öğrencileri de uzman öğretmenler elinde iyi

birer yazar olma olasılığını değerlendirmek olarak görür. “Edebiyat dersi ile sanat kültürünü zenginleştiren öğrenciler, bir yandan kendilerini estetik duygular yönünden eğitebilmekte, öte yandan eleştiri yeteneklerini de geliştirebilmektedir.” der. Çetişli (2006, s. 8) ise edebiyat eğitimini; sanatçının dil malzemeleri ile hayat verip estetik değere kavuşturduğu edebiyat metnini, varoluşunun amacı istikametinde anlamlandırma/anlama, duyurma/duyma, sezdirme/sezme üstünde odaklanan bir çeşit sanat eğitimi olarak tanımlar. Türkçe ve edebiyat öğretiminin temel amacını Aslan (2017, s. 1) çeşitli türdeki metinlerin aracılığı ile öğrencilerde dilin tüm olanakları, zenginlikleri, eğilimleri, incelikleri ve güzellikleri ile buluşturmak bunun sonucunda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesini, dili sevmesini ve güvenle kullanabilmesini sağlamak olarak açıklamaktadır. Ayrıca Çetişli (2006, s. 8) temel amaç olarak öğrencilerin yaradılışından gelen/getirdiği güzellik hislerini ortaya çıkarma, terbiye etme, geliştirme, zenginleştirme olarak belirlenebileceğini vurgular. Buna ek olarak genç ruh ve zihinlere, evrensel insan ruhunun oldukça karmaşık olan duyarlılıklarını sezdirmedi. Bunun yanında yüzyılların örsünde dövülerek billurlaşmış olan millî hazzi tattırma, mensup olduğu milletin kültür ve hayatını estetik çerçeve içerisinde tanıtip, konuşmakta olduğu dilin zenginliklerini, güzelliklerini, inceliklerini göstermek de edebiyat eğitiminin amaçları arasındadır. Bu amaçlara kendini vakfeden edebiyat eğitimcisi ciddi manada bir bilgi birikimi, üstün pedagojik formasyonu ve metotlu metin çözümleme tecrübesi olan bir sanat eğitimcisi olarak tanımlanabilir.

Bunların yanında günümüzde edebiyat eğitiminde ele alınması gereken başka bir konu da dijital teknolojilerdir. Ancak bugünün dijital teknolojileri oldukça farklıdır. Onlar daha hızlı, her yerde ve daha önce hiç olmadığı kadar dijital olarak “doğmuş” çocukların, gençlerin ve genç yetişkinlerin günlük yaşamlarına daha entegredirler (Hargreaves *vd.*, 2010, s. 433). Ancak teknolojik dönüşümün faydalarının yanında zararları da ciddi bir şekilde tartışılmaktadır. Dijital nesiller ele aldıkları konuya daha bağlı mı yoksa daha fazla dikkati mi dağılıyor? Anlık teknolojinin kullanılabilir kıldığı bilgi her zaman güvenilir midir? Bunun gibi sorular, eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki hakkında ortaya atılan sorulardan sadece birkaçıdır. Teknoloji ve toplumla ilgili olduğu kadar teknoloji ve okullarla ilgili soruların da ele alınıp incelenmesi gerekmekte ve sonuçları bağlamında çalışmalar yapılmalıdır.

### **Edebiyat eğitimi ve öğretimi.**

Edebiyat eğitimi ile edebiyat öğretimi ikiz kavramlar olarak birlikte kullanılmaktadır (Aydın, 2006, s. 4). Edebiyatla ilgili hangi öğrenim düzeyinde ne yapmak istediğimizi belirlemek için öncelikle bu iki kavramın ayrımını yapmak gerektiği düşünülmektedir. Burada dikkat çekilecek en önemli soru da hangi eğitim kurumunda “Edebiyat eğitimi mi yapacağız

yoksa edebiyat öğretimi mi?” sorusudur. Öncelikli olarak bu soruya verilecek cevap doğrultusunda yapılacak planlamaların daha faydalı sonuçlar doğuracağı kanaatindeyiz. Öğretim ve eğitim kavramlarının birbirinden ayrılması ve bu kavram karmaşasının son bulması da edebiyatla ilgili belli başlı sorunların çözümünde ön çalışma olarak oldukça kıymetli görülmektedir. Edebiyat eğitiminde yaşanan sorunların, sıkıntılarının da bir kısmı bu kavram karmaşasına, bu kavramaların faaliyet tarzına ve yapılacak işlerde tereddüt yaşanmasına sebep olmaktadır. Eğitim, TDK Sözlüğü’nde; “Çocuk ve gençlerin toplumsal yaşamda yer alabilmek için gereken bilgi, beceri ve anlayışı elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı olarak yardım etme, terbiye” şeklinde ele alınırken öğretim ise yine aynı sözlükte; “Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi.” olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere en basit sözlüklerde bile bu kavramların birbiri ile bütünüyle örtüşmediğini farketmet oldukça kolaydır. Eğitimde temel olan Çetişli (2006, s. 4)’ye göre bir yaşayış, iş, duyuş, davranış ve ifade etme hususunda bireyin eğitilip, terbiye verilmesi, yetiştirilmesi ve tecrübe kazandırılmasıdır. Bir diğer ifadeyle edebiyatın eğitimi demek edebiyatla terbiye etmek demek iken edebiyat öğretimi ise edebiyat talimi olarak ele alınabilirse konunun ne kadar birbirinden ayrıştığı daha iyi anlaşılacaktır. Çetişli (2006, s. 4)’ye göre sözü edilen uygulamalar içerisinde elbette ki öğrenim ve öğretim de bulunmaktadır fakat bu türdeki faaliyetler ikinci sırada gelmektedir. Zira öğretimde, eğitmenin asli amaç olduğu söylenemez. Öğretmen öğrenciye bilgi aktarıp öğretmek ile öğretimi gerçekleştirmiş olacaktır. Bütün bunlardan hareketle “artık edebiyat eğitimi ile edebiyat öğretiminin ayrı şeyler olduğu vurgulanmalıdır” (Aydın, 2006, s. 4). Çetişli (2006, s. 5)’ye göre edebiyat bilimcisinde olduğu gibi, edebiyat eğitimcisinde de her seviyede yapılan faaliyetlerin ana hareket noktasının yanı sıra biricik objesi de edebiyat eseri, yani edebiyat metnidir. Edebî metin edebiyat eğitiminin temellerini teşkil eder diyebiliriz bu sebeple de seçilecek metinler oldukça önemlidir. Özellikle edebiyat öğretmenin metin portföyünün geniş olması hem edebiyatı sevdirmeye hem de yerli yerinde kullanma açısından oldukça önemli görülmektedir. Edebî eserden soyutlanmış hâlde bir edebiyat eğitiminden bahsetmek oldukça zordur. Hatta imkânsızdır denilebilir. Ancak burada edebiyat metinlerinin aktif kullanımının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Metinlerin sadece yıl, eser adı, yazar adı olarak ele alınması da hedeflenen edebiyat eğitimi için yeterli değildir. Çetişli (2006, s. 5) bu şekildeki bir gayreti, oldukça soyut bir dizi bilginin genç zihinlere yüklenmesinden öte hiçbir işe yaramayacağını belirtir. Edebiyatı, bizatihi yazar veya şairin kaleminden çıkan estetik değeri olan edebiyat metinleri olarak tanımlar. Metinlerin merkeze alındığı edebiyat eğitiminde

şüphesiz, onu var eden sanatkâr, hayat bulduğu topluluk ve koşullar, bağlı olduğu edebiyat geleneği ve okul oldukça büyük önem taşımaktadır. Hatta tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji, dilbilim, ilahiyat gibi farklı disiplinlerden de faydalanılması gerekmektedir. Burada edebiyat metninin merkeze alınıp başka türlü amaçlara alet edilmemesi vurgulanmaktadır. Uygulamalarının ana noktasına edebiyat metnini yerleştiren edebiyat eğitimcisi, sözü edilen objeye nasıl bir bakış açısıyla yaklaşmalı ve karşısında ne tür bir tavır almalıdır? Bu soruya verilecek ilk cevap, edebiyat eserinin varlık sebebiyle tarzında aranmalıdır. Edebiyat metni, edebiyat sanatının somutlaşmış hâli durumunda olan bir sanat objesi olarak ifade edilir. Bir tablo, heykel, beste gibi sanat eseri olması bakımından edebiyat metninin de onlardan bir farkı bulunmaz. Güzel sanat ürünlerinin temel olarak birbirinden ayrılması ve farklı şekilde adlandırılmalarına ortam hazırlayan asli unsur, onları var eden malzemeler olarak ifade edilmektedir. Bu yönden bakılırsa edebiyatın dilde hayat bulan ya da bulmuş bir güzel sanat dalıdır.

Gerçekten edebiyatın, edebiyat bilgi ve teorileri, edebiyat tarihi gibi öğretimi gerektiren bir yanı vardır. Edebiyat öğretimi edebiyat bilimiyle ilişkilendirilebilir (Aydın, 2006, s. 4). Uçan (2006, s. 13)'a göre bütün uzmanlarca edebiyat eğitimi bir sanat eğitimi olarak düşünülmektedir, sanat eğitiminde de algılama, hissetme sezgiye dayalı bir yetenek, eleştiriye dayanan bir bakış, yorumlama ve anlamlandırma becerisi kazanılması gereken ilk beceriler arasındadır. Çetişli (2006, ss. 5-6) edebiyat eğitimcisinin hiç aklından çıkarmaması gereken en mühim gerçeği, edebî eserlerin oldukça açık bir güzellik objesi ve sanat eseri olması olarak belirtir. Dolayısı ile edebiyat eğitimcisi, işinde estetik bir bakış açısını temele almak durumunda bulunan bir çeşit sanat eğitimcisi olarak görülür. Görevi ise, edebiyat metinlerinden aldığı zevkle gençlerin ruhlarında bulunan güzellik, duyarlılık ve duygularını ortaya çıkarma, terbiye etme, geliştirme ve zenginleştirmedir. Böylelikle her geçen gün biraz daha maddileşen ve sığlaşan insanın yaşamına yepyeni kapılar aralayıp, ruhların güzelliğe olan susuzluklarını dindirmek, tabiat ve hayatın daha derin bir şekilde duyulması ve anlaşılmasını sağlamak olarak belirtilir. Ayrıca sanırız ki burada, öğretimin değil eğitimin esas alınmasının sebebi bir miktar daha aydınlatılmıştır.

Uçan (2006, s. 1) eğitim sistemimizde, edebiyat eğitiminin bir dil eğitimi ya da sözcük çözümlmeyi aştığının gönül rahatlığı ile söylenemeyeceğini ifade etmektedir. Lise ve üniversitelerimizde edebiyat bilgi ve teorileri alanında daha çok bilgi alanı üzerinde durulmaktadır. Bazı kurullarla birlikte tanımların ezberlendiği bir tarih dersine daha doğrusu bir edebiyat tarihi dersine dönüşür. Edebiyat tarihi de ele alınan metnin daha iyi bir şekilde anlaşılması içindir. Burada asıl amacın ele alınan metnin daha iyi bir şekilde anlamlandırılması olmalıdır.



Edebiyat öğretimini bahsedildiği gibi ele aldığımızda bu durumun şu anda okullarımızda yürütülen etkinlik olduğu sonucuna varılabilir. Fakat bu yapılan için edebiyat eğitimi demek oldukça zordur. Çünkü edebiyatı öğretmeye çalışıyoruz evet doğru ancak edebiyat eğitimi uygulamak konusunda eğitimin belki de her kademesinde yetersiz kaldığımız gerçeğinden de bahsetmek gereklidir. Edebiyat eğitiminden bahsedebilmek için gerçek anlamda uygulama gereklidir. “Edebiyat eğitiminde asıl verilmesi ya da yapılması gereken uygulama, sanat ürününün -başka bir deyişle yazınsal metnin- niteliği, metindeki anlamın nasıl üretildiği ve metindeki dilin, söylemin neler söylediğidir. Bunun hemen peşinden yazınsal metnin, çok anlamlılığının bir gereği olarak, okuyucuya neler düşündürdüklerini, neler hissettirdiklerini açığa çıkarabilmektir” (Uçan, 2006, s. 2). Cemiloğlu (2003, ss. 3-8) edebiyat öğretiminin sorularını ele alırken genel olarak şu başlıklardan söz etmektedir;

Okullarımızdaki ve öğretmenlerimizdeki edebiyat tarihine bakış açısı değiştirilmelidir. Türk edebiyatı tarihinde olan binlerce yazar ve eser mevcut olduğundan bunların tamamının ele alınması ve bunlar hakkında bilgi aktarılması söz konusu değildir. Bu sebeple de edebiyat tarihindeki önemli şahsiyetler ve en iyi örnek metinler seçilerek aktarılması daha uygun görünmektedir.

Türk dili ve edebiyatını Orhun Yazıtları’ndan başlatırsak divan edebiyatına kadar olan bölümde öğrencilerin uygulama alanı olmadığından bu bilgiler genellikle soyut biçimde kalmaktadır. Bu sorunun aşılabilmesi için de öğretmenlerin derslerinde kullanacakları öğretim yöntemlerini iyi belirlemeleri gerekmekte ve bu konuların öğretimi üzerine düşünmeleri gerekmektedir.

Özellikle lise öğrencileri ve veliler tarafından okulların üniversiteye geçiş için bir basamak olarak görülmesi de bu dersin öğretimi üzerine etkide bulunmaktadır. Liselerin de kendilerine özgü içsel kalite standartları oluşturmaları gerekmektedir.

Ayrıca eğitim fakültesi ve edebiyat fakültesi adlı iki ayrı fakülteden öğrenci yetiştirilmesi de edebiyat öğretiminde soruna neden olmaktadır. Çünkü farklı fakülteler farklı amaçlara hizmet etmektedir. Cemlioğlu’nun ifade ettiği sorunlar dışında bir diğer konu da kültürel değişim ve gelişimdir. Kültürel gelişim nesilleri etkilediği gibi bu vasıta ile öğretmenleri, öğretimi ve okulları da etkilemektedir. Kitap içerikleri de ayrıca bir başlık olarak ele alınabilir. İçeriğini yetkin ve doyurucu olması ayrıca gereksiz bilgi yığılmasından kaçınması, öğrenci düzeyi ve ilgisine göre metinler barındırması vb. açılardan kitapların önemli bir değerlendirmeden geçip sonrasında okutulması bu sorunu azaltacaktır. Teknoloji ile entegrasyonun da edebiyat eğitimi ve öğretimi bağlamında tekrar ele alınması bazı

sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olacaktır. En basit örneği ile edebî eserlere karşı ilgiyi artırıp dikkati yoğunlaştırma konusunda teknolojiden destek alınabilir. Bu ve bunun gibi uygulamalar çoğaltılarak edebiyat öğretimi ve eğitimine bambaşka boyutlar kazandırılabilir. Bunların yanı sıra edebiyat eğitim ve öğretiminin sorunu olarak sayabileceğimiz bir başka konu da hem eğitim fakültelerinin hem de orta öğretim okullarının müfredatlarının kısa aralıklarla değişmesidir. Müfredatlar elbette güncellenmelidir. Ancak bu kadar sık değişmesi her iki öğretim kurumu için de olumsuz durumlara sebep olmaktadır. Tam alışılmışken program yeniden değişmektedir. Programların temelleri aynı kalmak kaydıyla program değiştirmek yerine her 10 yılda ya da 5 yılda bir güncellenmesi kanımızca daha iyi sonuçlar doğuracak ve faydalı olacaktır.

Eğer edebiyat eğitimini gerçek manasıyla uygulayabiliyor olsaydık bu eğitimin dâhil olduğu her alandaki kişilere edebiyatı sevdirmesi, uğraşı alanı ya da uzmanlık alanı olarak en alt seviyeden en üst düzeye kadar gerçek anlamda yetişmiş kişilerin daha fazla sayıda olması gerektiği düşünülmektedir. Bu öğretimin de öncelikle edebîlik üzerinde durması gerekir (Aydın, 2006, s. 4). Sonrasında ise bu edebîlikten hareketle edebiyat eğitiminin gerçek anlamda verilmesi ve edebiyatla edeplenmiş nesillerin ortaya çıkarılması hem ülke için hem de dünya için gereklidir. Sonuç olarak Güzel (2006, s. 22) edebiyat eğitiminin, güncel eğitim yaklaşımlarını hareket noktası olarak alıp kişilerin kendini gerçekleştirme, gizil güçlerini ortaya çıkarıp geliştirebilme, kendi ve içinde bulunduğu toplum ile barışık olmayı sağlayabilme, evrensel ve millî değerlerle donanabilme, Türkçe'yi güzel, etkili ve doğru kullanabilme, kişinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi şeklindeki görevleri yerine getirebilmekle yükümlü olduğunu vurgular. Böylece edebiyat eğitimi eleştirici, yaratıcı ve bilimsel düşünebilme yollarını kazanmış, eleştiren, sorgulayan, arayan, sebep sonuç ilişkilerini bulan, çözümleyen, karşılaştırmalar yapan, birleştiren, kazandığı birikim ve davranışları günlük hayata aktarabilen, evrensel değerleri özümsemiş, millî değerlere saygılı, kendini rahatlıkla ifade edebilen, yurttaşlık bilincine sahip vb. özellikler ile donatılmış kişilerin yetiştirilmesine hizmet eder. Bunların yanı sıra yetişmekte olan nesiller ile iletişim becerisine olanak veren ortak bir dil geliştirme, Türk edebiyatının oldukça zengin olan kültürel mirasını aktarmada edebiyat eğitimi en büyük ve önemli yardımcımız olacaktır.

### **Türk Dili ve Edebiyatı Dersi**

Genel olarak “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak adlandırılan dersin çalışma konusu ve içeriği herkesçe bilinmektedir. Ancak bu ders Cemiloğlu (2018) tarafından içerik olarak üç başlığa ayrılmıştır. Bunlar:

- “1. Genel olarak Türk Edebiyatı buna ek olarak Batı Edebiyatı, Dünya Edebiyatı veya Türk Dünyası Edebiyatı.
2. Kuramsal anlamda Türkçe Dil Bilgisi ve Dil Bilimi.
3. Türkçe-Kompozisyon veya Sözlü ve Yazılı Anlatım ya da Okuma, Dinleme, Konuşma Yazma (Cemiloğlu, 2018, s. 282)” olarak belirtilmiştir.

2018 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda ise bu programla öğrencilerin;

“Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,  
Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımaları,  
Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,  
Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,  
Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,  
Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2018).

Cemiloğlu (2018, s. 282) bahsettiği üç alanın ilk bakışta hem birbiri ile müşterek bir şekilde yürütülen çalışmalar olarak ifade etmekte hem de dil, edebiyat ve dilin günlük hayattaki kullanımı ile ilgili farklılıklar olabileceğini belirtir. Bu sebeple konu zaman zaman tartışılarak öğrencilerin başarısını belirlemede hangi alanlarda daha çok ağırlık olacağı da uzmanlara göre farklılaşmaktadır. Sonuçta edebiyat, okuma, konuşma, dinleme, yazma ve dil bilgisinin tek ders olarak okutulup okutulamayacağı devamlı bir tartışma konusu olarak kalmıştır. Fakat burada değişmeyen nokta bunların birbirlerini tamamlayan birer parça olmasıdır. Bu parçaların birleştirilip derslerle ilgili öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaştırılması asıl konudur. bu hedeflere ulaşmada da şüphesiz ele alınan metinler ve işleniş teknikleri elzemdir.

Temel dört dil becerisine ek olarak 2018 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve yeterlikler; “Bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, yaratıcı düşünme” olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu yeterlikler ve beceriler “ünite süre ve içerikler tablosunda okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altındaki açıklama ve etkinlikler” (MEB, 2018) ile de doğal olarak ilişkili görülmektedir.

Bunlara ek olarak programın daha etkili sonuçlara ulaşabilmesi için uygulayıcıların dikkat edeceği hususlar da belirtilmiştir. Cemiloğlu (2018)’nun da bahsettiği üzere dört temel beceri 2018 öğretim programında ele alınmış ve devamında şöyle açıklama yapılmıştır;

“Türk dili ve edebiyatı dersi, bir yönüyle sanat dersidir ve her sanat da estetik hazla doğrudan ilişkilidir. Ders, aynı zamanda kültür konusudur ve bu yönüyle

de araştırma, inceleme, düşünme ve karar verme çalışmalarını içerir. Türkçenin değişik alanlarda kullanılabilmesi hedeflendiğinden dille iletişim, dili etkin ve sağlam kullanma, anlatımı düzenleme söz konusudur. Bu arada radyo, televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve genel ağ (internet) gibi dilin yaygın olarak kullanıldığı çağdaş iletişim teknolojilerine hâkim olma da düşünülür” (Cemiloğlu, 2018, s. 287).

Edebiyat dersi talebeye, insanoğlunun duyabileceği duyguyu duyurmalı, insanoğlunun yaşadığı her tecrübeyi canlı olarak nakledebilmelidir (Kaplan, 2009, s. 166). Edebiyat zihni eğitmek ve kültür vermek amacıyla öğretilir. Zihni geliştirmek ve genişletmek dışında, edebiyat onun güzelliğinde bir takdir, başka hiçbir şekilde elde edilemeyecek bir ruh tadı ve iyileştirmesidir. Öğretmen bu amacı en iyi şekilde gerçekleştirmek için ilerlemelidir. Şimdi çalıştığımızdan daha kolay ve daha etkili bir şekilde sonuca ulaşmamıza yardımcı olan bir yöntem benimsenmelidir (Bradley, 1927). Birey edebiyat öğretimi sayesinde kazandığı yaşam tecrübesiyle belirli bir estetik hazza ulaştığı gibi bu yaşam tecrübesi ile insan, entelektüel, toplumsal bir davranış modeli ile mesleki ustalık ve beceri de kazanmaktadır (Uçan, 2008, s. 63). Başka bir deyişle Türk dili ve edebiyatı derslerinde edindirilmek istenen beceri, edebiyatla ilgili, yazarla ilgili tarihsel bilgiler değil, yazınsal metindeki estetik konumu kavrayabilmektir (Uçan, 2006, s. 3). Edebiyatı basit bir araç olarak görmek yerine amaç olarak görmek eğitime yararlıdır...İyi bir edebiyat eğitiminin iyi bir toplumun oluşmasına katkısı olur. Bu tür bir eğitim de edebiyatın ne olduğunu tam olarak kavratmadan yapılamaz (Aydın, 2006, s. 4). Hayattan ve cemiyetten en uzak sanılan eserlerde dahi, hayat ve cemiyet, çeşitli şekillerde in’ikâs (aksetme, yansıma) etmektedir (Kaplan, 2009, s. 169). “Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hayattan kopuk olmaması gerektiği yönündeki eleştiriler, günümüzde de hemen bütün çevrelerden destek görmektedir. Buna karşın, edebiyat eğitiminde eski-yeni eser kullanımının dengesi konusu, bugün de tartışılmaktadır” (Demiral, 2006, s. 10). Bütün Müslüman Orta Çağ Medeniyeti divan şiirinde mevcuttur. Ancak keşfetmek için çeşitli yöntemlerden faydalanmak gerekir. Bunlar bilinmediği takdirde edebî metin bize pek az şey söyler (Kaplan, 2009, s. 170). Vasfi Mahir ise Avrupa edebiyatından Divan Edebiyatı’nın üstün olması durumunu bir paradoks değil; sıradan sosyolojik bir mesele olarak görmektedir. Sanatın her alanında zirvede olan Osmanlı kültürünün Avrupa’dan edebiyatta da üstün olduğunu düşünür. Baki, Nedim, Fuzuli gibi divan şairlerinin Shakespeare ve Courney gibi sanatçılardan daha üstün olduğunun altını çizerek (Kocatürk, 1936, s. 200). Nurullah Ataç’ta okullarda divan şiir geleneği yerine saz şiiri geleneğini geçirmeyi isteyenlerin varlığından şikâyet eder. Daha kültürlü bir nesil yetiştirmek amaçlanıyorsa divan şairlerinden de yararlanılmasının gerekli olduğunu düşünür. Aydın Türk kesiminin yüzyıllarca kaside, gazel gibi divan şiiri türlerine ilgi duyduğunu ancak orta sınıfa ait olarak görülen saz şiirinin aslen okuma yazma bilmeyen halk şairlerine bırakıldığını hatırlatır. Edebiyat eğitimi almadan

yetişen halk şairlerinin bu şekilde eser verdiklerini ifade eden Ataç, okuma yazma bilmeyerek ortaya konan bu eserlerin edebiyat eğitiminde kullanımının eksik bir yan olmasına dikkatleri çeker. Çocuklara yalnızca saz şiirini göstermenin edebiyat eğitimi bakımından yanlış olduğunu belirten yazara göre, asıl büyük geleneğimiz divan şiiridir (Ataç, 1957, s. 8). Başka bir yazısında ise Vasfi Mahir Kocatürk eğitimde halk edebiyatı ve divan edebiyatının yerini tartışmaktadır. Halkı eğitmenin yanı sıra okutmak için halk edebiyatına benzer kitle edebiyatına ihtiyaç duyduğumuza değinir. Divan edebiyatına da hakkını verir. Aristokrat bir edebiyat olan Divan edebiyatı Vasfi Mahir'e göre, -toplumu yetiştirecek güce sahip olmadığından- sadece edebiyat bilimi alanındaki incelemelere kaynaklık edebilir. Eğitsel olarak topluma herhangi bir katkı sağlamadığını düşünür (Kocatürk, 1936, s. 200). Ancak kanımızca edebiyat eğitiminin tam ve eksiksiz verilmesi için bu iki edebiyata da ihtiyaç vardır. Edebiyatımızın her bir bölümü bir hazine olarak değerlendirilebilir. Edebiyat hocası, “talebeye edebî eserin taşıdığı tarihî, içtimai, ruhi, dinî, bedîî kıymetleri teşhis etmeyi öğretmelidir. Bu zaviyelerden bakmasını öğrendiği takdirde talebe, edebî metinleri millî ve beşerî kültürün gizli bulunduğu bir hazine olarak görmeye başlar ve dikkati uyanır” (Kaplan, 2009, s. 170).

Erdem ve Eskimen (2019, s. 23) ise edebiyat öğretiminde anlama ve anlatma esaslarına dayanan dil, dinleme, konuşma okuma ve yazma becerilerini kapsama yönüne dikkat çekmektedir. Anlama ve anlatma alanları çerçevesinde, Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin en önemli görevini öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceri alanlarına yönelik çalışmalar yapmak, bu becerileri geliştirmek; onları nitelikli, dil bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmek olarak ifade eder. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendini sürekli yenileyen, geliştiren ve Türkçe bilincine sahip nitelikte bireyler olarak yetişmeleri şarttır. Öyleyse dilin eğitim öğretim malzemesi olarak kullanılması söz konusu olduğunda dikkat edilmesi ya da ihmal edilmemesi gereken bir özellik dildeki ve edebiyattaki millîlik kavramıdır (Cemiloğlu, 2003, s. 13). Edebiyat eserleri bir milletin oraya çıkışından itibaren o milletin duygu, düşünüş ve dünyayı algılama biçimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bakımından edebiyat eğitimi özellikle diğer bilimlerden ayrı bir kefiye konulmalı ve bu bağlamda ele alınmalıdır (Cemiloğlu, 2003, s. 14). Her ülkede edebiyat öğretimi farklıdır. Seçilen eğitim-öğretim felsefesi ve yaklaşımından öte edebiyat öğretiminde ideolojik farklar, kabuller, kültürler, inançlar devreye girer. Pek çok Avrupa ülkesi, edebiyat dersini kültür dersi olarak görmenin ötesinde okuma ve okuduklarını yorumlama, eleştirme dersi olarak görür (Çelik, 2018, s. 250). Türk dili ve edebiyatı dersi, hem ana dili becerilerini, hem de edebiyat beğenisini geliştirmede bilgi toplumunun

beklentilerini gerçekleştirmek adına bu derse önemli görevler düşmektedir (Büyükkantarcioglu, 2006, s. 3).

Sonuç olarak edebiyat eğitimi çok karmaşık ve bir o kadar da etkilidir denebilir. Edebiyat eğitimini bütüncül olarak ele aldığımızda sadece bir kişi, okuldan ya da topluluktan bahsedilemez. Şöyle ki edebiyat eğitiminde Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK ve üniversiteler oldukça etkilidir. Çünkü bu üç kurum edebiyat eğitiminin temel yapı taşı olan edebiyat öğretmenin yetiştirilmesindeki baş aktörlerdendir. Bu aktörlerin rollerini aşağıdaki gibi sıralarsak;

Tablo 1. *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde İlişkili Olan Kurumlar ve Görevleri*

Edebiyat Eğitimi		
Millî Eğitim Bakanlığı	Yükseköğretim Kurulu	Üniversiteler
-Müfredat hazırlama	-Üniversitelerdeki öğretmen adayı politikası ve sayısı	-Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi
-Ders sayısı ve içeriğini belirleme	-Öğretmen adaylarına okutulacak derslerin belirlenmesi	
-Kitapları belirleme ve içeriğini düzenleme	-Mezuniyet vb. durumların düzenlenmesi	
-Ölçme değerlendirme uygulamalarını belirleme		
-Metinlerdeki kültürel içeriklerin eklenmesi		
-Öğretmen politikası, hizmet içi eğitimleri ve geliştirilmesi		
-Öğretmen atamaları		

Verilen tablodan da hareketle bu üç kurum birbiriyle oldukça bağlantılıdır. Bu sebeple YÖK üniversite ve MEB arası ilişkinin gerçekçi ve sürdürülebilir olup devamlılık göstermesi gerekmektedir. Bu bağlantı sadece kurumsal düzeyde değil doğrudan uygulayıcılar arasında olmalıdır. MEB sadece kurumsal olarak üniversitelerle iletişim hâlinde olması uygulama ve geçerliği olmayan sonuçlara sebebiyet vermektedir. Doğrudan öğretmenlerin üniversitedeki gerekli bölümlerle iletişim hâlinde olması daha verimli sonuçlar doğuracaktır. Bunun yanında YÖK, MEB ve üniversiteler ortak paydada buluşmayı amaçlamalıdır. YÖK'ün farklı şartlarla üniversite bölümlerine gönderdiği öğrencilerin profilleri başarı düzeyleri vb. etkenler yeni nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin kalitesini doğrudan etkilemektedir bu sebeple öğretmenlik bölümleri kontenjanları ihtiyaca göre belirlenmeli ve bu ihtiyaç neticesinde yakın, orta ve uzak vadeli hedefler belirlenmelidir. MEB ise günü kurtarmak yerine bütüncül bir bakış açısı ile ilk önce amacını belirlemeli yakın orta ve uzak vadeli hedefler doğrultusunda öğretmenleri kanalize etmelidir. Genel olarak belirlenen çerçeve neticesinde YÖK'ün planlamaları dâhilinde MEB'in yaptığı çerçeveye göre üniversiteler de eğitim verilmelidir. Öğretmenlik meslek bilgisi verilirken ele alınan konuların ve uygulamaların öğretmen adaylarına gerektiği

kadar iletilmemesinin yanı sıra MEB ve YÖK uygulamalarının ders içeriği olarak farklılaşması üniversite mezunu olan bir öğretmen adayının okula uyumunu hem zorlaştırmakta hem de fakültede aldığı dersleri gereksiz kılmaktadır.

Elbette alana hâkim bir öğretmenin bilgi aktarımı daha güvenilir ve daha tatmin edici olacaktır. Fakat mezun olunan yer ile görev yapılan yer arasındaki uygulama, bilgi ve bilgi aktarımı farklılıkları hem üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinin güvenilirliğini düşürmekte hem de öğretmen adayının hayalindeki öğretmenliği yapamamasına sebep olmaktadır. Bundan dolayı bu iki kurum arasındaki uçurum derecesine varan farklılıkların bir an önce ortadan kaldırılması ya da minimuma indirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Programın başka bir yerden geldiği ve başka bir kurum bünyesine gönderilecek olan öğretmenleri üniversiteler iki yönlü olarak geliştiremez. MEB'in belirlediği gerçek ölçütler çerçevesinde öğretmen yetiştirme işini üniversiteler üstlenecektir fakat öncelikle bu üç kurumun bir bütün hâlinde hareket etmeyi başarabilmesi gerekmektedir. Elbette her şeyden önce üniversitelerdeki çift başlılık da ortadan kaldırılmalıdır. Tek bir bölüm bünyesinde oluşturulacak planlama ve düzenleme ile hem akademisyen hem orta öğretim öğretmeni hem de ilköğretim öğretmeni yetiştirilebilir. Bu hem zamandan hem de maliyetten tasarruf etmeye katkı sağlamanın yanı sıra gençlerin öğretmenlik mezunu olup polis olmalarının ya da vb. örneklerin de önlenmesine katkı sağlayacaktır. Çok fazla zaman ve emeğe ihtiyaç duyulmasına rağmen bu konuda ÖSYM, MEB ve YÖK'ün eş zamanlı ve bağlantılı çalışmalar yapmaları ve gerektiği kanaatindeyiz. Çünkü öğretmenlik mesleği şansa bırakılmamalıdır (Işık, Çiltaş & Baş, 2010, s. 58). Öğretmen yetiştirmede çağın gereklerine uygun öğretim çok klişeleşmiş bir ifadedir. Öyle ki çağın gereklerine göre öğretmen yetiştirmek çağın gerisinde kalmak olarak nitelendirilebilir. Şimdinin çocukları yarının bireyleri olacağına göre nesilleri daha iyi tanımak ve okul öncesinden başlayarak gelecek nesillerin ihtiyaçlarına göre programları, kurumları ve öğretmenleri şekillendirmek hem nesil çatışmasının önüne geçecek hem de öğrenci özelliklerine hazırlıklı öğretmenlerin hâlihazırda bulunmasını sağlayacaktır.

Meslekler içinde öğretmenliğin her zaman ayrı bir yeri olmuştur. Çünkü diğer mesleklere birey kazandıran her zaman öğretmenler olmuştur. İnsanın öğrenim hayatı boyunca gördüğü etkileşimde bulunduğu öğretmenlerinin her birinden etkilenip az ya da çok kişiliğini şekillendirdiği ve kendine bir yol çizdiğinden bahsedilebilir. Öğretmenler sadece sınav yapan, not veren, sınıfı susturan, öğrenciyi dersten geçiren bir öğretim aracı değildir. Öğretmenlik gençlerin kişilik, kimlik ve kültürel özellikleri üzerine etkili olan oldukça önemli bir mefhumdur. Çok kıymetli olan öğretmenler arasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeri de ayrıca belirtilmelidir. Öğrenim hayatında belki birçok öğrenci dil

derslerinden kaçınmıştır ya da edebiyatı sevmemiştir. Ancak yazın, insan hayatından bahsettiği ve güzel sanatların bir dalı olduğu için muhakkak bireylerin hayatlarının bir döneminde edebiyattan besledikleri bir yanları olmuştur denebilir.

Bir diğer konu olarak, edebiyatçılık bir meslek olarak görülüyorsa ya da görülürse edebiyat öğretmenliği mesleğinin edebiyatçılık ile ilişkisi incelenmesi gereken bir başlık olarak karşımıza çıkar. Bir edebiyatçıdan beklenen nedir? İyi bir yazar olması mı? İyi bir okuyucu olması mı? İyi bir kurgucu olması mı? Bu soruların cevaplarını aramak burada ne kadar gereksiz ise edebiyatçılık ya da (gerçek manada) edebiyat yapmak ile edebiyat öğretmenliğini de bir tutmak o kadar gereksiz görülmektedir. Edebiyatı yapmak ile onu öğretmek (ya da öğretmeye çalışmak) birbirinden başka şeylerdir. Bu kapsamda şunun da ifade edilmesi gerekir; edebiyat öğretmeni edebiyat öğretecekse bir edebiyatçı olması gerekir mi? Yoksa sadece elde ettiği bilgiler ile ezberlediklerini aktarmak edebiyat öğretmek için yeterli midir? Tüm bunların cevapları aslında bir edebiyat öğretmenininde nerede konumlandırıldığı ile ilgilidir. Mevcut yönelimler ve değişimler ile oradan oraya savrulan bir meslek ne derece etkili olabilir? Ders yükünden ve diğer faktörlerden (bir aile sahibi olma, birinin evladı olma sorumluluğu, memuriyetin getirdiği işler, parasal durumlar vb.) belki de kitap okumaya bile fırsatı olmayan bir edebiyat öğreticisi kendini geliştirme ve eksiklerini tamamlama fırsatını nerede ve ne zaman bulacaktır?

Bilgiye erişimin bir iki tuşa basmak kadar kolay olduğu bu çağda edebiyat öğretmeni kendini nasıl farklılaştırabilir? Buradaki farklılaşmadan kasıt eğer bir edebiyat öğretmeni bilgi aktarıcısı ise söyleyeceklerinin birçoğunu ilköğrenimini tamamlamış bir çocuk bile rahatça bulabilecektir. Bilgiye erişimin bu denli kolay ve herkese açık olduğu çağımızda edebiyat öğretmenininde kendini geliştirebilmesine olanak sağlanmalıdır. Bilgi aktarmanın yanında kendini de geliştirebilmesi için zaman, para ve emek gereklidir. İlk önce öğretmenlere zaman tanınması gerektiği düşünülmektedir. Gereksiz evrak işleri vb. durumlarla uğraştırılmayan öğretmenlerin belirli bir doyuma ulaşması sonucu (kendine ailesine yeterince zaman ayırması, maddi olarak rahatlama vb.) hem sanat bağlamında hem de bilgi bağlamında kendini geliştirmeye daha çok zaman ayıracağı düşünülebilir.

Her ne kadar öğrenci başarısı öğretmen yetkinliğine dayandırılrsa da okullardaki zorunlu eğitim ve zorunlu derslerde bir bakıma öğrenci başarısını etkilemektedir denilebilir. Şöyle ki her çocuk özel olduğu gibi hepsinden akademik başarı beklemek de yanlış olacaktır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelinde ilgi ve becerilerin desteklenmesi gerektiğinden bahsedilebilir. Öğrenci merkezli eğitimin de gerçekten öğrenci merkezli olarak sözde değil özde kendini göstermesi gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitim öğrencinin her şeyi



yapabileceği hiç kimsenin ona karışamayacağı bir eğitim ortamı olması anlamına gelmez. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci daha çok yorulur ve daha çok çalışır öğretmenler yol göstericidir. Bu sebeple her öğrenciden aynı akademik başarıyı beklemek de yanlış olacaktır. Özellikle motor becerilerde kendini gösterme olanağı sunulması ve okulların tek tipleştirilmesinden ziyade okul çeşitlendirilmesi ile ilgi ve beceriye yönelik eğitim hem okullardaki başarıyı artıracak hem de daha kalifiye, işlerde becerikli bireyler yetiştirilecektir. Fakat mevcut durumda öğrenciyi eleştirmekten çekinen, hakkında işlem yapmaktan korkan ve iyiliği için bile olsa herhangi bir söz hakkında sahip olamayan öğretmenlerin bulunması kısa bir süre sonra eğitimde kargaşaya yol açacaktır. Bu da istenmeyen bir durumdur. Vicdanlı hiçbir eğitimci öğrencisinin aleyhinde düşünmez. Her zaman öğrencilerinin iyi, bilgili, eğitilmiş olmasını ister bu sebeple okullarda öğretmenlere yetki vermektan kaçınmak sadece eğitimin kalitesini düşürür. Behçet Necatigil'e göre de edebiyat öğretim sistemi aşırı seviyede ansiklopedik bilgi ile doludur. Bunun yanında edebiyatın gelişmesini istiyorsak bu dersin öğretmenine de gerekli ve yeterli serbestlik ya da yetkinin verilmesinin oldukça yerinde bir uygulama olacağını ifade eder. Bunun yanı sıra edebiyat öğretmenlerine verilen yetki ve serbesti ile öğretmen de öğrencilerine edebî konularda daha iyi ve kaliteli rehberlik edebilecektir. Böylece edebiyatımız, bireylerimiz ve geleceğin edebiyatçıları da kolay bir şekilde yetiştirilip geliştirilebilecektir (Varlık, 1952, s. 6). Ümran Nazif ise edebiyatımızın gelişmesi amacıyla yapılacak ilk işin, edebiyat derslerinin okutulma tarzının yeniden düzenlenmesi olduğunu belirtir. Toplumun kültürel seviyesinin artırılıp sanatçının da korunması gerektiğini ileri süren Nazif, edebiyat derslerinin, okuyup ezberleyerek sınıf geçilen bir ders olmaktan kurtarıldığında edebiyatımızın da istenen seviyeye gelebileceğine inanmaktadır (Varlık, 1952, s. 6). Sunullah Arısoy ise edebiyatın gelişmesi meselesini sanatçı ve toplum olarak iki ana başlık hâlinde ele alır. Toplumun görevlerine dikkat çeker. İlköğretimden başlamak üzere çocuklara kitap okuma sevgisinin aşılmasını gerektiğini düşünür. Ayrıca okullardaki Türkçe ve edebiyat ders programlarının da mümkün olan en kısa zamanda değiştirilmesi, sıkıcı ve bezdirici havasından kurtarılması gerektiğini ifade eder. Bunun yanı sıra orta öğretim programlarında yeni edebiyata büyük ölçüde yer verilmesi gerektiğini vurgular (Varlık, 1952, s. 13).

### **Türk Dili ve Edebiyat Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme.**

Edebiyat dersleri öğrencilerin yazdığı, konuştuğu, düşündüğü, okuduğu derslerdir. Ölçme araçlarının da buna göre düzenlenmesi gerekir (Karadüz, 2009, s. 29). Eğitim-öğretim hizmetlerinde, genelde ve kısaca “sınav” olarak tanımlanan bu çalışmaların öğrencinin yalnız sınıf ya da dersten geçip kalmasını belirleyen bir ölçme olarak düşünülmemesi gerekir. İyi bir

ölçme onun sonunda yapılabilecek sağlıklı bir değerlendirme... “toplam kalite” düzeyini yükseltebilmek (Cemiloğlu, 2003, s. 170) ve yapılan uygulamaların etkinliğini sorgulayabilmek için gereklidir. Tüm sınav türleri; dikkat eksikliği ya da direnme duygusu yerine öğrencilerin bildiği ya da yapabildiklerini temsil etmek ve başarı bilgisi sağlamak anlamında güvenilir olmalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin en iyisini yapmaya sevk eden bir sınıf ortamı sağlamları gerekir (Nitko ve Brookhart, 2016, s. 67).

Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış bir öğretmenle, kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyararak not veren bir öğretmen, hem daha az hatalı değer yargılarına ulaşabilir hem de kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 4). Ölçme ve değerlendirme çalışmaları eğitim ve öğrenme sürecinin olmazsa olmaz unsurudur (Göçer, 2014a, s. 193). Öğrenci, öğrenme çıktıları, ders ve öğretmen bağlamında ölçme ve değerlendirme çalışma ve uygulamaları üstlendiği görevlerle eğitim öğretim sürecinin elzem ve ayrılmaz bir ögesidir. Ölçme sonuçları aslında öğrenmeyi bağlamından ayırır ve bir sayıya indirir. Bu sayılara göre yani testlerin ya da sınavların sonuçlarına göre okul performansı ya da ulusal performanslara ulaşılmaya çalışılır. Hükûmet, bakanlık, okullar, öğretmenler, veliler ve öğrenciler düzeyinde, testlerden ya da sınavlardan ortaya çıkan rakamlar sosyal sistemde önemlidir. Bu sebeple insanlar daha iyi seviyedeki (ya da daha yüksek numaralandırılmış onlara) ulaşmaya çalışmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tanıma ve öğrenmeye hazırbuluşluklarını belirlemeden tutun da gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin verimliliğini belirlemeye kadar sürecin her aşamasında etkin tutulan bir uygulama alanıdır (Göçer, 2014a, s. 193). Çünkü iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin, ayrıntılarına kadar analiziyle başlar. Bu analiz, öğretmenin, kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder (Turgut & Baykul, 2015, s. 4). Göçer (2014b, s. 185) öğrencinin bulunduğu eğitim kurumunun yanı sıra sınıf çerçevesinde de belirli düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması, bir kısım becerileri kazanmasının hedeflendiğini belirtir. Bu hedeflerin de Türk edebiyatı dersi programı temel amaç başlığında kazanım ifadeleri ile yer aldığını bildirir. Derslerdeki “eğitimin amaca uygun olup olmadığı, öğrencilerin hedeflenen kazanımları kazanmaları ve bu kazanımları karşılayan bilgi ve becerileri sergileyip sergilemediğiyle anlaşılır. Öğrencilerdeki değişim ve gelişim durumlarının belirlenmesi amacıyla birtakım çalışmalar yapılması gerekir. İşte bu noktada ölçme ve değerlendirme uygulamaları akla gelmektedir.” (Göçer, 2014b, s. 185). Eğitimin kazanımları doğrultusunda ilerleyip sonuçlanması amacıyla dönem başından sonuna kadar başvurulmuş dinamik bir alan olarak ölçme değerlendirme karşımıza çıkmaktadır. Turgut ve Baykul (2015, s. 5) eğitimde kullanılmakta olan ya da kullanılacak ölçme araçlarının, hazırlanmalarının gerektirdiği beceri

ve uzmanlığın çeşitlilik gösterdiğini ifade eder. Kliniklerde, rehberlikte ve sınavlarda kullanılan ya da kullanılacak ölçme araçlarının yapımının ise yüksek seviyede uzmanlık gerektirdiğini bildirir. Buna ek olarak bunlardan bazılarının ise kullanılmasının bile özel bir beceri ve bilgi gerektirdiğini savunur.

Göçer (2015, s. 798) ise süreçteki öğrencilerin gelişim durumlarını, sonuçta ise öğrencilerin başarılarının belirlenip uygulanan eğitimin amaca hizmet derecesinin belirlenebilmesinde ölçme değerlendirme uygulamalarının önemle ele alınması gerektiğini ifade eder. Uygulanan eğitimin belirlenen amaçlara göre planlanması ve yürütülmesi, sonucun ise hedeflenen eksende olup olmadığının ölçme değerlendirme uygulamalarıyla belirlenmesi gerektiğini vurgular. Ölçme değerlendirme uygulamaları girdi-süreç-çıkış faktörleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunan oldukça dinamik bir unsur olarak görülür. Bu sebepten dolayı özellikle öğretmenlerin ölçme değerlendirme konularında yeter düzeyde birikim ve bilgiye sahip olmaları gereklidir.

Turgut & Baykul (2015, s. 5) ise eğitimde kullanılan ölçme araçlarının uygulamalardaki sonuçlara göre analiz edilip geliştirildiğini belirtir. Bu şekilde yapılan analiz ve düzeltme işlerinin özellikle çoktan seçmeli sınavlarda daha çok kullanıldığını vurgular. Ölçme araçlarının analiz edilmesi, kusurlarının bulunup düzeltilmesi işlemleri yetkin olan öğretmenler tarafından daha kolay ve iyi bir şekilde yapılmaktadır.

Edebiyat dersi kuramsal bilgilerin öğretildiği bir alan olmaktan çok, her bireyin düşünce ve duygularını geliştirdiği bir beceri alanı olarak görülebilir. Bu sebeple bu dersin öğrenme etkinliklerinin teorik değil, düşünme ve duygu becerisinin geliştirildiği bir alan olarak tasarlanması, ölçme değerlendirme araçlarının da bu becerileri belirlemeye yönelik (Karadüz, 2009, s. 17) hazırlanması gereklidir. Tabii bunun yolu öncelikle düzey belirleme anlamında ölçme işleminden geçmektedir. Ölçme sonucunda bulunan değerlerin birer ham malzeme olduğu açıktır. Bu ham malzeme içerisinde “başarı” ve “başarısızlık” olarak gruplandırılacak birçok veri bulunacaktır. İşte bu anlamda ölçme, verilerden oluşan bir durum tespitidir (Cemiloğlu, 2003, s. 170).

Değerlendirmenin biçimlendirici kullanımı öğrenme süreci içerisinde size, öğrencilere rehberlik etmenize ve onların öğrenmelerini takip etmenize yardımcı olur (Nitko & Brookhart, 2016, s. 106). Yüksek kalitedeki biçimlendirici değerlendirmeler ve öğrencilere verilen dönütler, öğrencilerin öğrenmelerini artırır (Black & William, 1998’den akt. Nitko & Brookhart, 2016, s. 106).

“Genellikle, biçimlendirici değerlendirmeler daha az biçimseldir. Bu değerlendirmelerin sonuçlarını hafızanıza yardımcı olması için kaydetmenizi

öneriyoruz. Bununla birlikte, bunları resmi not veya başarı gelişimi raporu olarak kullanmayın. Tipik olarak en informel değerlendirmeleri izlenim amaçlı olarak kullanırsınız. İzlenim, bir dersin veya bir yılın başlangıcında öğrencilerin kuvvetli ve zayıf yanları, öğrenme karakteristikleri ve kişilikleri hakkında genel bir kanı oluşturmak anlamına gelir” (Nitko & Brookhart, 2016, s. 106).

Her ne kadar Türk dili ve edebiyatı dersinin tüm ayrıntılarının bütünlük içerisinde yürütülmesi gerektiğini, yürütülen bu bütünlüğün de yine müştereken ölçülmesinin yararlı olacağını düşünüyorsak da (Cemiloğlu, 2003, s. 171) bu bütünlüğün pragmatist bir yaklaşımla ele alınması hâlinde gerekli okul seviyelerinde ve türlerinde bu bütünlük dışına çıkıp bazı ayrıntıları atlayarak ya da sadeleştirerek veya zorlaştırarak edebiyat bilgisi verilmesi ve uygulamaya yönelinmesinin daha verimli sonuçlar doğuracağından bahsedilebilir. Orta öğretim düzeyindeki bir öğrencinin edebiyat tarihinden ziyade edebiyatın kullanım alanlarına (okuma, konuşma, yazma vb.) yönelik eğitilmesinin daha verimli sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirmenin okullarda uygulanması konusunda sınıf içi değerlendirmenin kullanılması akademik anlamda daha verimli sonuçların ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Şöyle ki; ölçme ve değerlendirmenin oldukça geniş bir alan olması dolayısıyla öğrencilerin değerlendirilmesinde sınıf içi uygulamaların etkinliğinden hareketle bu tür bir uygulamanın daha doğru ve verimli sonuçlara götüreceği açıktır. Her bir dersin değerlendirilmesinde uygulanacak ölçütlerin farklılığı ve Türk dili ve edebiyatı dersinin de kapsamı dolayısıyla bu derste sınıf içi değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin dersin amacına ulaşması konusunda daha etkin olacağı düşünülmektedir.

Turgut ve Baykul (2015, s. 4) ölçme değerlendirme alanındaki tutum, bilgi, becerilerin öğretmenlerce kazanılıp bu alanda uzmanlar yetiştirilmesi amacıyla gerekli olan eğitimin kazanılamayacak derecede zor ve kapsamlı olmadığını belirtir. Ancak deneme-yanılma ile kazanılabilecek derecede kolay değildir. Folklor olmaktan ileri gidemeyen geleneksel uygulamaların öğrenilip gereken becerilerin kazanılması ile yetinilecek kadar da sınırlı değildir. Bu beceri ve bilgiler, meslek öncesi haftalık 3 saat ve bir yıl süren bir dersle kazandırılabilir.

Değerlendirme sınıfta günden güne etkili bir şekilde çalışmıyorsa, diğer tüm seviyelerde değerlendirme gücü azalır. Bunun nedeni, standartlaştırılmış testlerin, sınıfta elde ettikleri başarıların devam etmekte olan yanlış değerlendirilmesinin öğrencilerine olan felaket sonuçlarının üstesinden gelememesidir. Değerlendirmenin kalite alevinin koruyucusu olarak, ışığını, hem kendimiz öğretmenler hem de öğrencilerin iyiliği adına savunucular olarak, eğitim sürecinin tüm köşelerine taşımak bizim görevimizdir (Stiggins, 1999). Alkharusi

vd.'ne (2011) göre öğrencilerin eğitsel değerlendirmesinin en iyi sonuçları vermesi, öğretmenlerin yeterli eğitim bilgisine, güçlü becerilerine ve eğitimin ölçümüne yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını gerektirir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde işlevsel bir ölçme değerlendirme yapan öğretmenler topluluğu amaçlanıyorsa öncelikli olarak Türk dili ve edebiyatı okuryazarlığını anlamlandırmamız sonrasında beklentileri belirlememiz ve buna göre ölçme değerlendirme uygulamalarını bilen öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu da çok kolay olmayan, zahmetli ve profesyonellik isteyen bir uygulamadır. Sınıf değerlendirmelerinin kalitesini iyileştirmeye gayret edenlerin, daha geniş değerlendirme topluluğunun bu amaca ulaşmalarına destek vermeleri gerekmektedir (Stiggins, 1999). Değerlendirmenin kendisi ve öğrenme ile ilişkisi günümüzde eğitimin önemli konularındandır. Günümüz bilişim çağında öğrenme her yerde yapılabilir, ancak kültür aktarımı ve toplumun değerlerini öğrenme online eğitim ortamlarıyla sağlanamaz. Bu bağlamda öğretmenlere ve özellikle de Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Dil, eser, kültür ve toplum bağlamında oluşturulacak ders içerikleri hem öğrenciye hem topluma hem de ülkeye faydalı olacaktır denilebilir. Nitko & Brookhart (2016, s. 106)'a göre değerlendirme becerilerinin gelişmesi ile şu faydalar ortaya çıkmaktadır;

1. “Kaliteli değerlendirmeleri nasıl seçeceğinizi veya ustalıkla nasıl şekillendireceğinizi bilmek sizin öğretim kararlarınızın kalitesini artırır.
2. Neyi nasıl değerlendirdiğiniz, öğrencilerinizin öğrenimlerinde neye gerçekten değer verdiğinizin güçlü bir göstergesi olur.
3. Değerlendirme görevlerinizi dikkatli bir şekilde tanımladığımızda, öğrencilerinizin ne öğrenmelerini istediğiniz netleşir.
4. Kendi değerlendirme görevlerinizi oluşturmayı öğrenmeniz derslerinizi tasarlamadaki özgürlüğünüzü artırır.
5. Değerlendirme sonuçlarının yorumlanması ve kullanılmasındaki geçerliği geliştirir.
6. Her çeşit değerlendirme prosedürünün güçlü ve sınırlı yanları hakkındaki takdirleriniz geliştirecektir”.

Ayrıca Nitko & Brookhart'a (2016, ss. 86-87) göre öğretmenler için değerlendirmeyle ilgili bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Bunların aşağıdaki gibi kategorilere ayrılmıştır;

1. Değerlendirme yöntemleri oluşturma aşamasında, değerlendirme yöntemlerinizi oluşturduysanız bu yöntemlerin yüksek nitelikli olduğunun garantisini vermekten sorumlusunuz demektir.
2. Değerlendirme yöntemlerini seçme aşamasında amaçlanmakta olan kullanıma uygunluğunu kesinleştirmekten sorumlusunuz demektir.
3. Değerlendirme yöntemlerini yönetme aşamasında yönetme sürecinin bütün öğrencilere adil olduğu ve yorumlanabilecek sonuçları ortaya çıkaracağını garantilemekten sorumlusunuz demektir.

4. Değerlendirme sonuçlarını puanlama aşamasında öğrenci cevaplarını puanlarken cevapların doğru olduğundan ve sonuçların öğrencilere zamanında rapor edilmesinden sorumlusunuz demektir.
5. Sınav sonuçlarını yorumlayıp kullanma aşamasında sonuçları yorumlayıp kullandığınız zaman yorumlarınızın mümkün mertebe geçerli olmasından, olumlu şekildeki öğrenci çıktılarının teşvik etme amacıyla kullanılmasından, olumsuz çıktıların ise minimize edilmesini sağlamaktan yükümlüsünüz demektir.
6. Sınav sonuçlarını iletme aşamasında olumlu şekildeki öğrenci çıktılarının teşvik edilmesi, olumsuz şekildeki öğrenci çıktılarını minimize eden öğrenci performansları ile ilgili yararlı, doğru ve tam bilgilerin aktarılmasından sorumlusunuz demektir.

Franzak (2008, s. 328) “öğrencilerin öğrenmeleriyle meşgul olmaları gerektiği açık olarak görünse de, araştırmalardan da açıkça görüldüğü gibi, birçok ergenin dil edebiyat dersinde karşılaştıkları metinler ve aktivitelerle meşgul olmadıklarıdır” der. Katılım, eğlenceli ders planları veya popüler metinlerden daha fazlasını içerir; ergen okuryazarlığı öğrencinin iç motivasyonu ve öğrendiği sınıf bağlamında gelişmektedir. Etkileşim, bireyden bireye göre değişen karmaşık bir olgudur. Bu büyük çeşitlilik nedeniyle, etkileşimi, okuryazarlık öğrenme bağlamı değiştikçe değişen, birbiriyle ilişkili dört öğeden oluşan bir döngü olarak kavramsallaştırmak faydalı olacaktır. Katılımın kilit unsurları ise motivasyon, bilişsel stratejiler, seçim - kontrol ve sosyal boyutlar olarak ifade edilmiştir.

Okuryazarlık öğrenmedeki motivasyon, kısmen, öğrencinin bu görevi başarabileceği yönündeki inancından kaynaklanmaktadır. Birçok ergen okuyucusu, karşılaştıkları metinleri, öğretmeni ve sınav beklentilerini tatmin edecek şekilde okuyabileceklerine inanmamaktadır. Bu öğrenciler genellikle öğretmenler ve akranlar tarafından sağlanan metnin sözlü açıklamalarına güvenirlere. Bazen bu öğrenciler, okul materyallerinin yeterli okunması için gerekli okuma becerilerini edinmemişlerdir. Bazı durumlarda, öğrenciler bu becerilere sahip olabilir ancak becerileri ve stratejilerini okumalarına uygulamada güven eksikliği olabilir. Her iki durumda da, öğrenci motivasyonu, her disiplin alanı bağlamında okuma stratejilerini kullanmayı öğrendiğinde artar. Bilişsel stratejilerin kullanımı çok önemlidir çünkü öğrencilerin öz yeterlik ve motivasyon duygusu geliştirmelerini sağlayan özel okuma stratejileri ve yazma becerilerinin nasıl uygulanacağını bilmek bu sayede belirlenir. Eğitimciler, yalnızca öğretmene güvenmeye teşvik etmeyerek veya metni anlamalarına yardımcı olmaları için akranlarına yardımcı olabilir. Bu sonuç da öğrencilerin okur olarak kendi etkinlikleri konusundaki farkındalıklarını artıracaktır. Öğrencilerinin öz yeterlik algısını güçlendirmek isteyen öğretmenler, öğrencilerini okuyucular kadar güçlü gördüklerini

ve gerekli bilgilerin verilip birey olarak öğrencilerinin düşünce veya ifadelerinin önemli olduğuna vurgu yapabilir. Ayrıca sınıf seviyesi ve öğrenci gelişim durumuna göre ergen perspektifinden zengin potansiyel katılımı olan metinleri seçmek, öğretmenlerin ergen okurlarının güvenini desteklemelerinin bir diğer önemli yoludur.

Bir Türk dili ve edebiyatı öğretmenine oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple her bir öğretmenin kendi dersinin ölçme değerlendirme yapabilmeye ihtiyacı vardır. Buradaki ölçme değerlendirme hem sınıf içi ölçme değerlendirmeler ile öğrenci seviyesinin belirlenmesi hem de öğretmenin kendi yetkinliğini ölçüp değerlendirebilmesi bağlamında anlaşılmalıdır. Kendi yetkin olmayan bir öğretmen, öğrencilerinin gelişmesine katkıda bulunamaz ve her bir öğretmenin de öğretmen adayı olarak üniversiteden tam kapasiteyle mezun olduğu söylenemez. Çünkü üniversite öğrenimi esnasında birçok değişken söz konusudur. Yetiştirilen öğretmen adayları belirli kriterlere göre değerlendirilir ve mezun edilir fakat bu öğretmen adaylarının asıl görev yerlerindeki değişkenler fakülte ve eğitim değişkenlerinden çok farklıdır. Bunun yanında eğitim, öğretim ve toplumsal yapı da yıldan yıla değiştiğine göre öğretmenlerin kendi yeterliklerini ölçüp değerlendirerek mesleki ve alan bilgisi becerilerini geliştirmeleri oldukça elzemdir.

Cemiloğlu (2003, s. 172) edebiyat ve dil becerileri ile dil bilgisi göstergelerinin farklı olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple hangi alanda hangi ölçme aracının yaygın olarak kullanılacağı iyi bir şekilde belirlenmelidir. Buna ek olarak edebî türlerin çeşitliliği eklendiğinde ihtiyaç duyulan ölçme tiplerinin çeşitleneceğini ifade etmektedir.

Özellikle edebiyat eğitimi söz konusu olduğunda doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, tamamlama ve çoktan seçmeli soru tipleri öğrencileri ezberle yönlendirebilir. Fakat bu soru tipleri de daha objektif ve güvenilirdir. Özellikle kalabalık sınıflarda ve değerlendirme süresinin kısıtlı olduğu zamanlarda bu tür soruların kullanılması düşünülebilir. Ancak bu tip soruların en önemli sınırlılığı bilgi kalıpları ve sonuçların öğrenilmesi, öğrenilen bilgilerin uygulama ve davranışa dönüşmemesi olarak görülebilir.

Türk dili ve edebiyatı derslerinde genel olarak okuduğunu ve dinlediğini anlamamanın yanında analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme, sözlü ve yazılı olarak kendini ifade edebilme, millî kültüre adapte olma gibi hedeflerden söz edilebilir. Bu sebeple bahsedilen hedeflere yönelik sınavlar yapılması da daha anlamlı görünmektedir. Cemiloğlu (2003, s. 173) bu sebeplerden ötürü Türk dili ve edebiyatı dersi için essay (kompozisyon) tipi sınavların daha uygun olduğunu ifade eder. Bunun yanında ise iyi

bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin konuya uygun olarak çoktan seçmeli soruları da hazırlayıp uygulayabileceğini dile getirir. Essay tipi sınavlarla ilgili olarak eleştirilen yönlerin düzenlemelerini ise Cemiloğlu (2003, ss. 173-174) şöyle sıralar;

“Ölçme değerlendirmenin öğrenci düzeyine uygun metin, edebî eser ya da parça ile yapılması,

Olabildiği kadar sınıfta işlenen, yorumlanan metne yakın metinlere benzer metinler ile sınıfta yapılan yorumlamaya eklemeler yapılabilecek sorular sorulması,

Kitapta yer alan başlıkları içeren sorulardan kaçınılması,

Okuduğunu anlama, anlayıp düşündüğünü ifade etmenin yanı sıra öğrenilen bilgilerin uygulanmasına ve düzenlenmesine yönelik soruların hazırlanması,

Dil bilgisi, yazım, noktalama ile ilgili sorulara yer verilirken bilginin aktarılmasına değil uygulanmasına yönelik soruların hazırlanması,

Yorum, eleştiri ve düşüncelerin planlanıp düzenlenmesine yönelik sorular hazırlanması,

Yazar, şair, edebî sanat, edebiyat akımları ve edebî dönemlerle ilgili soruların hazırlanmasında öğrencilerin metinden çıkarımda bulunulabileceği soruların sorulması,

Cevaplamada yeterli sürenin verilmesi ve ortamın da uygun hâle getirilmesi,

Sınavların değerlendirilmesi esnasında da kâğıtların düzenine, imla ve noktalamaya, yazıya dikkat edilmesi gerekmektedir.”

Edebiyat eğitimi bir sanat eğitimi de olduğundan özellikle değerlendirme esnasında yetersizlikten ve yanlışlardan ziyade öğrencilerin neyi eksik yaptığının ve daha iyi nasıl yapacağı yönündeki yönlendirmeler hem öğrencilerin konuya ilgisini çekecek hemde yapamadığını varsaymasına engel olacaktır. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve buldukları dönem özellikleri bakımından da eleştiri ve olumsuz yorumlardan kaçınılması gerektiği söylenebilir. Bu sebeple özellikle edebiyat eğitiminde değerlendirme yaparken oldukça dikkat edilmelidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarını ve yeterliklerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçmek olup aynı zamanda Türk



dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlikleri hakkında bilgi edinip ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi ve tecrübelerini ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Konusu**

Bu çalışmanın konusunu Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutumlarını belirlemek, yeterliklerini incelemek ve uygulamalarını belirlemek oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Bu çalışma “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme üzerine tutumları nasıldır? Yeterlikleri hangi düzeydedir? Uygulamaları nelerdir?” temel problemleri üzerine şekillendirilmiştir. Çalışmanın alt problemlerini ise;

Alt Problem 1. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 4. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 5. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 6. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 7. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 8. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 9. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 10. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 11. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 12. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 13. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 14. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 15. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 16. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?

Alt Problem 17. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamadaki programa uygun mudur?

Alt Problem 18. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri sınavlarında en çok hangi soru türlerini kullanmaktadır?

Alt Problem 19. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri güncel ve klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından nasıl değerlendirmektedir?

Alt Problem 20. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri Türk dili ve edebiyatı dersi için yeterli midir?

Alt Problem 21. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri açısından yeterli midir? şeklindeki alt problemlerden oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Bu çalışmanın;

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarını ve yeterliklerini güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçmek, ayrıca Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarını, düşünce ve tecrübelerini belirlemek adına önemli olduğu varsayılmaktadır.

Mevcut alan yazın incelendiğinde doktora düzeyinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile ilgili ölçme değerlendirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu da Türk dili ve edebiyatı gibi önemli bir ders adına oldukça elzem bir eksikliklerdir. Çünkü ders içeriği olarak verilen metinler, ders uygulamaları ve beklentileri karşılamak adına yapılan uygulamalar nitelikli bir ölçme değerlendirme sonucunda geliştirilebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın gerekçesi olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutum, uygulama ve yeterliklerinin belirlenmesi gerektiği düşünülmüştür.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma;

2018- 2019 eğitim öğretim yılında Afyon, Ağrı, Artvin, Balıkesir, Bayburt, Bingöl, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Kahramanmaraş, Kars, Kütahya, Samsun, Sivas, Trabzon, Van, Yalova illerinde, orta öğretim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri,

Tutum ölçeğine gönüllü olarak katılan ve ölçek maddelerine doğru cevaplar verdiği varsayılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri,

Yeterlik ölçeğine gönüllü olarak katılan ve ölçek maddelerine doğru cevaplar verdiği varsayılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri,

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gönüllü olarak görüşme gerçekleştirilen ve görüşme sorularına doğru cevaplar verdiği varsayılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

Yapılan araştırmada;

Kullanılan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği'nin uygulandığı tüm öğretmenlerin tarafsız bir şekilde, dikkatle okuyup anlayarak ve alana katkı sağlamak adına ölçek maddelerini cevapladığı varsayılmıştır.

Uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Algi Ölçeği'nin uygulamaya katılan tüm öğretmenlerce tarafsız bir şekilde, dikkatle okuyup anlayarak ve alana katkı sağlamak adına ölçek maddelerini cevapladığı varsayılmıştır.

Gönüllü olarak görüşme gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na ve bu bağlamda genişletilen sorulara tarafsız bir şekilde, dikkatle dinleyip anlayarak ve alana katkı sağlamak adına düşüncelerini paylaştığı varsayılmıştır.

### **Terim ve Tanımlar**

**Tutum:** Belli bir uyarana karşı birtakım belirli tarzlardaki tepki göstermeyi sağlayan muhtemelen öğrenilmiş eğilimler (Cohen & Swerdlik, 2013, s. 654). TDK Sözlüğü'nde ise; "Tutulan yol, tavır" olarak tanımlanmıştır.

**Algı:** TDK Sözlüğü'nde; "Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak olarak" tanımlanmaktadır. Uyarılar, bireyin önceki yaşatışına ve bu yaşantının bellekteki izlerine, içinde bulunduğu fiziksel, ve psikolojik yapısına ve gereksinimlerine bağlı olarak işlenirler ve anlamlı hâle getirilirler ki, buna algı diyoruz (Erkuş, 2014, s. 1).

**Yeterlik:** "Yeterli olma durumu, yeterlik. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik. Görevini yerine getirme gücü, kifayet, yeterlik." Şeklide TDK Sözlüğü'nde tanımlanmıştır.

**Evren:** Eğitimle ilgili bir çalışma konusu olan nitelikle ilgili tüm objelere ait ölçme sonuçları kümesine evren denir (Turgut & Baykul, 2015, s. 17). Ayrıca evren; araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 80).

**Örnekleme:** Evrenden, evreni temsil edecek şekilde belirli yöntemlerle seçilen daha az sayıdaki ölçümlerden oluşturulan veri kümesine örneklem adı verilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 17).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim, bireylerin davranışlarında istenilen değişiklikler meydana gelmesini amaçlayan bir sistemdir. Davranış değişiklikleri yeni davranışların oluşması, olumsuzlukların düzeltilmesi, istenilmeyenlerin silinmesi veya bunların birkaçı olabilir (Turgut & Baykul, 2015, Giriş).

Eğitim işlemlerinin tamamlanması ile amaçlanan davranışlar eğitilenlere kazandırılmış olabilmektedir. İstenen davranışların hiç oluşmaması ya da oluşsa bile istenilen düzeyde bir davranış değişikliğinin görülmemesi ya da oluşmaması da mümkündür. İstenen niteliklerde bir davranış değişikliği uygulanan eğitimin başarısına, beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmemesi de başarısızlığına kanıttır. Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Öğretimin etkililiği ya da eksik yönlerinin belirlenmesi için bir ölçüte göre yorumlanması gerekmektedir. İşte burada ölçme ve değerlendirme devreye girmektedir. Öğretimi sadece davranış değişikliği olarak görüp bu davranışların ölçülüp değerlendirmesi ile başarıyı ölçmeye kalkışmak ölçmenin yetersiz yapıldığını gösterir diyebiliriz. Sadece davranış değişikliği olarak görülmeyecek kadar karmaşık olan öğrenme olayında bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerisinin yanı sıra analitik düşünme ve yaratıcı becerilerdeki gelişmelerin de göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülebilir. Eğitim işlemi devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hâllerinin ortaya çıkarılması, ileride girişilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder” (Turgut, 1995, s. 1).

Tüm bunların bir arada işe koşulması ile gerçek anlamda öğretimin ve bunun sonucunda da eğitimin verimliliği ve etkililiğinden bahsedilebilir. Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir (Turgut, 1995, s. 4). Fakat başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur (Turgut, 1995, s. 1). Öğrenci başarısının notla ifade edilmesi ile ölçme ve değerlendirme işlemi son bulmaz. Elde edilen dönütler doğrultusunda öğretim tekrar gözden geçirilir, hatalı ve eksik öğrenmeler giderilir. Sınavdan elde edilen dönütlere göre, program içinde de

düzenlemeler yapılır. Tekrar en başa dönerek süreç devam eder. O hâlde öğretim, ölçme ve değerlendirmeye her turda başvuru olan süregelen bir döngü gibidir (Başol, 2016, s. 4). Öğretmenlerin sınav verileri denizindeki bilinçli gezinmeleri öğrencilerin gelecekle ilgili doğru karar verme ve yönlendirilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Bu durumun aksini söylemek de yanlış olmayacaktır. Yalnızca ölçme değerlendirme konusunda yetkin olan öğretmenler öğrenci performansını anlamlandırıp etkin bir geri dönüt sağlayabilir. Etkili ve verimli sınıf içi değerlendirme çalışmalarını, uygun puanlama ve puanlama yöntemlerini seçmek, etik olmayan değerlendirme uygulamalarını belirleme becerisi geliştirmek, öğretmenlerin meslek becerileri repertuarının temel unsurları (Gotch, 2012) olarak belirtilmektedir. Tüm eğitim seviyelerindeki öğretmenler, okul yılı boyunca birçok resmî öğretmen yapımı test hazırlar ve yönetir. Bu nedenle, testler eğitim kurumunda vazgeçilmez araçlardır. Test yapımı, yönetimi, analizleri ve raporlama ilkelerine sıkı bir şekilde uyulması, özellikle öğretim amaçlı testler geliştirildiğinde çok önemlidir (Quaigrain & Arhin, 2017, s. 3). Jamil vd.'ne (2015) göre bu değerlendirme araçları öğretmen eğitiminde ve öğrenci performansının artırılmasına katkıda bulunan hazırlıklarda kullanılabilir. Öğrenme ilerlemelerini doğrulamak ve bunları hem büyük ölçekli hem de sınıf bağlamlarında değerlendirme aracı olarak kullanmak için, öğrencilerin öğrenme ilerleme düzeylerini etkin bir şekilde değerlendirmek için öğeler geliştirilmelidir (Alonzo & Steedle, 2009, s. 390). Turgut & Baykul (2015, s. 4) öğretmenin; öğretim, ölçme değerlendirme ve öğrenciyle ilgili yorumlamaları yapabilmesi için ölçme değerlendirme konularında yetkin olması gerekmektedir. Bu sebeple ölçme değerlendirme konusu, öğretmenliğin meslek programlarında önemli bir parçadır. Öğretmen ise, bu görevi hakkıyla yerine getirebilmeyi amaçlıyorsa ölçme değerlendirme alanının genelini ve bazı özel bilgilerini rahat bir şekilde kullanabilecek düzeyde iyi bilmeli ve bu alanda bazı beceriler geliştirmekle birlikte olumlu tutumlar da kazanmalıdır.

## **Ölçme**

Ölçme, sosyal araştırma içeriğinde geniş bir alanda önemli bir durumu teşkil etmektedir (DeVellis, 2014, s. 1). Bu önemli durum sosyal bilimlerde ölçme işleminin daha zor olmasından kaynaklanıyor denilebilir. Çünkü sosyal bilimlerde formülize edilmiş bir biçim ya da yol yoktur. Yani sosyal bilimlerde, en genel ifade ile iki kere iki dört etmeyebilir. Ölçme, bilimin temel etkinliklerindedir. Gözlemleyerek; insanlar, olaylar ve süreçler hakkında bilgi edinebiliriz. Bu gözlemlerin anlam kazanması, sıklıkla onları nitelendirmemizi gerektirir. Ölçme süreci ve hizmet ettiği daha geniş bilimsel sorular birbiriyle ilişkilidir; bunlar arasındaki sınırlar çoğunlukla fark edilmezler (DeVellis, 2014, s. 2). Ölçme en geniş

anlamıyla, gözlem sonuçlarının sayılarla veya diğer nicel sembollerle gösterilmesi işlemidir (Turgut & Baykul, 2015, s. 69), ilgilenilen niteliklerin (özelliklerin), amaca, araca ve olanaklara bağlı olarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) çabası, işlemi ve sürecidir (Erkuş, 2014, s. 7). Baykul & Güzeller (2013, s. 38) ise ölçmeyi, ölçülecek özellikler kümesiyle bunları temsilde kullanılacak sayı veya semboller kümesi arasında bir eşleşme olarak tanımlar. Ölçmede herhangi bir şeyin bir niteliği gözlenip ölçülür. Bu nedenle ölçme bir niteliğin nicelenmesi olarak da algılanabilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 69). Ölçme, yaşamımızdaki pek çok şeyin sürekli değişiminden ve insanoğlunun da bu değişimleri merak edip gözlemlenme ihtiyacından ortaya çıkan bir süreçtir (Güler, 2015, s. 2). Ölçme, bireyin belirli niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir. Bu sayılar bireyin belirlenmiş bir nitelik veya özelliğe sahip olma derecesini gösterir. Ölçmede sayı atamanın önemli bir özelliği, ölçme sonucunun gerçek dünyada, insanlar arasındaki farklılıkların doğru yansıtıcısı olmasıdır (Nitko & Brookhart, 2016, s. 6). Ancak aynı şeyler toplanabilir. Bu özelliklerin uzaydaki yapısı, onların nasıl ölçüleceğini de belirler. Bu bakımdan ölçülecek özelliğin yapısını çok iyi bilmek ve öngörmek ölçme işleminin temelini oluşturur (Erkuş, 2014, s. 3). Ölçme işleminde sadece var olan bir durum ortaya çıkarılır, ortaya çıkarılan durumun yeterli olup olmadığı ile ilgili kesinlikle bir yargıya varılmaz (Tüysüz, 2014, s. 4). Aslında, ölçme işlemi gözlemden başka bir şey değildir; bu nedenle, ölçülen ve ölçen yerine, gözlenen ve gözleyeni geçirmek olasıdır (Erkuş, 2014, s. 1). Turgut ve Baykul (2015) ölçme işleminin üç basamakta gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Ölçülecek şeylerin hangi niteliklerinin (ölçme konusu ya da değişkenlerin) ölçüleceğinin belirlenmesi ilk basamak olarak ele alınmalıdır. Sonraki aşama ölçme sonuçlarını göstermek amacıyla ölçülecek değişkenin yapısı ve ölçme amacına uygun bir sayı veya semboller kümesi seçilmesidir. Son olarak da ölçülecek değişkenin gözlenen hangi sayı veya sembollerle verileceğinin (ölçme kuralı ya da puanlamanın) kararlaştırılması olarak ifade edilir. Erkuş (2014, s. 1) ölçme için bir ölçülen, bir ölçen, bir araç ve bu üçünün arasındaki ilişkileri düzenleyen bir kurallar takımı olması gerektiğini ifade eder. Ölçülen, görgül (empirical) dünyada varlığıyla yer kaplayan her şeyin ilgili özelliğidir. Varlığı, dolaylı ya da doğrudan (şimdilik) bilinmeyen veya gözlenemeyen şeyler ölçmenin konusu olamaz. Bu bakımdan, ancak olgular ölçmeye konu olabilir. Turgut ve Baykul (2015, s. 3) ölçmenin geniş manasını, herhangi bir niteliği gözlemlenmesi, gözlem sonucunun da sıfat veya sayı ile ifade edilmesi olarak tanımlar. Ölçmede olaylar, insan ve eşyaların ölçmeye konu olacak niteliklerinin sayılması, bir ölçme aracıyla karşılaştırılması veya gözlenmesi; ölçme işlemi sonucunda ise ölçme konusunun bir sayı ya da niteliğe, bir sıfat veya bir derecenin karşılık olarak getirilmesi bulunur.

Tüm öğretim etkinlikleri gibi ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini artırmaktır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak, ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi planlanıp kullanılırsa, öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler çok daha iyi öğreneceklerdir (Gronlund, 1998'den akt. Karacak, 2014, s. 2).

“Bir şey varsa bir miktar oluşturur (Thorndike)”, “eğer o şey bir miktarsa ölçülebilir (McCall)”. Bir özelliğin bir miktar oluşturması, onun toplanabilirliği, yani üst üste yığılılabirliği ile ilgilidir (Erkuş, 2014, s. 3). Ölçmede ölçme işlemi kolaylaştırarak araç ve yöntem gereklidir. Örneğin, testler insanların zihin becerilerini ölçmede kullanılan ölçme araçları, testleri uygulama da bir ölçme yöntemidir (Turgut & Baykul, 2015, s. 69). Ölçmede bütün sorun, görgül dünyadaki niteliklerin büyüklüğüne karşılık getirilecek soyut niceliklerin onu temsil edebilmesidir (Erkuş, 2014, s. 7). Öğrenci davranışlarının ölçülebilmesi için ya davranışların, ya o davranışlar sonunda ortaya çıkan ürünün, ya da her ikisinin gözlenip nicelenmesi gerekir (Turgut & Baykul, 2015, s. 114). Sosyal bilim araştırmasında ölçmeye çalıştığımız olgu, genellikle kuramdan ortaya çıkar. Sonuç olarak, kuram bizim ölçme problemlerimizi nasıl kavramsallaştıracamızda önemli bir rol oynar (DeVellis, 2014, s. 8).

### **Ölçme türleri.**

Genel olarak ölçme türleri doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olarak ele alınmaktadır. Ancak bunların yanı sıra psikolojide yapılan ölçme türlerini de bu sırlamaya dâhil eden Erkuş (2014, s. 8) ölçülecek özelliğin ne olduğu ve nasıl görünebilir kılınacağına bağlı olarak psikolojik ölçmeyi doğrudan öz bildirim (self-report)-iç gözlem ve dolaylı öz bildirim-dış gözlem olarak ikiye ayırmaktadır.

### ***Doğrudan (temel) ölçme.***

Ölçülecek özellik doğrudan gözlenebiliyor veya özelliğin kendiyile doğrudan ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyorsa, bu tür ölçmelere doğrudan (temel) ölçme denir. Doğrudan ölçme, görgül kümedeki bir elemanın ölçülecek ilgili özelliğine, bir başka görgül kümedeki başka bir elemanın aynı özelliğine karşılık getirilerek ölçmedir (Erkuş, 2014, s. 8). Başol (2016, s. 13) ise ölçmeye konu olan özelliğin ölçme aracının özelliği ile aynı olması durumunda yapılan ölçmeyi doğrudan ölçme olarak tanımlamaktadır. Doğrudan ölçme yapmak demek araç kullanmamak anlamına gelmez. Doğrudan ölçmede asıl olan; ölçülen özellik dışında bir başka özelliğin ölçme işlemine karışmamasıdır (Güler, 2015, s. 5). Başka bir ifade ile doğrudan ölçmede belirlenen değişken direkt gözlemlenir (Tüysüz, 2014, s. 5).



### ***Dolaylı (göstergeyle) ölçme.***

Bir özellik doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez, ancak başka özellik yardımıyla ölçülebilirse, bu tür ölçmelere dolaylı (göstergeyle) ölçme denir. Dolaylı ölçmede ölçülmek istenilen özellik, başka bir özellik yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Sosyal bilimlerde, bilişsel ve duyuşsal alanlarda yapılan ölçmeler dolaylı ölçmedir (Güler, 2015, s. 5). Erkuş (2014, s. 3) ise dolaylı ölçmeyi görgül kümede doğrudan gözlenemeyen bir özelliğin, onu görünür hâle getirecek başka bir özellik aracılığıyla ölçülmesi olarak tanımlamıştır. Doğrudan karşılaştırma imkânı olmadığı zaman belirlenen değişken, o değişkenle ilgili olduğu düşünülen bir araç kullanılarak ölçülür. Dolaylı ölçmede belirlenen değişkenin kendisi değil ölçme aracına verilen tepki ölçülür (Tüysüz, 2014, s. 5).

### ***Türetilmiş ölçme.***

Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (toplama, çıkarma, çarpma ya da bölme işlemleri) yardımıyla ölçülebiliyorsa (Güler, 2015, s. 5), yani görgül kümedeki bir özelliğin onunla bağlantılı olan başka özellikler arasındaki ilişkiler aracılığıyla ölçülmesi, hatta tanımlanması (Erkuş, 2014, s. 8) işlemine türetilmiş ölçme adı verilir. Tüysüz (2014, s. 6) ise iki veya daha fazla değişken kullanılarak yeni bir değişken türetilmesini türetilmiş ölçme olarak tanımlar.

### ***Ölçüm.***

Güler (2015, s. 4)'e göre ölçme süreci sonunda elde edilen sayı ya da sembole ölçme sonucu ya da ölçüm denilmektedir. Ölçümler kararlı, tutarlı ve bireysel farklılıklara duyarlı olduğunda ölçüm sonuçlarıyla verilecek kararlara güvenilir. Diğer yandan bir konuda referans aldığımız ölçümün konuyla ilişkili olması da önem taşır (Başol, 2016, s. 10). Ölçüm, genel tanımının ötesinde, prosedür seti ve prosedürlerin eğitim testlerinde ve değerlendirmelerinde nasıl kullanılacağına ilişkin ilkeleri ifade eder. Eğitim değerlendirmelerinde ölçmenin temel ilkelerinden bazıları ham puanlar, yüzde puanları, türetilmiş puanlar, standart puanlar vb. olacaktır (Kizlik, 2012).

### ***Ölçmede birim.***

Ölçmede kullanılan en küçük standart miktara (Güler, 2015, s. 6) ya da ölçülen özelliğin en küçük parçasına (Başol, 2016, s. 12) birim denir. Tüysüz (2014, s. 6) ise bir ölçme aracını oluşturan en küçük parçayı birim olarak tanımlar. Örneğin; metre, gram vb. birim yapılan ölçme işleminin daha anlaşılır olmasını sağlar (Tüysüz, 2014, s. 6). Görgül dünyada, ancak süreklilik gösteren değişkenler birim atfetmeye elverişlidir; gerçek süreksiz

bir doğada/yapıda bulunan değişkenlere ise birim atfetmek olanaklı değildir. Bu tür değişkenler için aynı özelliğe somut bir şekilde sahip olan bireylerin kendileri zaten birimleri oluşturur (Erkuş, 2014, s. 11). Ölçmede iki tür birim vardır: doğal birim ve yapay (tanımlanmış) birim (Güler, 2015, s. 6; Başol, 2016, s. 12). Ölçülecek bir değişkene atfedilecek bir birim aslında son derece keyfidir (Erkuş, 2014, s. 11)

**Doğal Birim:** Herhangi bir tanımlamaya gerek duyulmayan (Tüysüz, 2014, s. 6) doğada kendiliğinden var olan birimdir (Güler, 2015, s. 6). İnsanlar tarafından birim olarak belirlenmesine gerek duyulmayan fiziksel olarak zaten var olan birimlerdir. Tüm sayma işlemlerinde kullanılan birim doğal birimdir (Güler, 2015, s. 6; Tüysüz, 2014, s. 6).

**Yapay Birim (Tanımlanmış Birim):** Uzmanlar tarafında tanımlanmış, ölçmede pratikliği sağlamak için sonradan belirlenmiş standart miktarlara yapay birim adı verilir (Güler, 2015, s. 6). Tanımlanmış birim, doğada kendiliğinden var olmayıp genellikle uzmanlar tarafından tanımlanmıştır (Tüysüz, 2014, s. 6).

### ***Ölçmede birimin özellikleri.***

Birimlerde aranacak özellikler birimlerin genelliği, eşitliği ve kullanışlılığıdır (Başol, 2016, s. 12).

1. Eşitlik: Birimin her yerde ve kullanıldığı ölçme aracında daima aynı miktarı, büyüklüğü göstermesi özelliğine denir (Güler, 2015, s. 6). Ölçme aracını oluşturan tüm birimler birbirine eşit olmalıdır (Tüysüz, 2014, s. 7) bir başka deyişle “birimler arasındaki mesafelerin aynı olmasıdır” (Başol, 2016, s. 12).
2. Genellik: Birimin olabildiğince geniş kitleler tarafından kullanılıyor ve anlaşılıyor olması özelliğidir (Güler, 2015, s. 7) diğer bir ifade ile “birimlerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasıdır... Birimlerin eşitliği ölçme sonuçlarının duyarlılığını artırır” (Başol, 2016, s. 12).
3. Uygunluk (Kullanışlılık): Birimin, ölçülen özelliğin büyüklük ya da miktarına uygun olarak seçilebilmesi ya da gösterilebilmesi özelliği olarak tanımlanmaktadır (Güler, 2015, s. 7; Tüysüz, 2014, s. 7). Birimler seçilirken ölçülecek değişkene uygun olmasına dikkat edilmelidir (Başol, 2016, s. 13).

### ***Ölçme kuralı.***

Ölçülen özelliğin hangi tür sayı ya da sembolle eşleştirileceğine karar verme işlemine de ölçme kuralı adı verilir (Güler, 2015, s. 4). Tüysüz (2014, s. 7) ölçme kuralını ölçme işleminin daha güvenilir ve sağlıklı yapılması amacıyla konulan kurallar olarak tanımlarken

sınavların daha standart ortamda yapılmasını sağladığını ve olası hata miktarını azalttığını savunur.

### ***Ölçmede sıfır noktası.***

Bir ölçme aracıyla ölçme yapılırken bir başlangıç noktası alınır. Ölçmeye başlangıç olan bu noktaya ölçmede sıfır noktası adı verilir. İki tür sıfır noktası vardır: mutlak (gerçek) sıfır noktası ve göreceli (izafi, itibari) sıfır noktası (Güler, 2015, s. 7).

#### ***Mutlak sıfır.***

Mutlak (gerçek) sıfır noktası: Daha çok fiziksel bilimlerin alanına giren ve çoğunlukla doğrudan gözlenebilen ağırlık, uzunluk gibi değişkenlere yönelik ölçümlerde özelliğin olmadığı nokta sıfır olarak ifade edilir ve ölçülen özelliğin yokluğu anlamını taşır Atılğan, Kan & Doğan, 2016, ss. 10-11). Ölçmeye başlangıç olarak seçilen sıfır noktası gerçek, mutlak yokluğu göstermektedir. Sıfır noktası ölçülen özelliğin gerçekten var olduğu noktadır ve bu nokta öncesi o özellik gerçekten yoktur, bulunmamaktadır (Güler, 2015, s. 7) .

#### ***İzafi sıfır.***

Göreceli (izafi, itibari) sıfır noktası: Ölçmeye başlangıç olarak alınan sıfır noktasında o özelliğin gerçek yokluğundan başlamaz. Pratikte ölçmeye başlangıç olabilmesi için seçilen bir noktadır ve sıfır noktası olarak gösterilir. Kısacası göreceli sıfır noktası mutlak yokluğu göstermez (Güler, 2015, s. 7). Atılğan, Kan & Doğan (2016, s. 10) gerçek sıfır olmadığı hâlde, ölçek üzerinde belirli bir noktada tanımlanmış, ölçülen özelliğin yokluğu anlamında yorumlanamayan değeri göreceli ya da itibari sıfır olarak nitelendirmişlerdir.

## **Ölçek**

Ölçek terimi ölçmede, ölçme sonuçlarını gösteren sayı veya sembollerin formel (matematiksel veya istatistiksel) özellikleri anlamın gelir. Ölçme işleminin yapılışına ve ölçme sonuçlarını göstermede kullanılan sayılar kümesinin özelliklerine bağlı olarak çeşitli ölçekler elde edilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 109).

### **Ölçek türleri.**

Başlıca ölçek türleri şunlardır;

#### ***Eşit oranlı ölçekler.***

Bir niteliğin iki gerçek değerinin birbirine oranının, bu değerlere karşılık olan ölçme sonuçlarının oranına eşit olmasına, eşit oranlılık özelliği denir (Turgut & Baykul, 2015, s.

109). Aralıklı ölçüklerin başlangıç noktasını sabitleyebilir veya gerçek başlangıç noktası hâline getirebilirsek oranlı ölçüğü elde etmiş oluruz (Tekindal, 2017, s. 30). Eşit oranlılık, ölçmedeki iki özelliğten doğar. Bunlardan biri, ölçülen niteliğın gerçek sıfırının olması ve bunun sayılar kümesindeki sıfır ile eşlenebilmesi; diğeri ölçme sonuçlarını gösteren sayılarda, değışkenin eşit büyüklüklerine, bu büyüklüklere oranlı sayıların karşılık olmasıdır (Turgut ve Baykul, 2015, s. 110). Bu ölçükler “fiziki ölçmelerde kullanılan” (Tekindal, 2017, s. 30) ölçüklerdir. Terazi ile kütle, metre ile uzunluk ölçmek, bir çokluğu doğal birimleriyle saymak, eşit oranlı ölçük niteliklerinde sonuçlar verir (Turgut & Baykul, 2015, s. 110). Bu ölçüklerin “başlangıç noktası ölçülen özelliğınbaşlangıç noktasına denk gelir. Sıfır, ölçülen o özelliğın gerçek yokluğunu gösterir. Aralıklar eşittir.” (Tekindal, 201, s. 30).

Eşit oranlı ölçükteki ölçme sonuçları şu bilgileri taşıır:

- a. “Herhangi iki ölçme sonucu birbirinden farklı ise ölçülen değışkenin bu ölçmelere karşılık olan değıerleri de farklıdır. Ölçülen değışkenin çeşitli değıerleri ölçme sonuçlarına göre sınıflanabilir.”
- b. “Ölçme sonuçları sıralanmış ise ölçülen nitelikler de sırlanabilir; bu sıra ölçme sonuçların sırası ile aynıdır. Buna göre, nitelikler kümesindeki elemanları sıralamak için bunlara denk gelen sayıları (ölçme sonuçlarını) sıralamak yeter.”
- c. “Ölçme sonuçları arasındaki toplama ve çıkarma işlemleri, nitelikler kümesindeki karşılıkları arasındaki toplama çıkarma işlemlerine denktir.”
- d. “Herhangi iki ölçme sonucunun birbirine oranı, nitelikler kümesinde bunlara karşı gelen niteliklerin birbirine oranına eşittir. Bu nedenle ölçme sonuçları arasındaki çarpma ve bölme işlemleri, bunların nitelikler kümesindeki karşılıkları için geçerlidir. Bu nedenle, ölçme sonuçları arasındaki çarpma ve bölme işlemleri, değışkenin karşılık olan değıerleri arasındaki çarpma ve bölme işlemlerine denktir” (Turgut & Baykul, 2015, s. 110).

Bu ölçüklerde gerçek bir sıfır noktası bulunması ve ölçüğın eşit aralıklara sahip olması nedeniyle elde edilen ölçme sonuçları ile her türlü matematiksel işlem gerçekleştirilebilir. Bir ölçme aracı veya ölçme işlemi ancak şu iki şart altında eşit oranlı ölçük niteliklerinde ölçme sonuçlarını verir:

- 1) “Ölçükteki sıfır noktası, ölçülen niteliğın sıfırına (gerçek sıfır) karşı gelmelidir.
- 2) Ölçükteki birimler, ölçüğın her bölgesinde eşit ve ölçülen değışkenin gerçek değıeriyle oranlı olmalıdır” (Turgut & Baykul, 2015, s. 110).

En yüksek düzeyde olan bu ölçükler ile ilgili çalışmalar devam etmekle birlikte eğitim ölçmelerinde kullanılmak amacıyla geliştirilen herhangi bir örneğı bulunmamaktadır. Eğitimde ve diğeri davranış bilimleri ile sosyal bilimlerde eşit oranlı ölçükte ölçme sonuçlarını elde etmek bugünkü bilgilerimizle hemen hemen imkânsızdır (Turgut & Baykul, 2015, s. 111).

### ***Eşit aralıklı ölçekler.***

Bir ölçeğin sıfır noktası ile değişkenin sıfır değerinin birbirine karşılık olmadığı (bağıl sıfır) hâller de vardır (Turgut & Baykul, 2015, s. 111). Örnek olarak termometrelerin 0 dereceyi göstermesi hava sıcaklığının gerçekten 0 derece olduğu anlamına gelmez. Bu hâl, ölçekte sıfır noktasının itibarî (bağıl) olarak seçilmesinden doğar. Bununla birlikte, ölçekteki eşit aralıklar değişkenin değerlerinde eşit farklara karşılık oluyorsa, eşit aralıklı bir ölçek meydana gelir (Turgut & Baykul, 2015, s. 111). Eşit aralıklı ölçekler sıralama ölçeğinin bir üst düzeyi olarak görülebilir. İnsan, nesne ve olayların belli bir özellik ve belli bir başlangıç noktasına sahip oluşları bakımından eşit aralıklar şeklinde sıralandığı ya da sıralar arası eşit farklara sahip olan ölçekler olarak ifade edilmektedir (Akhun, 1988; Baykul, 2000; Siegel, 1956; Tekin, 1977). Birimlerin eşitliğini sağlayabilen her ölçek eşit aralıklı bir ölçek niteliği kazanır. ... eşit aralıklı ölçek niteliğindeki ölçme sonuçları üzerinde sınıflama, sıralama, farkları veya toplamları bulma gibi işlemleri ölçülen değişkende de anlamlarını korurlar, fakat çarpma, bölme gibi işlemleri anlamlarını kaybeder (Turgut & Baykul, 2015, s. 111).

Eşit aralıklı ölçekte bir ölçme aracı meydana getirilecekse, bir birim tanımlanır ve pratik amaçlara uygun bir sıfır noktası seçilir. Sıfır noktasının kullanışlı olması yeter; gerçek sıfıra karşılık olması gerekmez. Aracın bölmeleri, tanımlanan birime göre eşit aralıklı ve ölçülecek değeriyle oranlı olmalıdır. Eğitimde kullanılan bazı standart testlerin eşit aralıklı ölçek niteliğinde puanlar verecek şartlarda ölçeklenmesine gayret edilir. Genellikle, standartlaştırılmış puanların eşit aralıklı ölçek niteliğinde olduğuna inanılır (Turgut & Baykul, 2015, s. 111).

### ***Sıralama ölçeği.***

Ölçülecek niteliğin özelliklerinin iyice bilinmediği, sıfır değerinin anlamsız olduğu ve bir birimin tanımlanmadığı hâller de vardır. Bu hâllerde o değişkenin değerleri bir büyüklük sırasına konulabiliyorsa, sıralama işlemiyle ölçme yapılabilir. (Turgut & Baykul, 2015, s. 111). Öğrencilerin boy sırasına dizilmesi buna örnek gösterilebilir.

“Sıralamada sıfırın anlamı yoktur. Bir birim söz konusu olmadığından sıraları farklı iki ölçme arasındaki farkın ne büyüklükte olduğu da bilinmez. Sıralama ile elde edilen ölçme sonuçları ancak iki çeşit bilgi taşır”. Bunlar;

- a) Sırada ayrı yer tutan iki birey, sıralama boyutunda birbirinden farklıdır.
- b) Büyüklük sıralaması ölçülüyor ise verilen özelliğe göre önce gelen birey sonra gelenlerin hepsinden büyüktür” (Turgut & Baykul, 2015, s. 111).

### ***Sınıflama ölçeği.***

Güler (2015, s. 8)'e göre belli bir özelliğe sahip olup olmamasına göre adlandırılan nesnelere sadece ölçme yapılacak özellik açısından sınıflandırılarak ölçülen nesne ya da bireyleri birbirinden ayırmaya yarayan ölçeklere adlandırma (sınıflandırma) ölçeği denir. Atılğan, Kan & Doğan (2016, s. 14) sınıflama ölçeklerini ölçmenin en basit formu olarak adlandırır. Bireylerin ya da nesnelere belirli bir özelliğe göre sınıflamasını içerdiğini belirtir.

### ***Değerlendirme.***

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle ilişkili fakat farklı kavramlardır (Turgut & Baykul, 2015, s. 3). Ölçme, değerlendirme olmaksızın bir anlam ifade etmez (Başol, 2016, s. 10). Ülkemizde ölçme ve değerlendirme kavramları birbiriyle karıştırılmakta, ölçme ve değerlendirme işlemleri arasındaki farklar ve değerlendirmenin gerekenleri bilinmemektedir. Bu durum kavram kargaşasına ve iletişim güçlüklerine yol açmaktadır. Eğitimin ne olduğu ve sistemin nasıl işlediği konusunda da tam anlaşma yoktur (Turgut & Baykul, 2015, s. 65). Baykul (2011, s. 1) tüm sistemlerde süreç sonucunda elde edilecek ürünlerde eksiklik veya yetersizlikler olabilmektedir. Öyle ki beklenmeyen ürünler de elde edilebilmektedir. Eğitim sisteminde de süreç sonucu ortaya çıkması umulan davranışlarda yetersizlikler olabilir, öğrencilerde planlanmamış hatta istenmeyecek çeşitli davranışlar bile gelişmiş olabilmektedir. Bu sebeple süreç sonu veya belirli noktalarda kontroller yapılmalıdır. İşte bu kontroller de eğitim sisteminde değerlendirme kavramıyla ifade edilmektedir. Değerlendirme çalışmalarının sonucunda elde edilecek bilgilere dayanarak, bir taraftan tamamlama, diğer taraftan da sistem üzerinde düzeltme uygulamaları yapılmaktadır. Bu sebeple değerlendirme, sistemin onarılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Değerlendirme, gözlem sonuçlarının bir ölçüt veya ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara varılması işidir (Turgut & Baykul, 2015, s. 68). Girdilerden bir kısmı kontrol edilebilir, bir kısmı edilemez. Eğitim, kontrol edilemeyen girdileri yoğun olan sistemlerin başında gelir. Bu nedenle eğitim sisteminde değerlendirme, diğer sistemlere kıyasla hem daha önemli hem de zordur (Baykul, 2011, ss. 1-2). Kizlik (2012) tarafından değerlendirme; ilerlemeyi izlemek ve gerektiğinde eğitim kararları almak için bilgi toplama süreci olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin önceden belirlenmiş kriterleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için kullanılan prosedürlerdir. Bu, önceden belirlenmiş kriterlere uygun olarak bir yeterlilik belirlemesi yapmak için değerlendirme (Bir değerlendirmenin bir test olabileceğini unutmayın.) kullanılır (Kizlik, 2012). Baykul (2011, s. 2) eğitimde değerlendirmenin, sistem ve öğrenciler ile ilgili kararlar alınmasında kullanıldığını belirtir. Bu kullanıma amacı da, okuldaki öğrenmelerde oldukça yaygın olarak kullanılanıdır. Değerlendirme bunun yanı sıra, öğrencilerin

yöneltilmesi, yerleştirme ve seçme amaçları ile de kullanılmaktadır. Yöneltilme, eğitilen kişilerin ve eğitimsel alternatiflerin özelliklerine uygun şekilde yönelmelerine yardım etmez. Yerleştirme ise bir işe uygun olan personelin alınması, öğrencilerin de yetenek ve ilgilerine uygun olarak okuldaki eğitim özelliklerine bakılıp uygun olanları seçme ve yerleştirmede kullanılır.

“Nasıl bakılırsa bakılsın değerlendirmede, gözlem sonuçları, ölçüt ve karar alma olmak üzere üç öge vardır. Gözlem sonuçları karar için esas olan bilgilerdir. Bu bilgiler formel veya informal yollarla elde edilir. Değerlendirmede formel yollarla bilgi elde etme işi ölçme adıyla anılır. Değerlendirmede sözü edilen ölçme sonuçları daha çok formel yollarla elde edilenler yani ölçme sonuçları olup informal yollarla elde edilenlere ise diğer gözlem sonuçları olarak bakılabilir” (Turgut & Baykul, 2015, s. 68).

Her değerlendirmede ölçme, ölçüt ve karar olmak üzere üç öge bulunur. Ölçme, değerlendirmenin konusu hakkında bilgi toplama; ölçüt, karar vermede esas alınacak standart veya standartlar; karar da, ölçme sonuçlarının ölçütle karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçtur (Baykul, 2011, s. 2).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını (puanları) bir ölçüt (kriter veya referans çerçevesi) ile karşılaştırarak, bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Turgut & Baykul, 2015, s. 69). Değerlendirme bir karar verme işidir. Karar da, bilgi toplama ve toplanan bilginin bazı standartlarla karşılaştırılması sonunda elde edilir (Turgut & Baykul, 2015, Giriş). Ölçüm sonuçlarına değer biçme işlemi (Başol, 2016, s. 10) ya da ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci (Turgut & Baykul, 2015, s. 3) değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme; öğrenciler, müfredat, programlar, okullar, eğitsel politikalar hakkında karar vermek için bilgi elde etme süreci olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir terimdir. Örneğin “öğrencinin yeterliliğini değerlendirme” ifadesini kullandığımızda, öğrencinin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmedeki derecesine karar vermemize yardım edecek bilgiyi topladığımız anlamını taşır (Nitko & Brookhart, 2016, s. 3). Eğitim etkinlikleri sonunda, amaçlanan bazı davranışların istenen düzeyde kazanılmış, bazıları beklenen düzeye ulaşamamış, bazıları hiç kazanılmamış, hatta bazı istenmeyen davranışlar meydana gelmiş olabilir. Bu durum eğitim süreci sonunda sonuçların kontrol edilmesi ihtiyacını doğurur; sistemin kontrolü değerlendirme ögesi tarafından yerine getirilir (Turgut & Baykul, 2015, ss. 65-66). Bu bilgiyi toplamak amacıyla çok sayıda değerlendirme tekniği kullanılabilir. Bunlar; öğrencinin formel ve informal yollarla gözlem, kâğıt-kalem testleri; öğrencinin bir ödevdeki performansı, laboratuvar çalışması, araştırma kâğıtları, projeler, sözlüler ve öğrenci kayıtlarının analizini içerir (Nitko & Brookhart, 2016, s. 3).

Değerlendirmenin güvenilir ölçme sonuçlarına dayanması, geçerli bir ölçütle yapılması, isabetli değer yargısına ulaşma işlemlerinde yanlışlık yapılmaması, isabetli değer yargısına ulaşmak için gereklidir. Değerlendirmenin dayanacağı ölçme sonuçlarının hatalarını azaltmak, eğitimdeki niteliklerin ölçülmesinde oldukça zordur (Turgut & Baykul, 2015, s. 3). Değerlendirme, öğrencileri test etme ve puanlamadan daha fazlasını içerir. Değerlendirme sizin öğretmenizi ve öğrencilerinizin öğrenmelerini geliştirmek için bilgi toplamayı ve kullanmayı içerir (Nitko & Brookhart, 2016, s. 2).

“Değerlendirme, öğrenci başarısını yansıtmak ve yetenekli öğrencileri amatörlerden ayırt etmek için uygulanmaktadır denilebilir. Değerlendirme, öğrencileri beceri ve yeteneklerine göre sınıflandırmada oldukça yararlıdır. Doğru sınıf kararları verme iyi niyet ve geçmiş tecrübeden daha fazlasını gerektirir. Ne öğretileceği, nasıl öğretileceği, öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceği gibi doğru kararlar yüksek nitelikli bilgiye dayanır. Başarılı öğretmenler öğrencileriyle ilgili bilgiyi yüksek nitelikli değerlendirmeden elde eder” (Nitko & Brookhart, 2016, s. 2).

Değerlendirmeye esas olacak ölçütün bulunması ise daha zordur. Çünkü uygun bir ölçütün seçilmesinde eğitimin amaçlarından öğrencinin öz geçmişine kadar pek çok etkenin dikkate alınması gerekir; ayrıca bu etkenler çok da sık değişmektedir (Turgut & Baykul, 2015, s. 3). Siz ister öğretmen yapımı değerlendirme araçlarını, ister müfredatta yer alan değerlendirme materyallerini ya da isterseniz devlete ait standart değerlendirmeleri kullanın, sonuçları öğrencilerinize, ebeveynlere, diğer öğretmenlere ve okul yöneticilerine doğru bir şekilde açıklama ihtiyacı duyacaksınız (Nitko & Brookhart, 2016, s. 2). Bir eğitim sisteminin başarılı olduğu veya olmadığı yanlarının ve başarısızlığın kaynaklarının bilinmesi sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır; ayrıca, girilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur. Bu durum eğitimde değerlendirmenin önemini ortaya koyar (Turgut & Baykul, 2015, Giriş). Değerlendirme, belirli bir eğitsel kararın verilebilmesi için bilgi edinme sürecidir. Belirli eğitsel kararları verebilmek için ihtiyaç duyacağımız bilgiyi verecek değerlendirme etkinliklerine odaklanmalıyız. Bu, değerlendirmeye ilişkin seçme ve kullanma noktasında yeterli olmanız gerektiği anlamına gelir (Nitko & Brookhart, 2016, s. 3) Değerlendirme, sistemdeki olumsuzlukları, eksikleri ve kaynaklarını saptar, giderilmesi için bilgi verir. Buradan, değerlendirmenin rolünün, sistemin onarılmasını sağlamak olduğu sonucuna ulaşılır (Turgut & Baykul, 2015, s. 67). Sonuç olarak, değerlendirmeler neyin değerli bir öğrenme olduğunu belirler (Baird, 2014). Değerlendirmeler, öğretmene öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiği ve öğretmenin ne kadar iyi öğrettiği noktasında dönütler sağlar (Nitko & Brookhart, 2016, s. 12). Turgut & Baykul (2015, s. 71) değerlendirmelerde doğru değer yargısına ulaşmanın kolay olmadığını vurgular. Bir öğrencinin öğrenme başarısı şeklindeki karmaşık ve soyut bir



niteliğe ilişkin kullanışlı ve doğru bir değer yargısına ulaşabilmek çok zordur. Kullanışlı ve doğru bir değer yargısına ulaşabilmenin koşulları ise; Ölçme sonuçlarının geçerli olması, güvenilir olması, değerlendirmenin geçerli bir ölçüte dayanması, değerlendirme işlemlerinin hatasızca yapılabilmesi son olarak da ilgilenilen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısına ulaşabilmedir.

Nitko & Brookhart (2016)'a göre eğitsel değerlendirmelerin seçilip anlamlı kullanılması için takip edilmesi gereken ve rehberlik edecek prensipler şöyledir;

1. “Değerlendirilmek istenen öğrenme hedefleri konusunda net olunması,
2. Seçilen değerlendirme tekniklerinin her bir öğrenme hedefiyle eşleşmesi,
3. Seçilen değerlendirme tekniklerinin öğrenci ihtiyaçlarına hizmet etmesi,
4. Mümkün oldukça her bir öğrenme hedefi için çoklu başarı göstergeleri kullanılması,
5. Değerlendirme sonuçlarını yorumlamada ya da öğrencilerin yorumlamasına yardım etmede sınırlılıkların hesaba katılmasıdır.

Seçilmiş olan değerlendirme teknikleri, kullanım açısından mümkün olduğu kadar pratik ve verimli olmalıdır ancak pratiklik ve verimlilik öncelikli konular olmamalıdır” (Nitko & Brookhart, 2016, s. 5).

Nitko & Brookhart (2016, s. 12) uygulanan değerlendirmeler, öğrencileri çalışmaya motive etmede etkili olarak kullanılmalıdır. Ne yazık ki, bazı öğretmenler, bu şekildeki bir sorumluluğu yapıcı güç olarak kullanmak yerine bir silah olarak ele alıp hesap verebilirlik amacıyla kullanmaktadır. Öğretmenler bir tehdit gibi kullanılan değerlendirmeyi, öğrencileri çalışmayı ciddiye almaları için cesaretlendireceğini düşünebilir... Ancak yapılan araştırmalar, değerlendirmenin bu şekilde kullanımını doğru bulmamakla birlikte onaylamamaktadır.

Nitko & Brookhart (2016)'a göre değerlendirme sonuçlarının geçerliğinin tartışılmasında dikkate alınacak noktalar şöyledir;

1. “Geçerlik kavramının, kendi başına değerlendirme izleğini değil, değerlendirme sonuçlarını yorumlama ve kullanma biçimlerini kapsaması,
2. Değerlendirme sonuçlarının farklı amaç ve durumlar için farklı derecede geçerliğe sahip olması,
3. Sadece birkaç çeşit geçerlik kanıtına çalışıldıktan ve onların bir araya getirilmesinden sonra değerlendirme sonuçlarının kullanılması ya da yorumlarının geçerliği hakkında karar verilmesidir.”

Nitko & Brookhart (2016, s. 49) bir değerlendirme aracının yalnızca değerlendirme görevleri ve test sorularının basitçe bir araya gelmesi ile oluşmaması gerektiğini ifade eder. Süreçte verilen her görevin, genel sonucu olumlu olarak desteklemesi gerekmektedir. Bir değerlendirme aracının iç yapısı açıklanırken, görevlerin kendi aralarındaki ve bu görevlerin toplam sonuç ile arasında bulunan ilişki ile açıklanmaktadır. Değerlendirme sürecinin dış ve

iç yapısı, değerlendirme sonuçlarının, bir kişinin eğitsel veya psikolojik kavramlara dayanan göstergeleri şeklinde yorumlama bakımından önem gösterir. Ele alınan bir değerlendirmenin dış yapısı, değerlendirme sonuçları (puanları) ile değerlendirme dışından gelen değişkenlerden elde edilecek puanlar arası ilişki deseni olarak ifade edilmektedir.

### ***Ölçüt.***

Ölçüt, ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, değerlendirme için değişmeyen değerler ve karar da karşılaştırmanın sonucu veya değer yargısıdır. Ölçme sonuçları kendi başına yorumlanamaz. Elimizde bulunan bir ölçme sonucu ancak bir referans çerçevesine (ölçüte) vurarak yorumlayabiliriz (Turgut & Baykul, 2015, ss. 68-70).

### ***Değişken.***

Güler (2015, s. 2)'e göre ölçme, yaşamımızdaki pek çok şeyin sürekli değişmesi ve insanoğlunun da bu değişimleri merak edip gözlemlene ihtiyacından ortaya çıkan bir süreçtir. Buradan hareketle ölçmenin gözlem kaynağının değişkenler olduğunu söylenebilir. Öyleyse, bir şeyi diğerinden ayıran niteliksel ve kendi içinde bir şekilde niceliksel farklılıklar taşıyan her türlü özelliğe değişken diyebiliriz (Erkuş, 2014, s. 4)

Değişken kavramı Turgut & Baykul'a (2015, s. 16) göre "bir durumdan diğerine farklılık gösteren nitelikler" olarak tanımlanırken, Güler (2015, s. 2) "Kişiden kişiye, durumdan duruma, nesneden nesneye değişen özelliklere, bir başka deyişle, iki ya da daha fazla değer alan özelliklere değişken adı verilir." şeklinde tanımlamıştır. "İnsanların boy uzunlukları, zekâ düzeyleri, cinsiyet değişkene örnek olarak verilebilir".

Sabit kavramı ise Turgut & Baykul'a (2015, s. 16) göre "bir durumdan diğerine farklılık göstermeyen nitelikler" şeklinde tanımlanmıştır. Güler (2015) ise "kişiden kişiye durumdan duruma, nesneden nesneye değişmeyen özellikler" olarak tanımlamaktadır. Niteliğin belli bir durumuna karşılık getirilen sayı veya sembole değişken değeri denir (Turgut & Baykul, 2015, s. 16).

Değişkenler aldıkları değere göre şu şekilde ifade edilmektedir:

Nicel değişken sayısal değişkendir, diğer bir ifadeyle sayılarla ifade edilebilirler (Güler, 2015, s. 2). Ayrıca Turgut & Baykul'a (2015, s. 16) göre "Değişkenin değeri sayılarla ifade edilebiliyorsa böyle değişkenlere nicel değişken denir". "Nitel değişkenler sıfatsal değişkenlerdir. Sıfat ya da sembollerle ifade edilebilirler. Örneğin; cinsiyet, renkler, medeni durum vb. Bu özellikler sayılarla ifade edilse bile bu sayısal gösterimler matematiksel anlamda bir büyüklük, nicelik ifade etmezler" (Güler, 2015, s. 3).

“Değişkenlerin bir kısmında, değişkenin herhangi iki değer arasında daima başka bir değer bulunabilir, böyle değişkenlere sürekli değişken denir.” (Turgut & Baykul, 2015, s. 16). “Sürekli değişkenler reel sayılarla eşleştirme yapılabilen değişkenlerdir. Daha açık olarak ifade edersek; iki diğer arasında sonsuz sayıda başka değer yer alabiliyorsa bu tür değişkenlere sürekli değişken denir. Örneğin; uzunluk, ağırlık, zekâ, sıcaklık vb.” (Güler, 2015, s. 3).

Süreksiz (kesikli) değişkenler tam sayılarla eşleştirme yapılabilen değişkenlerdir. Daha açık olarak ifade edersek; iki değer arasında ancak bir ya da sayılabilir çoklukta değer alabiliyorsa bu tür değişkenlere süreksiz değişkenler denir. Örneğin; cinsiyet, mezuniyet durumu, medeni durum vb. (Güler, 2015, s. 3). Turgut & Baykul (2015, s. 6)’a göre ise “... değişkenin herhangi bir yerinde iki değer arasında yeni bir değer bulunamaz. Böyle değişkenlere süreksiz (kesikli) değişken denir.” şeklinde ifade edilmiştir. “Genel olarak nicel değişkenler sürekli, nicel değişkenler süreksiz, kesiklidir” (Turgut & Baykul, 2015, s. 16).

Bazı değişkenler hiçbir değişkene bağlı olmadan farklı değerler alırken bazıları başka bir değişkene veya değişkenlere bağlı olarak değişik değerler alabilirler. Birinci gruptakilere bağımsız, ikinci gruptakilere de bağımlı değişken adı verilir. Örneğin, sayısal yetenek bağımsız, matematik becerisi bağımlı (sayısal yeteneğe bağlı) değişkendir (Turgut & Baykul, 2015, s. 16). Değişkenler ayrıca, bir araştırmada araştırmacının amacına göre değişebilen isimlerle de ifade edilebilir (Güler, 2015, s. 3). Bunlar;

“Bağımsız (etki eden) değişken: Araştırmacının kontrolü altında olan, düzenleyip, değiştirebildiği değişkendir. Daha açık olarak ifade edersek; araştırmada etkisinin olup olmadığı değişkendir”.

“Bağımlı (etkilenen) değişken: Araştırmada diğer değişkene ya da değişkenlere (bağımsız değişkene) karşı tepkisinin araştırıldığı değişkendir. Daha açık olarak ifade edersek; bağımsız değişkene bağlı olarak değişimin araştırıldığı değişkendir”.

“Kontrol değişkeni: Araştırmacının araştırma ortamında sabit tuttuğu, araştırmaya etkisinin olmasının istenmediği için nötrlenmeye çalışılan değişkendir”.

“Karıştırıcı (ara) değişken: Araştırmada doğrudan gözlenmeyen ancak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi etkileme olasılığı olan, kontrol altına alınamayan değişkendir. Bu tür değişkenler daha çok sosyal bilimlerde karşımıza çıkar. Fen bilimlerinde bu tür değişkenler laboatuvar ortamında kontrol altında tutularak ortadan kaldırılabılırken, sosyal bilimlerde bu değişkenlerin araştırmada bulunmasını kaçınılmaz hâle getirmektedir” (Güler, 2015, s. 3).

## **Ölçme Araçları ve Yöntemlerinin Taşınması Gereken Nitelikler**

Ölçme sonuçlarının olabildiğince gerçeğe yakın ve objektif olabilmesi bu sonuçlara göre yapılacak değerlendirmelerin de o kadar yerinde ve isabetli olmasını sağlar. Bu sebeple ölçme araçlarından yararlanmak kaçınılmazdır (Güler, 2015, s. 44). Ölçme araçlarının duyu organlarıyla yapılamayan gözlemlerin yapılmasına imkân sağlaması ve ölçmelerde duyarlılığın artırılması olmak üzere iki rolü olduğu belirtilebilir (Turgut & Baykul, 2015, s. 119). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler literatürde güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

### **Geçerlik.**

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2006, s. 167). Geçerlik, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını ve bu sonuçları kullanımlarının tutarlılığına işaret eder (Nitko & Brookhart, 2016, s. 35). Geçerliği Baird *vd.* (2014) değerlendirme profesyonellerinin değerlendirme politikası ve uygulamalarını sorgulamak için kullandıkları temel kavramsal araç olarak tanımlamaktadır. Geçerlikle ilgili McMillan (2015, s. 93) şunları ifade eder;

“Geçerlik değerlendirmeden kaynaklanan sonuçların, değerlendirmelerin ve çıkarımların uygunluğuna işaret eden özelliktir. Geçerlik, elde edilmiş puanlara dayanarak yapılan çıkarımlar ya da iddiaların mantıklılığı, doğruluğu ya da güvenilirliği ile yakından ilgilidir. Diğer bir ifadeyle test sonuçlarından elde edilen yorum akla uygun mudur? Alınması gereken kararlar için toplanan bilgiler doğru tür bilgiler midir ya da bu bilgiler amaçlanan kullanıma uygun mudur? Bilginin yorumu kulağa hoş geliyor mu? Geçerlik çıkarımların sonuçları ile ilgilidir, testin kendisi ile değil. Bu sebeple, geçerli ya da geçersiz kullanımdır ya da çıkarımdır, bilgi toplamak için kullanılan test, gereç ya da işlem değildir. Genellikle testin geçerliği ifadesi kullanılsa da daha doğru bir ifade sonuçların, çıkarımların ya da yorumların geçerliğidir. Geçerliğin ölçülmek istenen şeyin ölçülebilir derecesidir gibi çeşitli tanımlarıyla karşılaşmış olabilirsiniz. Bu düşünce çoğu karar ve uygulamada önemli olsa da geçerliğin bir aracın her zaman sahip olduğu özellik olduğunu belirtir. Gerçekte bir test ya da bir araç bir amaç için geçerli olurken, bir başka amaç için geçerli olmayabilir. Esasında geçerlik duruma bağlı olarak bir derece meselesidir. Bir değerlendirme basit anlamda geçerli ya da geçersiz olamaz; özel çıkarımlar, kullanımlar ya da sonuçlara nazaran belli bir derecede geçerlidir.”

### **Geçerlik türleri.**

**Kapsam geçerliği:** Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi (Büyüköztürk, 2006, s. 167) kapsam geçerliğidir.

“Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. Bu geçerlik türü, konuları ve yoklanacak davranışları belli olan başarı testleri için çok daha önemlidir. Yetenek, tutum, güdü gibi soyut kavramlarla tanımlanan davranışların içeriğini ve sınırlarını açık bir şekilde belirlemek güçtür. Kapsam geçerliğinde esasen test maddeleri ölçülmek istenen davranışı yansıtıyor mu? sorusunun cevabı aranır. Burada her bir maddenin içerik ve nitelik olarak anılan davranışı ölçmede yeterli ya da uygun bir soru olup olmadığına bakılır. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır” (Büyüköztürk, 2006, s. 168).

**Yapı geçerliği:** “Testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu, yapı geçerliğiyle ilgilidir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir” (Büyüköztürk, 2006, s. 168).

**Ölçüt bağımlı geçerlik:** “Test puanlarının belirlenen bir veya birkaç dış ölçütle ilişkisini inceleyen geçerlik tekniğine, ölçüt-bağımlı (ölçüt-dayanıklı) geçerlik denir. Bu geçerlik tekniği eş zaman geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır” (Büyüköztürk, 2006, s. 169).

“Eş zaman geçerliğinde, katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, a) aynı davranışı ölçen eski bir test, b) ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla korelasyonuna bakılır” (Büyüköztürk, 2006, s. 169).

“Yordama geçerliğinde, test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı araştırılır. Yordama geçerliğinde dış ölçüt gelecekte ölçülecek (gözlenecek) davranıştır” (Büyüköztürk, 2006, s. 169).

### **Güvenirlilik.**

Geçerlik gibi güvenirlilik terimi uzun yıllardır sağlam bir değerlendirmenin olmazsa olmaz özelliklerini tanımlarken kullanılmaktadır. Sınıf içi değerlendirmeler için güvenirlilik, puanlara dayanan kararlar, puanların tutarlığı, kararlılığı ve güvenilebilirliği ile yakından ilgilidir (McMillan, 2015, s. 100). Turgut & Baykul (2015, s. 123) güvenirliliği ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi olmasının yanında diğer bir anlamda ise güvenirliliği, ölçmelerin duyarlık derecesi olarak ifade etmektedir. Güler (2015, s. 44) ise güvenirliliğin; tutarlılık, kararlılık ve duyarlılık gibi kavramlarla da ifade edilebileceğini

söylemektedir. Öte yandan bir ölçme aracının tekrar tekrar kullanılması sonucu elde edilen sonuçların aynı ya da benzer olabilme derecesini tutarlılık anlamında güvenilirlik olarak ifade ederken, zaman aralıklarıyla bir ölçme aracının tekrar tekrar kullanılması sonucu elde edilen sonuçların zaman faktörüne rağmen aynı ya da benzer sonuçlar verebilmesini de kararlılık anlamında güvenilirlik olarak tanımlamaktadır. Güvenilirlik; bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık (Büyüköztürk, 2006, s. 169) ya da bir ölçme aracının doğruluğu veya duyarlılığı anlamına gelir (Thorndike & Thorndike-Christ, 2017, s. 118), yani değerlendirme işlemi tekrarlarında öğrenci puanlarının tutarlı olma seviyesidir (Nitko & Brookhart, 2016, s. 64). Ölçme sonuçlarının güvenilirliğinden söz edilebileceği gibi sadece ölçme aracının veya sadece ölçmenin güvenilirliği de tanımlanıp kestirilebilir. Eğitimdeki uygulamalar için ölçme araç ve yöntemlerinden elde edilen puanların güvenilirliğini tanımlamak ve onunla uğraşmak çoğu hâlde yeterlidir. Çünkü araç, yöntem, ölçmecisi ve ölçme ortamı gibi etkenlerin ortak etkileri puana yansır (Turgut & Baykul, 2015, s. 123). Güvenirlik ve ölçme hataları aynı değerlendirme olgusunun tamamlayıcı unsurlarıdır. Güvenirlik kavramı, değerlendirme sonuçlarının tutarlılığıyla; ölçme hatası kavramı ise bunların tutarsızlığıyla ilgilidir. Tutarsızlıkların değişik sebepleri vardır. Bunula beraber her bir sebep, değerlendirme sonuçlarının kullanımına ve yorumlanmasına aynı ölçüde etkilidir denilemez (Nitko & Brookhart, 2016, s. 65). Ölçmelere her zaman hata karışır. Bir ölçme sonucunun güvenilir olması, ölçme hatalarının önemsiz dereceye indirilmesi ile sağlanır (Turgut & Baykul, 2015, s. 3).

Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen cevaplar (puanlar) arasında tutarlılık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” olarak açıklanabilir (Büyüköztürk, 2006, s. 170).

Turgut & Baykul (2015, s. 123)’a göre eğitimdeki ölçmelerde hata miktarının veya güvenilirliğin kestirilebilmesi için ölçmelerin tekrarına hiç değilse ölçmenin tekrarı sayılabilecek bazı yöntemlere ihtiyaç vardır. Eğitim, psikoloji vb. alanlarda aynı araçla aynı bireyler üzerinde birçok tekrar mümkün değildir. Ölçme aracı veya yönteminde çoğu kez bir uygulama ile yetinilmesi zorunluluğu ortaya çıkar. Bu zorunluluğun güvenilirliğe farklı anlamlar verilmesine ve buna bağlı olarak farklı hesaplama yöntemlerinin geliştirilmesine neden olduğu ifade edilmektedir.

### ***Güvenirlik türleri ve güvenilirliği test etme yöntemleri.***

**Test-tekrar test güvenilirliği:** Büyüköztürk (2006, s. 170)’e göre aynı gruba bir testin belirli zaman aralıklarıyla iki kere uygulanması sonucu bulunan puanların arasındaki korelasyonla açıklanır. Yapılan bu iki uygulama arası geçen zaman, hedef kitle ve ölçülen

davranış neticesinde değişmekle; ortalama olarak dört haftalık yani bir aylık sürenin genelde uygun ve yeterli görüldüğü söylenebilir.

**Paralel (eş değer) form güvenirliği:** Aynı özelliği ölçmeye yönelik hazırlanan iki eş değer formun bir gruba aynı zamanda veya iki farklı zamanda uygulanmasıyla elde edilen test puanları arasındaki korelasyon ile açıklanır (Büyüköztürk, 2006, s. 170).

**İki yarı test güvenirliği:** Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı- son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlığı gösterir (Büyüköztürk, 2006, s. 170).

**Kuder Richardson 20/21 güvenirliği:** aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki i tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, rnekledeği davranışların, benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir. Başarı testlerinde maddelerin güçlük dereceleri önemli ölçüde farklılık göstermiyorsa, KR-20 yerine KR-21 kullanılabilir (Büyüköztürk, 2006, ss. 170-171).

Madde toplam puan korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları rnekledeğini ve testin i tutarlığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2006, s. 171).

Yan güvenirlik; öğrenciler aynı testi farklı zamanlarda aldıklarında, aynı görev farklı öğretmenler tarafından puanlandığında ve testin iki ya da daha fazla farklı eş değer testinin, aynı ya da farklı zamanlarda uygulanmasında ğrenci değerlendirmelerinin aynı olma derecesidir. Tekrar eden değerlendirmelerdeki tutarlı sonuçlar güvenirliği anlamada anahtardır. (Nitko & Brookhart, 2016, s. 64).

### **Güvenirlik geçerlik arasındaki ilişki.**

Öğrenci değerlendirme sonuçlarını yorumlayıp bunları kararlar vermede kullanmakta sahip olduğumuz güvenle ilgilidir. Bununla beraber, öğrencilerimizin değerlendirme sonuçları tutarsızsa, yorumlamalarınız ve kararlarınız daha az geçerlidir. Değerlendirme sonuçlarının güvenirlik derecesi, onun geçerliğini sınırlar (Nitko & Brookhart, 2016, s. 64).

Bir değerlendirmenin güvenirliği, verilecek kararların niteliğine (geçerliğine) etki eder (Nitko & Brookhart, 2016, s. 65). Geçerlik aksine güvenirlik, test materyaliyle değil değerlendirme sonuçlarıyla ilgilidir (Nitko & Brookhart, 2016, s. 64).

### **Kullanışlılık.**

Ölçme araçlarının niteliğiyle ilgili kavramlardan bir diğeri de kullanışlılıktır. Kullanışlılık (testin kullanışlılığı olarak da adlandırılır) bir testin ne kadar yararlı olduğu anlamına gelir (Cohen & Swerdlik, 2015, s. 208). Ancak aracın kullanışlılığını artırmak amacıyla tartışılan bir önlem, güvenilirlik ve geçerlik gibi daha önemli özellikleri etkileyecekse bundan vazgeçilmesi daha uygun olur (Yurdabakan, 2014, s. 64). Test ve değerlendirme bağlamında kullanışlılığı, etkililiği artırmak için test yapmanın pratik değeri ve yararı olarak tanımlayabiliriz (Cohen & Swerdlik, 2015, s. 209). Tekin (1977) ise kullanışlılığı bir testin geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlamasının ekonomik aynı zamanda da kolay olması olarak ifade eder. Kullanışlılık; ekonomiklik, puanlanabilirlik ve uygulanabilirlik başlıklarına ayrılabilir. Ekonomiklik genelde maliyetle ilgili konulardır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta ise en ucuza mal etmek istenirken geçerlik ve güvenilirlikten ödün vermemektir. En ucuza mal edilen testler bazen kullanışlı olamayacağı gibi en pahalı maliyetli testler de bazı durumlarda ve yerlerde kullanışlı olmayabilir. Bir test veya ölçme aracının uygulanabilirlik özellikleri şöyle ifade edilebilir, test ya da ölçme aracının talimat ve açıklamaları anlaşılabilir olmalıdır, biçimsel özellikler formata uygun ve anlaşılır olmalıdır, materyal ya da parçalardan oluşan ölçme araçları kolay ve anlamlı bir şekilde birleştirilebilmelidir, uygulayacak kişiler boşa çaba sarf etmeden kullanabilmeli ve uygulayabilmelidir. Ayrıca ölçme aracı ya da testin stili, puntosu, sayfa ve yazı düzeni gibi özelliklere dikkat edilmeli kolayca algılanabilecek şekilde olmalıdır. Puanlanabilirlik özelliklerine sahip olabilmesi için de cevap anahtarı dikkatlice hazırlanmalıdır, ölçme araçlarının puanlarının hızlı, kolay elde edilebilmelidir, cevap kâğıtları öğrencilerin kolayca anlayabileceği biçimde düzenlenmelidir.

### **Ölçmede hata.**

Eğitimde öğrencilere ilişkin değer yargıları, öğrenciye daha sonra uygulanacak eğitim işlemlerinde karar vermek için kullanılır. Eğitim kararlarının isabetli olması için hem ölçme sonuçlarında, hem değerlendirme işlemlerinde, hem de değerlendirmede seçilen ölçütte olabildiğince az hata bulunması istenir. Puanlamaları, istatistiksel ve diğer sayısal işlemleri her basamakta kontrol etmek, hataları düzeltmeden sonraki basamağa geçmemek önemli önlemlerdir. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin hatasızca yapılması istenir. Değerlendirme ölçütünün de, değer yargılarının kullanılacağı amaca uygun ve geçerli olması istenir (Turgut & Baykul, 2015, s. 70).

Eğitimde testleri, diğer ölçme araç ve yöntemlerini değerlendirmede kullanılacak ölçme sonuçlarını elde etmek için uyguluyoruz. Ne kadar özenilirse özenilsin, ölçme sonuçlarına



hata karışır. Ölçme hataları değerlendirmeye de geçer. Ayrıca değerlendirmede de, hem değerlendirme işlemlerinden hem de ölçütten gelen hatalar bulunabilir. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının, ölçme yöntemlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin hatalarını azaltmak, ölçmeyi yapan ve ölçme sonuçlarını kullanan kişilerin başlıca kaygıları olmalıdır (Turgut & Baykul, 2015, ss. 70-71).

### ***Hata türleri.***

Ölçme işlemi ne kadar dikkatli ve doğru yapılırsa yapılsın, yapılan tüm ölçmelerde bir miktar hatanın bulunması kaçınılmazdır denilebilir. Hata türleri; sabit hata, sistematik hata ve tesdüfi (gelişigüzel, random, rastgele) hata olarak sınıflandırılmaktadır (Güler, 2015, s. 31).

#### **Sabit Hata:**

Ölçmeden ölçmeye miktarı ve yönü değişmeyen, kaynağı belirlenebilen hatalardır (Güler, 2015, s. 31). Bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatalara sabit hata denir (Turgut & Baykul, 2015, s. 120).

#### **Sistematik Hata:**

Ölçmeden ölçmeye miktarı ve yönü değişen, kaynağı belirlenebilen hatalardır (Güler, 2015, s. 31). Turgut & Baykul (2015, s. 17) ölçülen büyüklüğe, ölçmeye veya ölçme koşullarına bağlı olarak sistematik bir biçimde değişkenlik gösteren hata türlerini sistematik hata olarak tanımlamaktadır. Yanlılık ölçmecinin duygusal olarak puan eklemesi veya çıkarması şeklinde tanımlanabilir. Yanlılık hataları da bu hata türlerine Güler (2015), Turgut ve Baykul (2015) tarafından dâhil edilmektedir.

#### **Tesadüfi (Gelişigüzel, Random, Rastgele) Hata:**

Miktarı ve yönü ölçmeden ölçmeye göre değişen ancak kaynağı belirlenemeyen hatalar olarak ifade edilmektedir. Turgut & Baykul (2015, s. 122) tesadüfi hataların ölçmede güvenilirlik kavramını doğurduğunu ifade etmektedir. Eğitimde en çok karşılaşılan ve en büyük sorun olan hata türü tesadüfi hatalardır. Ne miktarı ya da yönü ne de kaynağı tam olarak belirlenemez. Pek çok etken elde edilen puanlarda hata bulunmasına sebep olabilmektedir (Güler, 2015, s. 31). Kaynakları kesin olarak bilinemeyen ve miktarları hesaplanamayan, ancak kestirilebilen hata türüdür (Turgut & Baykul, 2015, s. 121).

### ***Hata kaynakları.***

Ölçmede hata kaynaklarını (Güler, 2015); ölçmeyi yapan bireyden kaynaklanan (ölçmecinin yorgunluğu ya da uykusuzluğu sonucu dikkatinin dağınık olması vb.), ölçmenin yapıldığı bireyden kaynaklanan (hastalık, stres vb. etkenler), ölçmenin yapıldığı ortamdan

kaynaklanan (aşırı sıcak ya da soğuk vb.) ve ölçme aracından kaynaklanan (çoktan seçmeli sınavlardaki şans faktörü vb.) hatalar olmak üzere dört başlıkta ele almaktadır.

### **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme**

Eğitim sistemini oluşturan temel ögeler; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olarak sıralanabilir. Saraç (2012, s. 190) eğitim sistemindeki başarının bu üç öge arasındaki uyum ile doğrudan orantılı olmasına bağlamaktadır. Bir başka deyişle bu ögelerin uyumsuzluğu “eğitimden beklenen amaçların istenen ölçüde gerçekleşmemesine yol açacaktır”. Eğitimden beklenen amaçları gerçekleştirecek olanlardan biri kuşkusuz eğitim kurumlarıdır. Shakerardekani (2014)’ye göre bir eğitim kurumu, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak, onların eğitim ve mesleki gerekliliklerle uyumlu olanlara uygun bilgi ve becerileri kazandırmak için eğitim ve hizmet kalitesini geliştirme olanağına sahiptir. Eğitimi gelişmenin temellerinden biri olarak gören “bütün devletler kendi geleceğini emanet edeceği bireylerden hangi nitelikler beklediğini öğretim programlarında belirtmişlerdir” (Saraç, 2012, s. 190). Türkiye’de ana dili eğitiminin uzun bir geçmişi yoktur. Eski Türklerde okulun bulunup bulunmadığı üzerinde kesin bilgimiz olmadığı için ana diliyle okuyup yazmanın yaygın eğitimle öğretildiğini sanıyoruz (Göğüş, 1987, s. 42). Türkiye’de öğretim programı ihtiyacı Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. “Türkiye’nin içtimaî gayelerine hizmet edecek bir maarif planı tertip ve tatbik etmek için müstakbel 8-12 sene zarfında vücuda getirilecek terbiyeyi faaliyetlerin esasları ile çizgilerini gösterecek umumî bir programa ihtiyaç vardır” (Dewey, 1939, s. 10) denilmektedir. Eğitim öğretimin önemli dayanak noktalarından biri dersler için hazırlanan müfredat programlarıdır. Zira amaçlar belirlenmeden, hangi davranışların kazandırılması gerektiği tespit edilmeden istenilen sonuçlara ulaşılması mümkün değildir. Geleceğin emanet edileceği çocukların gerçekten iyi insanlar olarak yetiştirilmesi isteniyorsa programların iyice düşünülerek hazırlanması gerekmektedir (Gücüyeter, 2002, s. 6). Dewey (1939, s. 15) hazırlanacak bu programlardaki ilk ve pek mühim noktayı Türkiye mekteplerinin gaye ve hedeflerinin tespit edilmesi olarak görür. Ancak bu suretle ittihaz olunacak tedbirler tavazzuh eder ve mütekâmil ve tedrici bir surette inkişaf edecek muayyen bir program çizmenin mümkün olacağını ifade eder. Okulların hedefinin “muayyen ve vazıh olması durumunda bu müesseseler birtakım lüzumsuz tebeddülâtan ve sözde ıslahat namına ittihaz edilecek tesirsiz tedbirlerden sıyanet” edilmiş olacağını belirtir. Türkçe ve edebiyat derslerinde müfredat programlarının önemi daha büyük oranda ön plana çıkmaktadır. Bunun sebebi; Türkçe ve edebiyat derslerinin bütün dersleri kapsamasıdır. Ana dili dersleri, diğer dersler gibi sadece bilgiye dayanmamaktadır. Herkesin üzerinde fikir birliğine vardığı gibi Türkçe ve edebiyat dersleri bilgi dersi değil ifade

dersleridir. Yani sadece konuların yazılmasıyla bu derslerin müfredatları hazırlanamaz (Timurtaş, 1964) işte ana dili derslerinin bu özelliğinden ve öneminden dolayı bu dersler için program hazırlanması isteniyorsa program hazırlama aşamalarının her birinin eksiksiz yapılması gereklidir (Gücüyeter, 2002, s. 8). Günümüz edebiyat eğitiminin iyi anlaşılabilmesi için tarihî dönemler itibarıyla edebiyatın öğretilmesiyle ilgili gelişmeleri gözden geçirmek gerek (Çetin, 2015, s. 1). Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli Türk halkı ve Türk kültürüne dayanmaktaydı. Osmanlı Devleti gibi çeşitli etnik unsurları birleştirmeyi amaçlamamıştı. Ulusal kültür içerisinde Türk dilinin çok önemli yeri olması bakımından Türkçe, Cumhuriyetten sonra çeşitli yönleriyle ele alınan başlıca konulardan biri oldu. Bu anlayış, Türkçenin öğretimini de etkiledi (Göğüş, 1970). Cumhuriyet öncesi dönemde, o dönemin şartlarını günümüz şartlarına göre değerlendirmek doğru olmasa da, gerektiği şekilde yapılamayan ya da ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte oldukça önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızlıca atılmaya başlanmıştır (Dursunoğlu, 2006). Cumhuriyet öncesi eğitim sistemindeki aksaklıkları ve eksiklikleri çok iyi müşahede eden Atatürk, eski eğitim sisteminin yerine yeni bir eğitim sisteminin icraya konulmasını istemiştir. Atatürk'e göre, Türk milletini çağdaş dünyanın gerisinde bırakan sebep, geleneksel eğitim sistemiydi (Dursunoğlu, 2006, s.2). Ankara'da 16 Temmuz 1921'de toplanan I. Maârif Kongresi'nin açılış konuşmasında Atatürk eski eğitim sistemini şöyle değerlendirir:

“Asırların mahmûl olduğu derin bir ihmâl-i idârinin bünye-i devlette vücuda getirdiği yaraları tedaviye masruf olacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda ibzal etmemiz lâzımdır... Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsâf-ı fitrîyemizle hiç de münâsebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garbtan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenâsip bir kültür kastediyorum: Çünkü millî dehâmızın inkişâf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Laâlettâyin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütenâsiptir. O zemin, milletin seciyesidir” (Atatürk, 1952, ss. 16-18).

Bütün bunlara rağmen günümüze dek çıkarılan Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında amaçların farklı toplumsal, kültürel çevrelerde analiz edilip yeterince dönüt alınarak hazırlandığını söylemek zordur. Öğrencilere, amaçların gösterdiği hangi davranışların kazandırılacağı test edilmemiştir. Bu durumda amaçlar, işlevsel anlamlarını tam anlamıyla gerçekleştirilmekten uzak kalmıştır (Işıksalan, 2011, s. 17).

Cemiloğlu (2018) Türkçe ve edebiyat dersi programlarını Cumhuriyet Dönemi'nin eseri olarak kabul eder. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundan dört yıl sonra, 1924

yılında ilk defa liselerde okutulacak Türk edebiyatı dersinin müfredatı hazırlanmıştır (Çetin, 2015, s. 1). Buna paralel olarak değişen dünya ve gereksinimler neticesinde de öğretim programlarının güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın sonucu olarak 1924 yılında hazırlanan müfredat sonrası 1927, 1929, 1934, 1949, 1954, 1956, 1957, 1976, 1991, 1995, 2005, 2011, 2015, 2017 ve son olarak 2018 yıllarında Türk dili ve edebiyatı öğretim programı güncellenmiştir.

“Bu kapsamda Cumhuriyet hükûmeti 1923 yılında Ankara’da bir Heyet-i İlmiye topladı. Bütün millî eğitim konularını ele almış olan bu kurulun millî kamus ile millî lisan ve edebiyat da vardı. Sultanilere de lise adı verildi” (Göğüş, 1978, s. 44). “1924 programı aynı yıl Vasıf Çınar’ın başkanlığında toplanan II. Heyet-i İlmiye toplantısında oluşturulmuştur. Bu öğretim programında dil ve edebiyat dersinin adı Türkçedir; dersin amaçları Türkçe Programının Esbab-ı Mucibesi başlığı altında açıklanır Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası adıyla basılmıştır” (Çelik, 2018, s. 250). “Bu heyetin kararıyla, ilkokullar 5 yıla indirildi. Liseler 3’er sınıflı iki devreden oluşuyordu. Birinci devreye ortaokul denildi” (Göğüş, 1970, s. 44). Bu dönemde okutulan bazı Türkçe ders kitaplarının da yazarı olan Mehmet Fuat Köprülü, Ali Canip Yöntem ve Süleyman Şevket imzalı bu öğretim programı; dersin içeriği, kırat, sarf ve nahv, inşad, imla ve edebiyat tarihi başlıklarıyla bölümlendirilmiştir (Çelik, 2018, s. 251). Türkçe dersi öğretim programındaki “kıraat” bölümünde bulunan amaçlar şöyle özetlenebilir;

1. Öğrencilerin okuma zevkini ve dile yatkınlığını artırmak,
2. Konuşmada ağız farklılıklarını ortadan kaldırmak,
3. Toplum ve doğa konularına karşı öğrencilerin bilinçli olmaları ve öğrencilerin bu konular üzerinde olumlu duygu ve düşünceler geliştirmelerini sağlamak,
4. Öğrencileri ders kitabının dışındaki yazınsal ve öğretici metinlere yönlendirip öğrencilerin bu metinlerle etkileşim kurabilmelerini sağlamak (Çelik, 2018, s. 251).

1924 programından sonraki gelişmeleri Dursunoğlu (2006, s. 4) şöyle ifade eder;

“1924 yılında hazırlanan program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1976’da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönmüştür. Nihayet Ders Geçme ve Kredili Sistem’e göre uygulanan 1991 yılı program uygulamaya konulmuş ve bu program bugüne kadar uygulanmıştır. 1995-1996 öğretim yılı başında tekrar Sınıf Geçme Sistemi’ne dönmüş; ancak, bu sistem ile ilgili program henüz hazırlanmadan yeni bir

öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur”.

Ulutaş & Erman (2012, s. 56) 1924, 1934 ve 1938 yılında yapılmış olan lise programlarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediğini ve programlarda ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yöntemlerden söz edilmediğini bildirir. Ancak bu programların uygulanmasında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilere “Lise Sınav Talimatnamesi” adlı kitapçıktan bahsedilmektedir. Bu kitapçıkta derslerde kaç sınav yapılacağı, sınavların nasıl yapılacağı, tarihleri, soruların nasıl cevaplandırılacağı, öğrencilerin nasıl cevap verecekleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır denilmektedir. Ulutaş & Erman (2012) tarafından bu dönemde yayımlandığı söylenen “Lise Sınav Talimatnamesi” adlı kitapçıkta yazılı sınavların uygulanması, süresi ve sözlü sınavlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yazılı sınavlar ve uygulanması ile ilgili olarak;

“Yazılı sınav sorularının talebinin genel seviyesine göre tertip edilmesi ve bir saat içinde karşılıkları yazılabilecek bir ölçüde olması gerektir. Bununla beraber, ‘sınav kâğıtları dağıtılıp sorular yazdırıldıktan sonra, bunların karşılıklarını yazmak için talebeye bir buçuk saatlik bir zaman verilir’ denilmektedir. Ayrıca Yazılı Sınav Kâğıtlarının Okunması ve Bunlara Not Verilmesi başlığı altında Her öğretmen kendi dersinin sınav kâğıtlarını okurken gördüğü yanlışların altını renkli kalemle çizer. Yazılı sınavlarda verilecek notlar, talebinin yazılı olarak verdikleri cevaplara göre takdir olunur. Talebeyi ilerde daha çok çalıştırmak düşüncesi ile bile olsa, talebinin hak ettiği nottan daha az not verilmez. Her öğretmen, sınav kâğıtlarının başına takdir ettiği notu rakamla ve yazı ile yazarak imzalar.” (Ulutaş & Erman, 2012, ss. 57-58).

Sözlü sınavlarla ilgili olarak;

“Bazı derslerden geçecek ve bazı derslerden geçmeyecek derecede not almış olan talebeler; geçmedikleri derslerin sayısı ne olursa olsun, o derslerden sözlü sınava tâbi tutulurlar denilmekte ve bu sınavların nasıl yapılacağı Sözlü Sınavların Nasıl Yapılacağı başlığı altında açıklanmaktadır. Burada sözlü sınav odasına giren talebeye sınav heyeti uygun gördüğü soruları yazdırır veya yazılı olarak verir. İlk alınan talebeye sorular verildikten sonra düşünmek için on dakikalık bir mühlet verilir. Ondan sonra ikinci talebe sınav odasına alınarak kendisine sorular verilir. İlk talebe, soruların cevaplarını verirken ikinci talebe kendisine sorulan soruların cevaplarını tasarlarken talebinin bir kâğıda not almasına müsaade edilir. Sınav sırası ikinci talebeye gelince ilk talebe, dışarıya çıkar, onun yerine başka bir talebe gelir. Soruların açık ve anlaşılır bir şekilde olması şarttır. Öğretmen ve müfeyyizler talebeye sordukları soruların cevabını sezdirecek veya talebeyi şaşırtacak, kıracak veya korkutacak sözlerden ve hareketlerden sakınmalıdırlar. Sözlü sınav esnasında talebe cevap verirken sözü kesilmeyecektir. Ancak sınav heyeti soruyu izaha lüzum görürse izah eder. Talebinin verdiği cevaplarda tavzih ettirilecek noktalar bulursa o noktaları da sorar.” (Ulutaş & Erman, 2012, ss. 58) ifadelerine yer verildiği belirtilir.

Yine “Notların Talebe Velilerine Bildirilmesi” başlığı altında “Okul idaresi, öğretmenlerin verdikleri yazılı sınav notlarını, talebinin karnelerine geçirerek talebe velilerine

gönderir. Talebe velileri bu karneleri imza ettikten sonra geri gönderirler.” denilmektedir (Ulutaş & Erman, 2012, s. 58).

1924 yılı öğretim programı üç yıl yürürlükte kalmış; 1927 yılında 1924 programında görülen eksiklerin giderilmesi amacıyla “ Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl” adı altında Maarif Vekâlet’ince bir açıklama yazısı yayımlanmıştır (Çelik, 2018, s. 252). Bunun sonucunda ise lise birinci sınıflarda yazı uygulamalarının yer almadığı vurgusu yapılmış ve bir ders saatinde yazılı anlatım yapılması gerektiğine karar verilmiştir. 1927 yılı öğretim programının önemli özelliklerinden biri, programın “derslerin bütün dünya orta tedrisatında olduğu gibi metinler üzerinde istinat ettirilmesi esası”nı kabul etmiş olmasıdır (Çelik, 2018, s. 252).

Daha önceki öğretim programlarında çok az bir değişiklik yapılarak 1929-1930 öğretim yılında uygulanmak üzere 1929 yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir öğretim programı düzenlenmiştir (Dursunoğlu, 2006, s. 6).

1929 Programı, daha önce uygulamaya konulmuş olan programlardan yöntem bakımından çok büyük farklılık arz eden bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile amaçları (kültürel, toplumsal, ulusal, ahlaki amaçlar) ilk defa bu programla belirlenmiştir (Dursunoğlu, 2006, s. 6). Bu amaç ve ilkelerin ana dilinin eğitimi ve öğretimi bakımından oldukça önemli bir gelişme olarak görülebilir.

1929 Programı’nın en belirgin özellikleri (Dursunoğlu, 2006, s. 7) ortaokul Türkçe ve lise edebiyat programlarının temelde aynı olması düşüncesiyle bütün olarak ele alınması “Türkçe” ve “Edebiyat” gibi iki ayrı adlandırma yerine “Türkçe” olarak anılmış olmasının yanı sıra ana dili eğitim ve öğretiminin ilke, yöntem ve amaçlarının belirlenmiş olması olarak ifade edilmiştir. Bu programın öğretim ilkeleri ise özetle şöyledir (Göğüş, 1987, s. 47); Ana dili çalışmaları bilgi değil, düşünme alışkanlığı verir. Bilim değil sanat (beceri) olarak öğretilmeli; ana dili uygulama ile öğrenilmelidir. Konuşma ve yazma yetenekleri koşut olarak geliştirilmelidir. Ana diline bütün derslerde önem verilmelidir denilmektedir.

Programın Türkçe bölümünde amaçlar ise şöyle saptanmıştır; “Kültürel amaç (yeni ve daha yüksek zevk kaynakları vermek), meslek amacı (seçeceği meslekte başarı kazanmasına yardım etmek), ulusal, toplumsal, ahlaki amaçlar...” (Göğüş, 1987, s. 47).

Yazın eğitiminin amacı ise şu temel düşüncelerle saptanmıştı (Göğüş, 1987, s. 48): “Edebiyat öğretimi hayal ve heyecan hayatını geliştirmelidir. Edebiyat, hayatın ilhamı ve yorumudur; öğrenci edebî eserler okusun ki kendini anlasın; insanlara hayranlık duysun,

içinde ülküler doğsun. İyi düşünüp iyi duymaya alışsın...” Ayrıca, gençlere okutulacak eserlerin onlarda ilgi uyandırması, sanat değeri taşıması da isteniyordu.

“1934 yılında lise öğretim programları yenilenir. Dil ve edebiyat öğretimi için düzenlenen dersin adı Edebiyat olarak değiştirilmiştir. Programda İstihsal edilecek gayeler başlığı altında edebiyatın gerekliliği üzerinde durularak dersin temel amaçları sıralanır” (Çelik, 2018, s. 253).

“Edebiyat dersleri talebenin tahayyül ve heyecanı hayatını genişletmeli, derinleştirmelidir. Edebiyat evvelemede “hayat”ın ilhamı ve tefsiridir. O, beşer ruhunun asırdan asra terakki ve inkişafını gösterir. Lisan muallimi talebesini mütalaaya sevk ederken o yolda rehberlik etmelidir ki talebe bu geniş hayatta bizzat kendi hayatlarının tahayyül edilmiş olduğunu görsünler ve bu surette nüfuz ettikten başka kendi kendilerini de daha derinden ve daha hakiki bir surette anlamağa alışsınlar” (Maarif Vekâleti, 1934, s. 2).

1924, 1927, 1929 ve 1934 yıllarında hazırlanan öğretim programları Türkiye’de düzenlenmiş ilk öğretim programlarıdır. Bu dönemde Türk dili ve Türk tarihi (dolayısıyla Türk edebiyatı tarihi) ile ilgili yapılan araştırmaların yeniliği göz önüne alınarak sözü edilen öğretim programlarının dönemlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Çelik, 2018, s. 266). Yeni kurulan ve kurumlarını tamamıyla yenileyip muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak isteyen Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk öğretim programlarında bazı eksiklerin olması normal karşılanabilir fakat gözden kaçırılmaması gereken konu şudur ki programların kısa süreler zarfında güncellenmesi mevcut eksikliklerin ve yanlışların görülüp bir an evvel düzeltilmeye çalışıldığı gerçeğini gözler önüne sermektedir.

“Ayrıca Cumhuriyetin ilk dil ve edebiyat dersi öğretim programlarında, öğrencilerin ezberciliğe değil araştırmaya ve anlamaya yönlendirildiği; öğrencilerin kendine güvenen, lider özellikleri taşıyan, kendini yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili bir biçimde anlatabilmeyi başaran, okur kimliği edinmiş bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanır. 1924, 1927, 1929, 1934 öğretim programlarının hazırlanmasında en önemli görevi üstlenen kişilerin hem farklı yazın türlerinde yapıtlar veren hem de ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmış kişilerden (Ali Canip Yöntem, Mehmet Fuat, Süleyman Şevket vd.) seçildiği görülür” (Çelik, 2018, s. 267).

“Liselerde 4 yıllık öğretim programının uygulanmasına, 1949-50 yılında başlandı. Ana dil öğretiminin adı Türk dili ve edebiyatı olarak saptandı” (Göğüş, 1987, s. 50). “Ders Türk dili ve edebiyatı olarak belirlenmiş; Okuma ve edebiyat, kompozisyon, dil bilgisi, Garp edebiyatı olarak bölümlendirilmiştir. Dersin özel amaçları metin olarak yazılmamış, okuma-yazma becerilerinin hedefleri kısaca özetlenmiştir” (Çelik, 2018, s. 255). “Program çağdaş anlayışa uygun olarak yazını, okuma yoluyla öğretmek ilkesini benimsemişti. Türk yazınının, çağlar içinde geçirdiği evreleri tanıtmak amacıyla, eski yapıtlar da okutulacaktı. Batı yazınlarından önemli adlara yer veriliyordu” (Göğüş, 1987, s. 50). “1934 yılından ancak on 16

yıl sonra hazırlanan 1950 programı ezberci eğitime karşı duran amaç belirlemeleri yapmış olsa da yine edebiyat tarihini öne çıkarmış, metin inceleme ve araştırmayı ikincil duruma indirgemıştır” (Çelik, 2018, s. 267).

“1952-1956 arası uygulanan lise öğretim programlarının Türk dili ve edebiyatı programında ölçme ve değerlendirmeyle ilgili programın uygulamasına ilişkin açıklamalarda ‘Düzeltilmeler’ adı altında dil ve edebiyat çalışmalarının verimilmiş, bilhassa yapılacak düzeltmelere bağlıdır. Düzeltmenin gayesi, öğrenciye zayıf bulunduğu noktaları haber vermek ve bu konularda kendisine yardım etmek olmalıdır. Öğrencinin, öğretmeni tarafından hatalarının takip edildiğini bildiği nispette dikkatli olacağı da unutulmamalıdır. Yanlışların öğretmen tarafından isimlendirilip işaretlenmesi ve düzeltme işinin öğrenciye bırakılması öğrenciyi pasif bırakmaz. Hatalar cesaret kırarcasına, hemen ve toptan söylenmemeli, bunların en çok tekrarlananlardan işe başlanmalıdır denilmektedir. Bu açıklamalar biçimlendirici değerlendirmeye örnek olabilir” (Ulutaş & Erman, 2012, s. 57).

Ulutaş & Erman (2012, s. 58) 1952 programında ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden sadece Türk dili ve edebiyatı programında yazılı yoklamalardan söz edildiğini belirtir. Yazılı yoklama sorularını cevaplandırma başlığı altındaki açıklamalar ise şöyle sıralanmaktadır;

a) “Verilen bir soruyu çözümlenme (istenenlerin tespiti); hemen akla geliveren maddelerin soruya karşılık olup olmadığını inceleme,

b) Cevapları hazırlama (yazılacak şeylerin kolayca planlaştırılması),

c) Cevapları, cevap sayılmayacak derecede kısaltmaktan kaçınarak, doğru ve açık cümlelerle kaleme alma,

d)Yoklama kâğıtlarının dış görünüşü (kâğıdın şekli; okul numarası, ad, soyadı, sınıf, tarih kayıtlarının konması; marjlar; aralıkların ve satırbaşı yerlerinin tespiti).”

1954 yılında liseler üç sınıfa indirildikten sonra, bu program, üç sınıfa bölünerek uygulandı” (Göğüş, 1987, s. 51).

“1956 programlarında da sadece Türk dili ve edebiyatı programında yazılı yoklamalardan bahsedilmektedir. Yazılı yoklama sorularını cevaplandırma” adı altındaki açıklamalarda; Öğrenciye, yazılı yoklamalarda başarının yolları gösterilmelidir. Yoklama kâğıdının nasıl kullanılacağı (boş bırakılacak yerler, paragraf başları, sınıf, numara, isim ve tarih kayıtları), soruyu iyi anlamak için nelere dikkat edileceği, sorunun nasıl cevaplandırılacağı (cevapların soruyu karşılaması, konu dışına çıkmama, cevabın lüzumundan fazla kısa ve uzun olmaması, sorunun cevaplarını paragraflara bölme, dil, ifade düzgünlüğü, vb.)hususlarında öğrenciye bilgi verilmeli, çeşitli derslere ait yazılı yoklama soru ve cevapları üzerinde incelemeler yapılmalıdır.” denilmektedir (Ulutaş & Erman, 2012, s. 58).



“1957 yılında da özdeş temel ve ilkelerle yeniden düzenlendi” (Göğüş, 1987, s. 51). “1957 programı da 1950 programının dışına çıkamamış; değişen dünyanın eğitim anlayışlarının yöntemlerini öğretmen ve öğrencilere aktaramamıştır” (Çelik, 2018, s. 267).

“1957 programından sonra, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.03.1971 tarih ve 88 sayılı kararıyla lise 1. sınıflar için bir Türk dili ve edebiyatı taslak programı hazırlandı buna neden olarak VIII. Millî Eğitim Şurası kararı gereğince, ortaöğretim sistemimizin kuruluşu ile yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi... gösteriliyordu. Amaçlarda: Türk milletinin... çeşitli çağlarda ve geniş coğrafi alanlarda meydana getirmiş olduğu dil, sanat, düşünce ve kültür yapıtlarını Türk çocuklarına tanıtarak... deniyordu” (Göğüş, 1987, s. 51).

“1957 yılında, çağın gereklerine ayak uydurmak, yeni eğitim ve öğretim kuramlarından yararlanmak amacıyla yeni bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı düzenlenir. Bu öğretim programı, Türk eğitim tarihinde en uzun süre kullanılan dil ve edebiyat dersi öğretim programıdır” (Çelik, 2018, s. 256). Cumhuriyet Dönemi’nde oldukça uzun bir zaman dilimi içerisinde (35 yıl) uygulamada kalan 1957 programı, 1992 yılında yapılan ufak tefek değişikliklerle 2005 yılına kadar da yürürlükte kalmıştır (Cemiloğlu, 2018, s. 281).

“1960 ve 1970 yıllarında hazırlanan öğretim programlarında da Türk dili ve edebiyatı programı dışında ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu programlarda da 1956 yılı Türk dili ve edebiyatı programında yer alan ‘Düzeltilmeler’ bölümü aynen verilmiştir. Buna ilaveten hem 1960 hem de 1970 programlarında Yazılı yoklama sorularını cevaplandırma başlığı altında öğrencilerin başarılarını artırmak için yol gösterilmiştir” (Ulutaş & Erman, 2012, s. 57).

“1976 yılında liseler için bir program daha yapıldı. Bunda dersler Türk edebiyatı, Türk dili ve kompozisyon adlarıyla ikiye ayrıldı. Program gençlerin eğitiminde ve ulusal birliğin güçlenmesinde dilimizin ve yazınının öğretilmesine, ülküsel bir önem vermiş ve bu önemi çeşitli bölümlerde belirtmişti” (Göğüş, 1987, s. 52). “1976 yılında hazırlanan Türk dili ve edebiyatı dersi programı ise çağın demokratik, evrensel ve özgür birey gereklerinin ötesinde, kültürel açıdan evrensel sırtını dönüp içe kapanmayı seçmiş ve ezberciliği ön plana çıkarmış bir öğretim programı olarak Türk eğitim tarihinde yerini almıştır” (Çelik, 2018, s. 267).

“1976 yılında amaçları açısından tartışma yaratmış bir dil ve edebiyat dersi öğretim programı düzenlenir. Türk dili ve edebiyatı olarak adlandırılan ders Türk dili ve Türk edebiyatı olarak iki bölüme ayrılır. Bu iki dersin yöntemlerinin ve içeriklerinin farklı olduğu öne sürülerek bu iki dersin sınavlarının da farklı değerlendirilmesi gerektiği savunulur. 1976 yılı öğretim programında dil bilgisi konularının öğretimi; metinden bağımsız, durağan kurallar bütünü olarak sunulur; daha önceki dil ve edebiyat dersi programlarında öne çıkarılan dil bilgisi kurallarının metin üzerinde öğretilmesi anlayışı ortadan kaldırılır. Ayrıca 1976 yılı öğretim programında yer alan Türk dilinin tarihsel dönemlere göre değerlendirilmesi veya Türk dilinin yapısal

sorunlarının tartışılması gibi amaçlar, ortaöğretim sürecindeki öğrencilerin düzeyinin üzerindedir. 1976 yılında hazırlanan Türk edebiyatı ve Türk dili dersi öğretim programlarının amaçlarının ancak, üniversitelerin Türkçe veya Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri için ulaşılabilir olduğu düşünülür” (Çelik, 2018, ss. 257-258).

“Akademik kapsam ve derinlikte hazırlanan, öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde, onun ilgi alanına giremeyen, günün ve geleceğin temel gereksinimlerini karşılamaktan uzak program içerikleri, yazın öğretiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli etkindir” (Işıksalan, 2011, s. 17). “1981-1986 yılları arasındaki Türk dili ve edebiyatı dersinde “Yazılı yoklama sorularını cevaplandırma” bölümü yine yer almaktadır” (Ulutaş & Erman, 2012, s. 57).

1992 yılında ders geçme ve kredili sisteme göre düzenlenen “Türk dili ve edebiyatı” öğretim programının genel amaçları şöyledir (Çelik, 2018, s. 259): “Edebiyat, Türk dili (dil bilgisi), kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı; Anayasamız ve Millî Eğitim Temel Kanunu’ndaki hükümler doğrultusunda, millî ve manevi değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir” (MEB, 1992, s. 813). 1992 programında ölçme değerlendirme ile ilgili bilgi yoktur denebilir sadece birkaç maddede edebiyat ve Türk dili derslerinin sınavlarının birlikte kompozisyonun ise ayrı yapılacağı ifade edilmiştir. Edebiyat ve Türk dili sınavında 100 puanın %70’inin edebiyata %30’unun ise Türk diline ayrılacağından bahsedilir. Kompozisyonun ayrı, edebiyat ve dil çalışmalarının ayrı not konusu olduğu, dönem notu olarak Türk dili ve edebiyatı dersi için bir not verileceği ifade edilmiştir. Devamında öğretmenin tayin edeceği esas dönem notunun aritmetik ortalamasının şu şekilde bulunacağı anlatılır; öğrencinin edebiyat ve Türk dili dersi ile kompozisyon dersinden aldığı bütün notlar (Yazılı, sözlü ve ödev notları) toplanarak bulunan not sayısına bölünür şeklindedir. 1992 programındaki dikkat çeken bir başka madde de “Bilhassa 3. ve 4. dönemlerde öğrencilere, ders saatleri dışında okudukları veya inceledikleri kitapları arkadaşlarına tanıtmaları için rapor hazırlatılarak edebi tenkid görüşü kazandırılır.” denilmektedir. Bu uygulama günümüz ürün dosyasına benzetilebilir ve dönem şartlarına göre oldukça faydalı bir uygulama olacağından bahsedilebilir. Hatta günümüzde uygulanmasının da faydalı olacağı düşünülebilir. Son olarak programda yazılı kompozisyon çalışmalarının yanında sözlü kompozisyon çalışmalarına da yaptırılmasından bahsedilmesi de dikkate değerdir. Bütün bu ifade edilenler programların yavaş yavaş ölçme değerlendirme alanına da yöneldiğinin ifadesi olabilir.

“1995 yılında kredili sistemin yürürlükten kaldırılmasıyla 1992 yılı öğretim programı, geleneksel sisteme uyarlanır. Bu uyarlama başarısız olur, sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı dersi bilgi içeriği bakımından çok yoğun bir derse dönüşür. Dersin yoğunluk sorunu, Türk dili ve edebiyatı dersinin bazı seçmeli

derslerle destelenmesiyle giderilmeye çalışılır. Lisenin eşit ağırlık ve sözel sınıflarına edebî metinler, edebiyat tarihi, edebî sanatlar, hızlı okuma teknikleri, güzel konuşma ve yazma seçmeli dersleri eklenerek Türk dili ve edebiyatı dersinin içeriği hafifletilmek istenir. Fen sınıflarının ders programlarına bu seçmeli derslerin eklenmesi, bu sınıfların öğretim programında bir değişiklik olmamasına neden olmuştur. Türk dili ve edebiyatı dersine destek niteliğinde oluşturulan seçmeli derslerin özel amaçları belirlenmez; yalnızca öğrencilere iletilecek konuların adları sıralanır. 2005 yılında yürürlüğe giren dil ve edebiyat dersi öğretim programları, dil ve anlatım ve Türk edebiyatı olarak iki ayrı ders biçiminde oluşturulur. 2005 yılında düzenlenen dil ve edebiyat öğretim programı; öğrenci merkezli olmayı amaçlayan, yazınsal ve öğretici metinleri dersin temel aracı olarak gören bir öğretim programıdır. Bu öğretim programı ezbercilikten ve öğretmen merkezli eğitimin uzaklaşmak için atılmış önemli bir adım olarak görülür” (Çelik, 2018, s. 259).

2005 programının metin odaklı sınıflamaya göre hazırlanması olumlu bir adım olarak görülmektedir. Fakat program kazanımları, beceri ve etkinlikleri ile öğrenciye görelilik ilkesi esasına göre öğrenci düzeyine indirgenmelidir. Program içeriği ile süre uyumunun sağlanması öğretmen açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde olan, dil olarak ağır ve uzun metinlerin çıkarılması hâlinde süre yeterli hâle gelip ders daha verimli bir şekilde işlenebilir (Işıksalan, 2011).

“2005 yılı sonrası ortaöğretim programlarında her derse yönelik olarak ölçme ve değerlendirmenin felsefesi, amaçları ve nasıl yapılacağı ile ilgili bir bölüm verilmiştir. Bu programlarda, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında klasik değerlendirme yaklaşımlarının yanında yeni değerlendirme yaklaşımlarının (alternatif değerlendirme, performans değerlendirme ya da otantik değerlendirme) da değerlendirme sürecinde uygulanması belirtilmiştir. Bu programlarda ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülmekte olduğuna ve öğrencileri değerlendirme sürecine katmaya özellikle vurgu yapılmıştır” (Ulutaş & Erman, 2012, s. 57).

2005’den sonra hazırlanan programların tamamında performans değerlendirmeye yönelik görevler, açık uçlu sorular, gözlem, proje, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa yanıtlı sorular, ürün dosyası (portfolio), öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi çeşitli yöntemlere ilişkin bilgilerle bunlara örnekler verilmiştir (Ulutaş & Erman, 2012, s. 58).

2011 yılına hazırlanan öğretim programında Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerinin ölçme değerlendirme amaçları; “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, gelişimlerini izlemek, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek, gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya veri sağlamak, öğretim programlarının yeterliliğini belirlemeye yönelik bilgi sağlamak gibi amaçlarla yapılır” (MEB, 2015) olarak ifade edilmiştir.

Yine bu programda Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı dersinde uygulanacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bu amaçlar kapsamında yapılarak öğrenci gelişimine katkıda bulunmaya yönelik olmasından bahsedilmektedir. Böylece öğrenci öğrenme süreçleri izlenip gerekmesi hâlinde kullanılıp eğitim etkinlikleri zenginleştirilmesi ifade edilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlere bir derece esneklik sağlanmaktadır denilebilir. Ayrıca öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi konusunda; varsa ya da görülüyorsa öğrenciler “program doğrultusunda gerekli becerileri kazanmaya ve geliştirmeye özendirilmelidir” (MEB, 2011) denilmektedir. Devamında ise;

“Bunun için öğretmen, birkaç aracı birlikte kullanarak ölçme ve değerlendirme yapmalıdır. Tartışma, yazma, okuma, performans görevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin birkaç yollarındandır. Ancak bunlardan hiçbiri tek başına yeterli değildir. Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için farklı ölçme yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler farklı ölçme yöntemlerinden ünitelerdeki kazanımlara uygun olanı seçerek öğrencileri bunlarla değerlendirmeleri uygun olanıdır. Değerlendirme, ölçmeyle elde edilen verilere ilişkin karar verme işidir. Bu nedenle objektif olmalıdır. Eğitim öğretim sürecini değerlendirmek için öğrencinin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar dikkate alınır” (MEB, 2011).

olarak ifade edilmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere bu programda ölçme değerlendirme bölümü iki ders için de diğer programlara nazaran oldukça ayrıntılı olarak verilmiştir. Ölçme değerlendirme için birkaç aracın aynı anda işe koşulması, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme stratejileri, bilgi beceri ve tutumların ölçülmesi için farklı yöntemlerin kullanımına vurgu yapılmıştır. Buradaki ölçme yöntemlerinin seçimi öğretmenlere bırakılmış uygun olanın seçilmesi gerektiğine değinilmiştir. Fakat şu konuya da değinmek gerekir ki bu programda bahsedilen ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmenlere kazandırılmış mı yoksa hizmet içi eğitimlerle mi destekleneceği ve bu eğitimlerin niteliği, kalitesi, verimi ayrı bir çalışma konusu olabileceğinden sadece bu konuya dikkat çekmekle yetinilecektir. Ayrıca programın ölçme bölümü ayrı değerlendirme bölümü de ayrı olarak belirtilmiş ve değerlendirmenin ayrılmasının önemine “değerlendirmek için öğrencinin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalar dikkate alınır” vurgu yapılmıştır.

Süreç içerisinde yapılacak değerlendirmeyle ilgili olarak da programda “değerlendirmeye yönelik yapılacak çalışmalarla ilgili ana başlıklar önerilmiştir” (MEB, 2011) denilmektedir.

- “Okumayı gözlemlenme (Anlatmaya bağlı metinleri okuma, öğretici metinleri okuma, şiir okuma),

- Yazmayı gözleme (Şiir yazma, öğretici metin yazma, sanat metinleri yazma),
- Anlamayı gözleme (Metni anlama),
- Metin inceleme ve yorumlamayı gözleme.”

Süreçteki öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) kullanılabileceği belirtilmiştir devamında ürün dosyasının içeriği, planlanması, izlenmesi, kullanımı ve değerlendirilmesi yönünde bilgilendirmeye yer verilmiş öğrencilerin öz değerlendirme yapabileceğinden bahsedilmiştir. Ekler bölümünde ise örnek ölçeklere yer verilmiştir. Sınıfın durumu, şartlar ve çevre durumuna göre bu formların geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Programda süreç değerlendirilmesinden bahsedilmesi de önemli görülmektedir. Süreç değerlendirilmesinde de ekler bölümündeki örneklerin kullanımı önerilmiştir. “Öğrencinin elde ettiği kazanımları gözlemek ve sonuçlar hakkında karara varma amacıyla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testler kullanılabilir. Ünite veya ünitelerdeki kazanımlardan ve becerilerden hareketle ünitenin içeriğine uygun testler belirlenir” (MEB, 2011) şeklinde devam etmektedir. Kullanılacak sorularla ilgili olarak; “Test için hazırlanan sorularda kazanımların ve becerilerin dengeli dağılımına; üniteye kazananım ve becerileri kapsamına dikkat edilmelidir” (MEB, 2011) denilmektedir. Ayrıca;

“Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin nasıl değerlendirileceğine yönelik sorulacak sorular ya da yaptırılacak görevleri hazırlarken ... becerilere yönelik ifadeler ipucu olarak verilmiştir. Öğrencilerin bu becerilere ulaşım ulaşmadığı çeşitli testlerle belirlenmelidir. Sınavlarda bu becerilerin dengeli şekilde dağıtılmasına özen gösterilmelidir. Bu amaca yönelik olarak test belirtke tablosu yapılabilir” (MEB, 2011) denilmektedir.

“2015 öğretim programında, dil ve edebiyat dersleri yeniden tek ad altında birleştirilir. Dersin adı, 2005 öncesindeki biçimine yani Türk dili ve edebiyatı” adına geri döner. 2015 öğretim programının dil bilgisi öğretiminin metinlerle birlikte yürütülmesinden yana olduğu anlaşılmaktadır. Dil bilgisi konularının tümce, sözcük, paragraf vs. (micro structure) bağlamı değil; büyük ölçekli metinler (macro structure) bağlamında gerçekleştirilmesi gerektiğine dönük yapılan çok sayıda akademik araştırmanın bu öğretim programına yansımalarını görmek, umut vericidir” (Çelik, 2018, s. 262).

2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı; “ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgileri ezberlemesini değil beceriye dönüştürmesini, değerlendirmede öğrenme süreçlerinin dikkate alınmasını, not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geri bildirim ağırlık verilmesini hedeflemektedir (MEB, 2015)” denilmektedir. Türk dili ve edebiyatı derslerinin, eğitim-öğretim süreçlerinde üç tür ölçme ve değerlendirme yapılacağı belirtilmiştir. Bunlar: Tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olarak ifade edilmiştir. Tanılayıcı değerlendirmede ise; öğrencilerin hedeflenen becerileri kazanması

için ön koşul niteliğindeki bilgi ve becerilere ne düzeyde sahip olduklarının belirleneceği ifade edilmiştir. Elde edilen bilgiler öğrenme-öğretme sürecini planlamada kullanılır. Tanılayıcı değerlendirme “Okuma Çalışmaları”nda “Hazırlık”, “Yazma Çalışmaları”nda “Yazma Tür ve Tekniklerini Tanıma” ve “Sözlü İletişim Çalışmaları”nda “Sözlü İletişim Tür ve Tekniklerini Tanıma” aşamalarında gerçekleştirilir (MEB, 2015). Biçimlendirici değerlendirmede de, öğrencilerin öğrendiklerinin beceriye dönüştürülme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirmenin, öğretim sürecinin devamı esnasında ve ünite sonlarında yapılması belirtilmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle gerekirse ek öğretim uygulamalarının planlanabileceğinden söz edilir. Süreç içinde yapılacak bu değerlendirmenin, öğrenme düzeyini artırıcı bir role sahip olduğu ve not verme amaçlı kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Türk dili ve edebiyatı dersinde biçimlendirici değerlendirme; “Metni Anlama ve Çözümleme” ve “Eleştirel Okuma” çalışmalarında sorular ve etkinliklerle; “Yazma Sürecini Uygulama” ve “Sözlü İletişim Uygulamaları” aşamasında öğrencilere yönelik geri bildirimler ve değerlendirmelerle gerçekleştirilir (MEB, 2015). Ayrıca bu programda yazma çalışmalarına da önem verilmesi gerektiğinden bahsedilmiş ve geri bildirim verilirken dikkat edilecek hususlar sıralanmıştır. Düzey belirleyici değerlendirmede ise öğrencilerin dersle ilgili bilgi, beceri, tutum vb. özelliklere hangi düzeyde sahip olduğunu belirleme, başarı düzeylerini belirleme amacıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir.

“Türk dili ve edebiyatı dersinde çok yönlü bilgi ve becerilerin kazandırılması, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanmayı gerekli kılmaktadır. Bu yöntemler geleneksel yaklaşım ve performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açık uçlu, kısa cevaplı, doğruyanlı vb. madde türlerinden oluşan araçları kapsamaktadır. Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise performans değerlendirme, ürün dosyası değerlendirme, öz ve akran değerlendirme vb. ölçme tekniklerini ve bu teknikler kapsamındaki ölçme araçlarını (dereceleme ve puanlama ölçekleri vb.) içermektedir” (MEB, 2015).

2015 programında dersin işleme sürecinin; okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altında yürütüleceğinden bahsedilmektedir. Ölçme ve değerlendirmede bu sürece dikkat edilmiş, her bir beceri alanı için farklı ölçme yöntemleri belirlenmiştir (MEB, 2015). Yapılacak okuma çalışmalarının ölçme ve değerlendirmesinin açık uçlu sorularla oluşturulan yazılı sınavlar yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu sınavların hazırlanmasında dikkat edilmesi gerektiği olarak hazırlanan soruların derste öğretilen ve öğrenilen bilgiler kapsamında bu bilgilerden yararlanarak, metnin çözümlenmesine yönelik hazırlanması gerektiğidir. Sınavların dil bilgisine yönelik sorularının ise dil bilgisi unsurlarının metinlerdeki görevlerini belirlemeye yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu programında dikkat çeke bir diğer özelliği de programda “Türk Dili ve Edebiyatı dersinde her

dönem öğrencilere en az bir kitap okutulur. Bu kitap, sınıf içi değerlendirmenin yanında dönem içindeki sınavlardan birindeki soru/sorularla da değerlendirilir.” (MEB, 2005) şeklinde bir ifadenin yer almış olmasıdır. Böylece okuma zevki kısmen kazandırılabilir hiç olmazsa dönemde bir kitap zorunlu da olsa okutulabilecektir. Okuma çalışmalarında öğretmen tarafından hazırlanan yazılı sınavlarda ise açık uçlu soruların ağırlıkla kullanılması gerektiği belirtilmiş, testlerin dönemde en fazla bir kere kullanılabilirliği belirtilmiştir. Bu da Türk dili ve edebiyatının bir nebze daha düşünceyi geliştirmesine öğrencilerin yazma ve ifade becerilerine katkı sağlayabilecektir. Adı geçen programda bu durum şöyle ifade edilir; “Yazılı sınavlarda metni anlama, çözümleme ve eleştirel okumaya yönelik sorulara ağırlık verilir, bunun yanında gerektiğinde dil bilgisi, edebiyat bilgileri ve okunan kitapla ilgili sorulara da yer verilir.” (MEB, 2005).

Yazma becerisinin dikkate alınması gereken değerlendirme ölçütü olarak 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda; “öğrencilerin yazdıkları yazılardan oluşan ürün dosyası, yazma sürecindeki aşamalara katılması, ürettiği metni geri bildirimler doğrultusunda geliştirmesi dikkate” alınması gerektiği belirtilmiştir. Dönemlerin her birinde bir performans notunu öğrencinin ders içi ve dışında üretmiş olduğu metinlerden oluşturulmuş ürün dosyasının değerlendirilip verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ürün dosyasının değerlendirmesinin de önceden belirlenmiş ölçütlere göre yapılması gerektiği dikkate sunulmuştur. Değerlendirme ölçütlerinin de öğrencilerle paylaşılması ve performansları hakkındaki geri bildirimlerin öğrencilere iletilmesi değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için gereklidir. Değerlendirmelerde “kontrol listeleri, derecelendirme (likert) ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı vb.” kullanılabilirliği belirtilmiştir.

Sözlü anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde ise öğrencilerin dönem içerisindeki “hazırlıklı konuşma, kısa oyun canlandırma, şiir dinletisi sunma vb. etkinlikler ve derse katılımı, derste söz alması ve ders içi etkinliklerde konuşulanları dinlemesi dikkate alınarak” değerlendirileceği bildirilmektedir. Ayrıca öğrencilere her bir dönemde bir performans notunun da sayılan hususların dikkate alınması sonucu verileceği belirtilir. Yine öğrencilerin konuşmaya yönelik performanslarının da “gözlem formu, kontrol listesi, derecelendirme (likert) ölçeği, dereceli puanlama anahtarı vb. kullanılarak” değerlendirileceği belirtilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı dersine ait ders kitabında ise her ünite sonunda o üniteye kazandırılması amaçlanmış beceri ve bilgileri değerlendirme amacına yönelik olarak “Ünite Değerlendirme Çalışmaları’na yer verilir” (MEB, 2015) ifadesi mevcuttur.

2017 öğretim programında ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırılmasında dikkat edilecek konular 6 başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

- 1) Değerlendirme amaçlanarak kullanılması planlanan ölçme araçlarının, öğretim programındaki kazanımların beceri ve bilgi boyutu yanında öğretim programı vasıtası ile öğrencilere kazandırılacak beceri ve yeterliliklerle tutarlı şekilde olması ve ölçme araçlarının yapılandırılmasında kazanım açıklamaları ve kazanımlar tarafından belirlenen sınırlar göz önüne alınmalıdır.
- 2) Ölçme değerlendirme uygulamalarının yalnızca öğrencilerin öğrenme sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünlerini değil öğrenme süreçlerinin de değerlendirilmesini mümkün kılacak tarzda yapılandırılması ve bu sürecin her bir seviyesinde, farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılıp hedeflenen beceri, tutum ve bilgileri edinip edinmemeleri farklı bağlam ve zamanlarda gözlenmelidir. Performansları ile ilgili olarak öğrencilere yapıcı şekilde geri bildirim sağlanmasının yanı sıra kullanılan öğretim stratejileri de alınan değerlendirme sonuçları kapsamında gözden geçirilerek gerek görülmesi hâlinde değiştirilmelidir. Bu sebeple değerlendirmeye yönelik çalışmalar süreklilik arz etmelidir. Bu kapsamda programda hazırlanan ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir;

**Ön Değerlendirme:** Öğretim öğrenme süreci başında tanılama amacıyla yapılacak olan değerlendirmelerdir. Burada öğrenciler, ders amacı ile ilgili bilgi sahibi olmaktadır. Konu ile ilgili ne bilip ne bilmediği gösterilir. Bu kapsamda öğretmen ise, öğrencilerinin konu ile ilgili neler bildiğini ve neler yapabildiğini öğrenmiş olur. Bireysel farkları belirleyerek öğrenme hedefleri, öğretim stratejileri ve yaklaşımlarını belirler. Bu kapsamda kullanılacak ölçme araçları da; kâğıt kalem testleri, sözlü olarak sorulan açık uçlu sorular, gözlem formları vb. olabilir.

**Süreç Değerlendirme:** Öğretim öğrenme süreci içerisinde tanılama amacıyla yapılacak olan değerlendirmeler olarak ifade edilir. Burada öğrenciler ilerlemeleri hakkında, güçlü olan ve geliştirmesi gerekli olan konular ile ilgili bilgi sahibi olmaktadır. Öğretmen ise kullandığı öğretim stratejilerinin kullanışlığı, öğrenci ilerlemesi, öğrencilerin yanlış ya da eksik öğrenmeleri hakkında bilgi edinip buna göre gerekli olan düzenlemeleri yapmaktadır. Bu kapsamda kullanılabilen ölçme araçları ise performans çalışmaları, farklı soru türlerinden oluşan ara sınavlar, gözlem formları vb. olabilir.

**Sonuç Değerlendirme:** Öğretim öğrenme sürecinin sonunda yapılacak ve belli bir yargıda bulunmak amaçlanarak yapılan değerlendirme olarak ifade edilir. Burada öğrencilerin, kazanımlar yoluyla belirtilmiş öğrenme hedeflerini karşılama ya da karşılamaması ile ilgili bilgi sahibi olunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinin kazanımlar ile



belirtilmiş öğrenme hedeflerini hangi oranda karşılamakta olduğunu tespit ederek öğrencilerinin performansları ile ilgili yargıda bulunmaktadır. Bu kapsamda kullanılacak ölçme araçları ise projeler, performans çalışmaları, gözlem formları, yazılı sınavlar vb. olabilir.

- 3) Değerlendirme amaçlı uygulamalar, öğrencilerin farklı yetenekleri, beceri düzeylerinin yanı sıra gelişimsel düzey, kültürel ortam, okul ortamı ve sınıf ortamı dikkate alınarak hazırlanıp uygulanmalıdır.
- 4) Bu başlık altında öğrencilerin bilişsel becerilerinin ölçülmesinde kullanılması amacıyla hazırlanan yazılı sınav ve ders kitaplarındaki ünite ya da konuların değerlendirilmesi bölümlerinde soruların hazırlanması esnasında göz önünde bulundurulması gerekenler de belirtilmiştir. Bunlar;
  - a. Hazırlanan soruların yalnızca konu ve kavram bilgisini değil, üst düzey beceri şeklinde adlandırılan bilişsel becerilerin de (sorgulama, analiz etme, değerlendirme, yorum yapma, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma vb.) ölçülebilmesine fırsat sağlayabilecek tarzda hazırlanmalı ve yazılı sınavlar kapsamında kullanılan madde türlerinin belirlenmesi esnasında kazanımlarca temsil edilen bilişsel beceri düzeylerinin de göz önüne alınması,
  - b. Hazırlanan yazılı sınavlar ve ders kitapları sorularının yapılandırılması esnasında mümkün mertebe öncüllerden faydalanılmalıdır. Ayrıca öğretim programında “Yazılı metinler (gazete ve dergi haberleri, bilimsel makaleler, okuma parçaları, örnek olaylar, analogiler vb.), görseller (fotoğraflar, resimler, çizimler, karikatürler vb.) ve grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları, şemalar vb.) öncül olarak kullanılmalıdır.” denilmektedir. Öncül olarak faydalanılan yazılı metinlerin de öğrenci hayatının bütün alanlarında ihtiyaç duyacağı okuryazarlık becerilerinin edinilmesine, grafik düzenleyiciler ve görsellerin de eğitim öğretim hayatları ve iş hayatında genellikle faydalanacakları uzamsal beceri gelişimine destekte bulunacaktır. Tek öncülle ilişkili farklı türlerin yanı sıra çok sayıda soruya yer verilmesi birden fazla adımlı akıl yürütme becerilerinin edinilmesi ve gelişimine katkıda bulunacaktır. Soruların öncülün kullanılmasını, analiz edilmesini, değerlendirilmesini veya yorumlanmasını gerektirecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilmelidir.
  - c. Hazırlanan sorular öğrencilerin gündelik hayat ve diğer disiplinler ile ilişkilendirmelerde bulunmalarını, eski bilgilerini yenilerle birleştirmelerine olanak sağlayacak şekilde olmalıdır. Günlük hayatla ilgili materyal ve durumların ele alındığı öncüllü sorular öğrencilerin çıkarım yapabilme becerisini ölçmenin yanında

edinilen bilgilerin hangi gündelik hayat durumlarıyla nerede kullanabileceğiyle ilişkili farkındalık geliştirebilmelerini sağlamaya yardımcı olacaktır.

- 5) Bireysel ya da grup çalışması olarak düzenlenen performans uygulamaları ve projeler duyuşsal, psikomotor ve bilişsel becerilerin değerlendirilmesi esnasında kullanılabilir. Bunların yapılandırılması esnasında verilen görevler, gerçek hayat durumlarının yanı sıra diğer disiplinler ile ilişkilendirmeler yapılması, öğrencilerin üst öğrenim kurumları ve gelecekteki yaşamlarında kullanabilecekleri sözlü ve yazılı iletişim, araştırma, iş birliği, tasarım, sunum, raporlama ve kaynak kullanabilme vb. becerileri kullanıp geliştirmeye özendirici olmasına da dikkat edilmesi gereklidir.
- 6) Duyuşsal beceriler ve psikomotor becerilerin değerlendirilmesi amacıyla derecelendirme ölçeği ya da dereceli puanlama anahtarı tarzında tasarlanan gözlem formlarından faydalanılabilir. Bu değerlendirme uygulamalarında öğretim programı vasıtası ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan değer ve tutumlara ilişkin ölçütlere (iş birliği yapma, derse katılma, nezaket kurallarına uygun iletişim kurma, sorumluluklarını yerine getirme, saygılı davranma vb.) yer verilmesi gerekmektedir. Yıl boyu farklı zamanlarda olmak kaydıyla süreklilik gösterecek şekilde gözlem formları kullanılmalıdır. Öğrencilerin göstermiş olduğu tutum ve davranışlarla ilişkili yapıcı ve zamanında kullanılan geri bildirimler kullanılmalı, öğrencilerin olumlu tutumlar sergilemeleri konusunda motive edilmeleri gerekmektedir.

2018 programında ele alınan ölçme değerlendirme konusu ise bireysel farklara vurgu yaparak, “Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması insanın doğasına ters” (MEB, 2018) olarak ifade edilmektedir. Bu nedenlere bağlı olarak ölçme ve değerlendirme süreçlerinde azami esneklik ve çeşitlilik anlayışına bağlı olarak hareket edilmesi şart koşulmuştur. Eğitim programının tüm ayrıntılara yer veremeyeceği belirtilerek “Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından” (MEB, 2018) beklendiği vurgulanmıştır. Bu esaslara göre yaratıcı ve özgün olmak öğretmenlerden istenen temel beklentidir.

Bu kapsamda öğretim programının ölçme ve değerlendirme ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Ölçme değerlendirme çalışmaları esnasında öğretim programındaki bütün bileşen ile azami derecede uyum sağlanmalı, kazanımların yanı sıra açıklamaların da sınırlarının esas alınması,
2. Öğretim programının, ölçme süreçlerinde kullanılabilen ölçme araçları ve yöntemler bakımından öğretmenlere keskin ve kesin sınırlar çizemeyeceği yalnızca yol gösterebileceği fakat tercih edilecek ölçme değerlendirme araçları ve yöntemlerinde gerekli akademik ve teknik standartlara uyum sağlanması,
3. Ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz parçası olduğu, eğitim sürecinde yapıldığı, ölçme sonuçlarının tek başına değil de izlenen süreçler ile beraber bütünlük hâlinde ele alınması,
4. Bireysel farklılıklar sebebiyle tüm öğrencileri kapsayabilen, genel geçer ve tek tip ölçme değerlendirme yönteminden söz edilemeyeceği, öğrencilerin akademik gelişiminin tek bir yöntem ya da teknik ile ölçülüp değerlendirilemeyeceği,
5. Eğitimin yalnızca bilme-düşünce amacıyla değil hissetme-duygu ve yapma-eylemleri amacıyla da verildiği bu sebeple yalnızca bilişsel ölçümlerin yeterli olarak görülemeyeceği,
6. Ölçme değerlendirmenin çok odaklılığının esas olduğu, ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmenin yanı sıra öğrencilerin de aktif katılımı ile gerçekleştirilebileceği,
7. Bireylerde ölçme değerlendirme konusuna dâhil olan değer, ilgi, başarı ve tutum gibi özelliklerin zaman içerisinde değişebileceği bu nedenle söz konusu olan özelliklerin belli ve tek bir zamanda ölçülmesinin yerine süreç içinde değişimlerin de dikkate alınan ölçümlerin kullanılmasının esas olduğu ifade edilmiştir.

Ayrıca 2018 öğretim programında liseyi bitiren bir öğrencinin, “ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2018) olarak belirtilmiştir. Burada bahsedilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Birliği uyum çerçevesinde hazırlanmıştır.

Bunların dışında 2018 öğretim programında değerler de ele alınmış ve kök değerler belirlenmiştir. Bu öğretim programında değerler; “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu

köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında, karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı” (MEB, 2018) olarak tanımlanmıştır.

2018 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’nda belirtilen “kök değerler” şöyledir: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” (MEB, 2018). Bu değerlerin, “öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat” (MEB, 2018) bulacağı ifade edilmiştir.

2018 programında ders kitabı yazımında dikkat edilecek hususlar belirlenirken ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir; “Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları: Her ünitenin sonunda o üniteye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik olarak Ünite Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları’na yer verilir. Sorular üniteye işlenen konuları kapsar nitelikte olmalıdır” (MEB, 2018).

Reform ve yenileme programları, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve hatta okuldan okula, kapsam ve yoğunluğuna göre değişmekle birlikte öğretmenlerin ihtiyaçları, endişeleri ve refahları dikkate alınmalıdır. Etkili öğretmenler olmadan, sistemsel reform ve yenileme sürdürülemez. Bu konuda en başta gelen şey ise öğretmenlerdir (Day vd., 2007, s. 255). Yukarıdaki bilgiler ışığında ölçme değerlendirme anlamında uygulamaları en iyi belirleyen ve açıklayan öğretim programının 2017 yılında hazırlanan olduğu söylenebilir. Ayrıca 2018 yılında değerlerin de ele alınması olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Bu kapsamda insan yetiştirme amaçlanarak Türk dili ve edebiyatı dersinin aslında ne kadar önemli bir konumda olduğuna vurgu yapılabilir.

### **İlgili Araştırmalar**

Araştırma konusu itibarıyla tek bir konu alanına (sadece Türk dili ve edebiyatı ya da sadece ölçme değerlendirme gibi) bağlı kalıp bu alan ile ilgili yapılan çalışmaları ele almanın, alanda yapılan çalışmaları göstermek adına eksik bir uygulama olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple ilgili araştırmalar ele alınırken yapılan çalışmanın hem Türk dili ve edebiyatı ile ilgili olmasına bakılmış hem de ölçme ve değerlendirme ile ilgili oluşu göz önünde bulundurulmuştur. Buradan hareketle yapılan çalışmalar iki bölümde incelenebilir; doğrudan ilgili çalışmalar ve dolaylı olarak ilgili çalışmalar.

### **Doğrudan ilgili araştırmalar.**

Bu başlık altında doğrudan ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Doğrudan ilgili çalışmalar ele alınırken iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlar, Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ya da yakın bir alanda uygulanmış ölçme değerlendirme çalışmaları olarak belirlenmiştir. Bu alışmalar öğretmenlerle yapılan veya öğretmen adayları ile ilgili yapılmış çalışmaları kapsayabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Böylece bu tür çalışmalar doğrudan ilgili çalışmalara dâhil edilmiştir.

### ***Tezler.***

Tünkler (2017) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Düzeylerinin Mikroöğretim Aracılığıyla Geliştirilmesi” adlı doktora tezinde “Mikro öğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi nedir ve öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemi ile tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramıştır. Çalışma 5 alt problemden oluşmaktadır. Bu alışma, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesinde mikro öğretim yönteminin etkisini” incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması desenine göre planlanmış, nicel boyutunda deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma, “2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleřođlu Eğitim Fakóltesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde” yürütölmüştür. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi (TÖDTYOT)” ile “Mikro öğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu (MUSDF)”; nitel verilerin toplanmasında ise “Araştırmacı Gözlem Formu” ve “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca doküman analizi yöntemiyle etkinlik değerlendirme günlükleri, yapılandırılmış görüşme verileri ile araştırmacı gözlem notları analiz edilerek nitel verilere ulaşılmıştır. Bu araştırma toplamda 36 hafta sürmüştür. Sonuç olarak “Mikro öğretimin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu, öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, öğretmen adayları mikro öğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları, mikro öğretim uygulaması yapan sosyal bilgiler öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme-değerlendirme; öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun

olduğunu, bu yaklaşımların öğrencilerin bütüncül değerlendirmelerine olanak sağladığını, öğrencilerin derse katılımını ve ilgilerini artırdığını, dersi eğlenceli bir hâle dönüştürdüğü” ifade edilmiştir.

Fişne (2016) tarafından yapılan “4. Sınıf Öğrencileri İçin Bütünleşik Bir Dil Ölçme ve Değerlendirme Programı: Erişim Temelli Bakış Açısı” adlı yüksek lisans tezinde 4. sınıf seviyesinde İngilizce öğrenen çocuklar için bütünleşik bir dil ölçme programı (ILTPY) geliştirmek ve önermek amaçlanmıştır. İki aşamadan oluşan bu çalışmanın ikinci aşamasında 4. sınıfta öğrenim gören 73 öğrenci ve 4 İngilizce öğretmeninden ölçme görevleri, kazanım temelli gözlem kontrol listeleri, ünite sonu konferansları, başarı testi ve tamamlayıcı görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Temelde öğretmenlerin başlıca biçimlendirici ölçme yaptığını, yazma ve kelime becerilerinin daha yaygın olarak ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Şenyurt (2016) “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında “eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerini tematik ve metodolojik açıdan” incelemek amaçlanmıştır. Toplamda 166 tezin incelendiği bu çalışmada, tezler incelenirken araştırmacı tarafından geliştirilen tez inceleme formu kullanılmıştır. Tezlerin hangi boyutlardan inceleneceği ilgili alan yazının kapsamlı olarak taranması ile belirlenmiştir. Ele alınan tezler; “yayınlandığı üniversite, yayın yılı, danışman unvanı, alanı-konusu, anahtar kelimeleri, araştırma yaklaşımı, örnekleme yöntemi ya da çalışma grubu, örneklem türü, geçerlik, güvenilirlik, veri toplama aracı, analiz yöntemi, istatistik programı ve son olarak verilerin kaynağı açısından” incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre en fazla tez 2009, 2010, 2011 ve 2012 yıllarında yapılmıştır. Tez danışmanlığı en fazla doçentler tarafından yapılmıştır. Araştırmalar genel olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Tezlerin %63,86’sının “çalışma grubu üzerinden yürütüldüğü, örnekleme yöntemi olarak en fazla basit seçkisiz örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı, çalışmaların %80,72’sinde veri örnekleme türünün öğrenci olduğu, öğrencilerden %78,92’sinin ise ilkökul ortaokul ve lise öğrencisi olduğu, lisansüstü öğrencilerle ilgili yapılan çalışma sayısının çok az olduğu (%2,41)” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Damar (2016) “Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel veri toplama tekniği ile hazırlanmış olup çalışma grubunda 25 öğretmen yer almaktadır. Çalışma sonucunda; katılımcıların %44’ü yeni yöntemlerin etkili yönlerine, %36’sı sınırlı yönlerine, %24’ü eleştirel yönüne vurgu yapmıştır.

Yeni yöntemlerin en etkili yönleri işlevsel ve başarılı bulunması; en sınırlı yönleri işlevsellikten uzak olması, uygulanmasının zaman alıcı olması ve değerlendirmeyi tam sağlama konusunda eksik olması verilerine ulaşılmıştır.

Omar (2016) tarafından hazırlanan “Öğretmen ve Öğrenci Gözü ile Soydaş İki Dillilere Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (Arapça ve Türkçe Bilen Kerkük Türkmenleri Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde “Kerkük'teki öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi” amaçlanmaktadır. Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma “süresince yapılan çalışmalar kapsamında Kerkük'te Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında uzmanların bulunamaması, dolayısıyla hiçbir kaynağa erişilmemesi”nin yanı sıra mevcut yönetimin de programlarda ölçme değerlendirme ile ilgili çalışma yapmıyor oluşu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keray Dinçel (2016) yılında yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri” adlı doktora tezinde “Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesine, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirmesine, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin görüşlerini” belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda “veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, çalışma grubu olarak ön uygulamada 5, ana uygulamada 50 öğretmenden görüş alınmıştır”. Çalışmada “amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilerek öğretmenlerin cinsiyet, mezun olunan lisans türü, eğitim düzeyi, görev süresi, görev yapılan iller gibi demografik özelliklerinin çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir”. Kullanılan görüşme formunda “birinci alt probleme yönelik 5, ikinci alt probleme yönelik 9, üçüncü alt probleme yönelik 9, toplamda 23 soru yer almaktadır”. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur: “Anlama becerilerine yönelik sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için sınıf mevcutları azaltılabilir, ölçme araçları çeşitlendirilebilir, öğretmenlere ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitim verilebilir, kazanımlara ölçme ve değerlendirme açısından kriterler eklenebilir, okuma ve dinleme/izleme metinleri gözden geçirilebilir.”

### **Dolaylı olarak ilgili araştırmalar.**

Bu başlık altında dolaylı olarak ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Dolaylı olarak ilgili olan çalışmaların ele alınmasında bu çalışmaların bir bölümünün yaptığımız çalışma ile ilgili olması etkili olmuştur. Literatürün daha sağlıklı ele alınması amacıyla bu çalışmalara yer verilmiştir.

### *Tezler.*

Bahar (2017), “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi ve Bunları Kullanmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İrdelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde “Fen bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme, değerlendirme yöntem ve teknikleri nelerdir ve bunları kullanma sebepleri nelerdir?” sorusuna cevap aramıştır. Çalışma, “fen bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve bunları kullanmalarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi amacıyla yapılmış, araştırmada betimsel araştırma modeli olan tarama (survey) yöntemi” yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada 6 alt problem kullanılmış olmakla birlikte araştırma 2014- 2015 öğretim yılında 75 fen bilimleri öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, 35 maddeyle pilot uygulaması yapılan, 15 maddelik ölçek ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda “öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme değerlendirme araçlarının yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli testler ve kısa cevaplı testler, proje, tanılayıcı dallanmış ağaç” olduğuna ulaşılmıştır. Bu araçların seçiminde etkili olan sebepler ise; “Müfredatı yetiştirme kaygısı, yöntemin öğrenci tarafından algılanması gücü, ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olması, zaman (ders süresi) kısıtlılığı değişkenlerinin diğer değişkenlere göre öğretmenlerin ölçme aracını seçmelerine daha fazla etki ettikleri görülmektedir.” şeklinde belirtilmiştir.

Tanuğur (2017) “Fizik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Zorluklar” adlı çalışmasında “ortaöğretim fizik öğretmenlerinin klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin kullanabilme boyutu ve karşılaştıkları zorlukları sergilemek amaçlanmıştır. Araştırma 6 alt problemden oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu bölgesindeki fen liseleri, Anadolu liseleri, özel okullardaki fizik öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. İstanbul Anadolu bölgesinde yaklaşık 118 fen lisesi, Anadolu lisesi ve özel okuldan; 3 fen lisesine, 51 Anadolu lisesine ve 7 tane özel okula ulaşılmıştır. Bu liselerin çoğunluğu Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Pendik, Kartal, Maltepe, Sultanbeyli, Çekmeköy, Beykoz ve Ataşehir’deki okullardır. Bu şekilde İstanbul Anadolu bölgesindeki yaklaşık 118 liseden 61 liseye yani %51,4’üne ulaşılmıştır”. “Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ogan-Bekiroğlu (2009) tarafından geliştirilen bir ankettir”. Çalışmada; “Öğretmenlerin öğrencilere not verirken yazılı yöntemlerin haricinde belirli değerlendirme ölçütlerinin olduğu ve bu kriterleri göz önünde bulundurup öğrencilerdeki öğrenmeleri ölçtükleri, öğretmenlerin öğrencilere not verirken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin olarak en çok klasik ölçme araçlarının kullanıldığı,



öğretmenlerin öğrencileri ölçerken hazırladıkları ölçme araçlarının öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgilerini, kavramaya yönelik bilgilerini, muhakeme ve yüksek seviyede düşünme becerilerini ve öğrendiklerini uygulama becerilerini yüzdeler olarak birbirlerine yakın bir ortalamayla ölçtükleri, fizik öğretmenlerinin ders anlatımı esnasında en çok kullandığı öğretim metot ve stratejilerinden konu ile ilgili soru ve problem çözümleri tekniğinin kullanıldığı, fizik öğretmenlerinin öğrencilere not verirken kullandıkları ölçme araçları ve yöntemlerinin başında açık uçlu ve sayısal değerli uygulama soruları içeren sınavlar, üniversite sınavına hazırlık sorular içeren sınavlar gelmekte olup öğretmenlerin en çok kullandığı öğretim yöntemlerinin başında ise konu ile ilgili soru ve problem çözümleri tekniği ile ders anlatımı yapıldığı” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirel (2016) “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşleri ve Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki bilgi düzeylerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih nedenlerini ve bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek, tamamlayıcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma 5 alt problemde oluşmaktadır. Çalışma grubunu İstanbul’daki özel ve devlet eğitim kurumlarında görev yapan 96 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında örnekleme oluşturan okullarda uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ölçme ve değerlendirme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde özel okullardaki matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Özel okullardaki matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerine göre daha sık kullandığı gözlenmiştir. Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme tekniklerinden açık uçlu sorulardan oluşan sınavları kullandıkları ve böylece, üst düzey biliş becerilerini ölçebildikleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Devlet ve özel okullardaki matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme konusunda öğrenecekleri daha çok şeyin olduğunu ifade etmiştir.

Turan (2017) “Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Yazılı Sınav Sorularının Ölçme ve Değerlendirmeye Uygunluğu Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde

“2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde 5 ve 6. sınıflara fen bilimleri, 7 ve 8. sınıflara fen ve teknoloji dersinde uygulanan yazılı sınavlarda yer verilen soruların ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu nasıldır?” sorusuna cevap aramıştır. Çalışma 12 alt probleminden oluşmaktadır. Tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, ortaokul 5 ve 6. sınıf fen bilimleri, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersine ait 414 yazılı sınav kâğıdında yer alan 10.182 adet sorunun Bloom’un bilişsel alan basamaklarına dağılım oranları, öğretim programında yer alan kazanımları kapsama ve kazanımlarla örtüşme derecesi belirlenmiştir. Çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi basamaklarına dağılım oranlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz işlemi sonucunda, toplamda soruların %20,94 oranında bilgi, %52,6 oranında kavrama, %24,02 oranında uygulama, %2,43 oranında analiz, %0 oranında sentez ve %0,0098 oranında ise değerlendirme düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılı sınavlarda yer verilen soruların %97,56’sının alt bilişsel düzeyde olduğu, üst düzeydeki soru oranının ise %2,44 gibi çok düşük bir oranda kaldığı belirlenmiş, değerlendirme düzeyinde yer alan 1 soru göz ardı edilirse üst düzeyde yer alan soruların analiz seviyesi ile sınırlı olduğu tespit edilmiş, sınıf düzeyleri açısından bakıldığında belirgin bir farklılığın olmadığı ve ortaokulların tüm sınıf seviyelerinde, soruların çok büyük kısmının alt düzey bilişsel beceri gerektirecek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıca (2016) “Araştırmaya Dayalı Öğretim Uygulamalarının Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının ölçme ve değerlendirme dersindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada ön-test son-test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmış olup çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. sınıfta okuyan 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuç bölümünde “araştırmaya dayalı öğretim etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme dersinde kullanılmasının öğretmen adaylarının bu derse yönelik akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırmada etkisiz kaldığı, öğretmen adaylarının yöntemle ilgili olumlu görüş belirtmeleri, uygulama sürecinin deney grubunun pratiğe yönelik bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkilediği, ölçme ve değerlendirme dersinin araştırmaya dayalı öğretim etkinlikleri ile işlenmesinin, öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği” gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Uçar Sarımanoğlu (2016) “5. Sınıf Matematik Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen Uygulamalarıyla İlgili Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasında “matematik

öğretmenlerinin 5. sınıflardaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarını incelemek” amaçlanmıştır. Çalışma “Ankara’da bulunan bir devlet okulunda çalışan üç matematik öğretmeniyle çoklu durum çalışması yapılmıştır. Veri toplama süreci 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, üç aşamada tamamlanmıştır.” Çalışmada “katılımcıların 5. sınıflarda hem formel hem de informel ölçme metotlarını kullandıkları, ölçme sonuçlarını daha sonra kullandıkları ölçme yöntemlerinde düzenlemeler yapmak, ölçme yöntemlerinin uygunluğuna karar vermek, öğrenci gelişimlerini takip etmek, yıl sonu notlarını vermek, biçimlendirici dönütler vermek, öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları alanları belirlemek, bir konuyu tekrar etmek ya da anlatmak için kararlar almak, öğretimin etkinliğini anlamak, öğrencileri ödüllendirmek, öğrencilerin kaygı duymalarını engellemek, öğrencileri bireysel çalışmaya teşvik etmek ve öğrencilerin kopya çekmelerini engellemek gibi amaçlar için kullanmış” oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgeç (2016) tarafından yapılan “Açık Uçlu Soruların Kullanıldığı Matematik Sınavlarının Ölçme ve Değerlendirme Perspektifinden İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışması “açık uçlu sorularla yapılan matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirilmesinde karşılaşılabilecek problemlerin ortaya çıkarılması” amaçlanmaktadır. Araştırmada Amaçlı Örneklem Yöntemi kullanılmış olup “Çalışma grubu 115 öğrenci ve 28 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır, ilk aşamasında çalışma grubunu 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul’da üç farklı okulda eğitim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır”. Çalışmanın ikinci bölümünde ise “öğrencilerin didaktik olmayan soruları çözmeye gösterdikleri yaklaşımlar ve değerlendiriciler arası tutarlılık durumu incelenmiştir”. Çalışma verilerinin değerlendirilmesin ve yorumlanmasında betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre “birçok farklı etkenin dâhil olduğu bu sistemde geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları elde etmenin önünde birçok engel bulunmaktadır. Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen sınavların ölçme sonuçlarına dış etkenlerin dâhil olmasını engellemek ana problemi oluşturmaktadır”. Bu engellerden bazılarını değerlendiricilerin aynı cevaplara verdiği farklı puanlamalar, yarım ya da eksik sorulara verilen puanlar vb. olarak sıralanmıştır.

Kurşun (2016) tarafından hazırlanan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modeliyle İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde “öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersindeki başarılarına etki eden faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler modeli kullanılarak incelenmesi ve bu faktörlerin başarı üzerindeki etki derecelerinin ortaya çıkarılması” amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin ölçme değerlendirme

dersine yeterince zaman ayıramadıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda “Matematik başarısını yordayan değişkenler incelendiğinde; başarıyı en çok açıklayan değişkenin matematik kaygı gizil değişkeni olduğu, matematik kaygısı arttıkça başarının düştüğü, azaldıkça başarının arttığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Hassan (2016)’ın hazırladığı “Türkiye’de Seçilmiş Bazı Üniversitelerin Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri” adlı yüksek lisans tezinde “Türkiye’deki 10 farklı üniversitenin değerlendirme sistemleri ve Çukurova Üniversitesinde verilen 5 farklı dersin notları ele alınarak bu farklılıklar üzerinde durulmuştur. Ders notların ve değerlendirmeye alınan notlar normallik uyum testi” uygulaması yapılmıştır.

Altınışik (2014) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde “ilköğretim okullarında görevli fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin farklı değişkenlere göre (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul) değişimini ve bu etkinlikleri kullanmaları konusundaki yeterliliklerini tespit etmek” amaçlanmaktadır. Çalışma “2011-2012 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Kırıkkale il merkezine bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan 90 fen ve teknoloji öğretmeni” ile gerçekleştirilmiş olup “nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipinde 28 sorudan oluşan anketten elde edilirken, nitel verilerse 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden elde edilmiştir”. Çalışmada sonuç olarak “öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kullanımındaki en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı” olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında “Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)” ele alınmıştır. Çalışmada “din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri, sorunlar ve çözüm” önerileri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda fiziki altyapıların daha iyi hâle getirilmesi; öğretmenlere yönelik kurs, seminer ve konferanslar verilmesi önerilmektedir.

Pamukcu (2015) tarafından hazırlanan doktora çalışmasında “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Yeterlik Algısı ve Bilgi Düzeyine Etkisi” incelenmiştir. Çalışmada “ Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının (TÖDGP) coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyi üzerine etkisi” incelenmiştir. Araştırmada karma model kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre

“öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme bilgi düzeyi ve yeterlik algısı üzerinde TÖDGP’nin olumlu yönde etkisi olduğu” bulunmuştur.

İnesi (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında “Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi (Demirci İlçesi Örneği)” amaçlanmıştır. Çalışmada, “ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutumlarını belirlemek, bu teknikler hakkındaki bilgilerini tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri sunmak” amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda “ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki tutumlarının yüksek çıkmasına karşın çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgilerinin tutumları kadar yüksek olmadığı” belirlenmiştir.

Çetinkaya (2015) tarafından hazırlanan “Fen Eğitiminde Web Destekli ve Etkinlik Temelli Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenme Üzerine Etkisi” adlı doktora çalışmasında “6. sınıf fen ve teknoloji müfredatında yer alan “Vücudumuzda Sistemler” ünitesi için geliştirilen web destekli bir ölçme değerlendirme aracının öğrencilerin başarısı, kavram yanlışları, kalıcılıkları ve fen derslerine karşı olan tutumları üzerindeki etkisini” araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada karma desen kullanılmış olup “materyalin öğrencilerin kavram yanlışlarını azaltmada ve başarılarının artmasında olumlu etkiye sahip olduğu” sonucuna ulaşılmıştır.

Karaaslan (2015) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Uygulamadaki Yeterlilikleri” adlı yüksek lisans çalışmasında “fen ve teknoloji dersini veren öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri ve bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılması” amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonucunda ise “alternatif ölçme değerlendirme hâlâ geleneksel ölçme değerlendirmenin gölgesinde kaldığı” belirlenmiştir.

Yaygın (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi” amaçlanmıştır. Çalışmada “beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlilik, özel yeterlik ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlik algılarını incelemek ve farklı değişkenlere göre bu algıların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi kesitsel tarama deseni olarak” ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda “hizmet yılı, yaş ve okul türü değişkenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı, beden eğitimi dersi için ölçme değerlendirme yeterlik algısı ve alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin algı düzeyini etkilediği” belirlenmiştir.

Yüce (2015) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında “Son Sınıf İngilizce Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışları ve Değerlendirme Uygulamaları”nı belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarından bazıları, “son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının kendi öğretmenlerine nazaran daha çok alternatif değerlendirme uygulamalarını kullanmayı düşündüklerini” ortaya koymakla birlikte diğer taraftan ilginç bir şekilde “son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi, öğretme ve öğrenci öğreniminde niteliği artırma, okulların niteliğini ölçme ve öğrenci öğrenimini onaylamada bir yol olarak kavrarken; diğer yandan son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi önemsiz olarak kavradıklarını” gösterir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın yöntemi karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Johnson *vd.* (2007)'ne göre karma yöntem araştırması; araştırmacı ya da araştırma ekibinin, anlama ve doğrulamanın genişlik ve derinliğini artırmak amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini bir araya getirdiği çalışma türü olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımda yazarlar, karma yöntemi yalnızca bir yöntem olarak ele almamış, aynı zamanda bakış açılarından çıkarımlara yayılan, nitel ve nicel araştırmanın kombinasyonunu içeren bir yöntembilim olarak da görmüşlerdir (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 4). Bu desenler, çalışmada nicel ve nitel araştırma verilerinin birleştirilip bütünleştirilmesini gerektirir. Nicel veriler anketlerdeki gibi genelde kapalı uçlu cevapları içerir, nitel veri ise önceden belirlenen cevapların olmadığı açık uçlu bir yapıdadır (Creswell, 2016, s. 14).

Bir karma yöntem çalışması, bir çalışmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının karıştırılmasını içerir ve bu karıştırma yakından ilişkili bir dizi çalışma boyunca gerçekleşebilir (Johnson *vd.*, 2007, 123).

Robson, Bryman'ın (2004) düşüncelerine dayanarak karma yöntemli desenlerin güçlüklerinin şunlar olabileceğini ifade etmiştir:

**Beceri ve eğitim:** Beceri ve eğitim problemleri bir alan olarak görülmektedir. Nicel ve nitel araştırmalarından birinde beceri ve deneyime sahip araştırmacılar genellikle diğer araştırma geleneğinde çalışırken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Yaygın olarak nitel araştırmacılar ileri düzey nicel veri analizi kullanma hakkında kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmektedirler.

**Zamanlama konuları:** Nitel ve nicel yapılar bazen farklı süreler gerektirebilir. Genellikle nitel araştırma türleri, nicel yapılara göre daha kısa sürede tamamlanmaktadır.

**Sınırlılıklar:** Nicel ve nitel araştırmaları birleştirmenin açık bir gerekçesi yoksa karma strateji araştırmaları yararlı değildir.

Bulguların bütünleştirilememesi: Araştırma yazılırken nicel ve nitel bileşenlerin sadece küçük bir kısmının çalışmalara tamamıyla entegre edilebilmesiyle karşılaşılabilir (akt. Robson, 2015, s. 205).

Karma yöntemde, araştırmacı;

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder,
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir veya birbirine bağlar),
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir,
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır,
- Bu prosedürleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır,
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

Bu temel özelliklerin karma yöntem araştırmasını yeterli derece tanımlayacağına inanıyoruz” (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 4).

Yukarıdaki araştırmacı rolleri ve karma yöntemli desenlerin güçlükleri göz önünde bulundurularak gerekli uzman görüşleri alınmış, çalışma planı tekrar tekrar gözden geçirilmiş ve bu çalışmanın karma yöntemle yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

### **Araştırmanın Deseni**

Creswell & Plano Clark (2015) karma yöntem araştırmasını 6 desene ayırmıştır. Bunlar; “Yakınsayan Paralel Desen, Açıklayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen, İç İç Desen, Dönüştürücü Desen ve Çok Aşamalı Karma Desen”dir.

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden biri olan “Yakınsayan Paralel Desen” kullanılmıştır. “Yakınsayan Paralel Desen (Yakınsayan desen olarak da ifade edilir.)” araştırmacının nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı aşamasında ve eş zamanlı şekilde uygulaması ile oluşmaktadır. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 79). Yakınsayan paralel desen en yalın hâliyle, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanıp çözümlenmesi sonrası verilerin karşılaştırma veya ilişkilendirmede kullanılıp yorumlanmasına dayanmaktadır.

Yakınsayan desenin amacını, araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için Morse (1991) “aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak” (akt. Creswell & Plano Clark, 2015, s. 84) şeklinde açıklamaktadır. Patton (1990)’a göre bu desenin kullanımındaki amaç, nicel yöntemlerle (geniş örneklem boyutu, eğilimler, genelleme) nitel



yöntemlerin (küçük örnek, ayrıntılar, derinlik) farklılaşan güçleri ve örtüşmeyen zayıflıklarını bir araya getirmektir (akt. Creswell & Plano Clark, 2015, s. 84). Bu desenin diğer amaçları da, “nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek” (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 84) olarak ifade edilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada yakınsayan paralel desenin kullanımının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda çalışmacı tarafından “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği” (TDEÖDTÖ) 231 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” (TDEÖDYÖ) 225 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış, son uygulama verileri çalışmaya eklenmiştir.

Bu araştırmanın nicel deseni betimsel (tarama, survey) araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Betimsel araştırma “yaşayanların, hâlihazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması” (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 47) şeklinde ifade edilebilir. Betimsel olarak yapılan çalışmalarda, üzerinde araştırma yapılan toplumsal ve doğal olguları kontrol etme etkinliği bulunmaz. Araştırmacının bu olgulara müdahalede bulunması söz konusu değildir ve akışlarını engellemez. “Bir başka deyişle ortama yeni bir değişken sokmaz. Olgu neyse, nasıl işliyorsa, öyle alıp inceler. Onun gelişme ve değişmesini sağlayacak herhangi bir etkinliğe girişmez. Araştırmacı, araştırma etkinliğine girse de girmese de olgu aynı şekilde varlığını sürdürecektir.” (Sönmez & Alacapınar, 2014, s. 48). Bu şekilde olunca da toplum bilimlerinde en sık kullanılıp ona uygun olan bir bilimsel araştırma yöntemi olarak karşımıza çıkar.

Bu araştırmanın nitel deseni olgubilim desene göre planlanmıştır. Olgubilim ise “odaklı çalışmalar, insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimlediklerine” (Patton, 2014, s. 107) yoğunlaşmaktadır. Olgubilimi, Onat Kocabıyık (2015, s. 57) felsefi gelenekten gelmekle birlikte yaşanmış olan tecrübelerin asıl olan anlamını ortaya çıkarıp psikolojik realiteyi tanımlama amacıyla kullanıldığını ifade eder. Olgubilim yöntemi, özün tanımlanabilmesi amacıyla paranteze almanın yanı sıra olgubilimsel azaltmanın kullanımını gerekliliği fikrine dayanır. Bu sebeple, “nitel araştırmalarda birincil veri toplama tekniği olarak görüşme daha sık tercih” (Starks & Trinidad, 2007) edilmektedir. Olgubilim yönteminde, “yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak” (Wimpenny & Gass, 2000) araştırılmakta olan olgu açıklanmaya çalışılır. Baker vd. (1992)’ne göre olgubilim çalışmalarının veri toplama süreci ön yargıdan uzak, beklenti olmadan ve taslak belirlenmemesini garanti altına alır. Sonuç olarak, görüşme soruları genel, açık uçlu ve

cevapları etkilemeyi kaçınacak şekilde düzenlenir. Bu ilkeler doğrultusunda çalışmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp araştırma grubunda bulunan öğretmenlerle bu form doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Alınan fikirler görüşme esnasında izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Sonradan bu kayıtlar dinlenerek çözümlenmeleri yapılmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir.

### **Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar**

Evren çalışmanın popülasyonu olarak tanımlanabilir. Örneklem ise bu popülasyonün bir kesitinin çalışılacak alan olarak belirlenip bu kesitin sonuçlarının araştırma alanının bütününe genellenmesidir. Bu çalışmanın evrenini Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır.

#### **Çalışmanın Nicel Boyutunun Evren ve Örnekleme**

Çalışmanın bu boyunun örneklemini 160 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda olasılıksız örnekleme yöntemlerinden Uygun Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacının “üzerinde kolayca araştırma yapabileceği kişi ve grupların seçilmesidir” (Sönmez & Alacapınar, 2013, s.142). 2018 verilerine göre Türkiye genelinde 39.802<sup>2</sup> Türk dili ve edebiyatı öğretmeni bulunmaktadır. Bu evren verisi dikkate alındığında örneklem %95 güven düzeyinde %7 güven aralığında güvenilirdir.

#### **Çalışmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu/Katılımcıları**

Çalışmanın bu boyutunun katılımcılarını ise Erzurum ilindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 100 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel boyutta olasılıksız örnekleme yöntemlerinden Uygun Örnekleme Yöntemi kullanılmıştır. Lincoln & Guba (1985, s. 222) amaçlı örneklemede, örneklemin büyüklüğünün bilgiler göz önünde bulundurularak belirleneceğini ifade eder. “Eğer amaç bilgiyi artırmaksa seçim örneklem birimlerinden yeni hiçbir bilgi elde edilemediğinde son bulur. Bu nedenle aşırılık temel ölçüttür” (Merriam, 2013, s. 79). Bu sebeple yeni bilgiler bulunamayınca kadar görüşmeler devam etmiştir.

### **Veri Toplama Teknikleri/Araçları**

Çalışmanın veri toplama araçlarını; “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği”, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme

Yeterlik Ölçeği” ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi edinmek için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Bu kapsamda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algılarını ölçmek üzere ilgili literatür taranmış ve algı ya da tutum ölçeğinin yanı sıra yeterlik ölçeği bulunmaya çalışılmıştır. Ancak mevcut literatürde geliştirilen ölçeklerin örneklemlerinde, geçerliklerinde ve güvenilirliklerinde sorunlar olduğundan ve bu ölçeklerin geneli ifade etmesi bakımından bu ölçekleri kullanmak yerine Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine özgü ölçme ve değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapılması alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda daha uygun görülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen tutum ölçeği ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin tutumlarının ölçülmesi, geliştirilen yeterlik ölçeği ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeterliklerinin ölçülmesi, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de belirlenen sorular kapsamında derinlemesine görüşme yapılarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın problemi ve alt problemlerini de geliştirilen bu ölçeklerden ve görüşme formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasına geçilmeden önce alan ile ilgili kaynaklar taranmış, lisansüstü dersler takip edilmiş ve gerekli incelemeler sonucu ölçeklerle ilgili madde havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

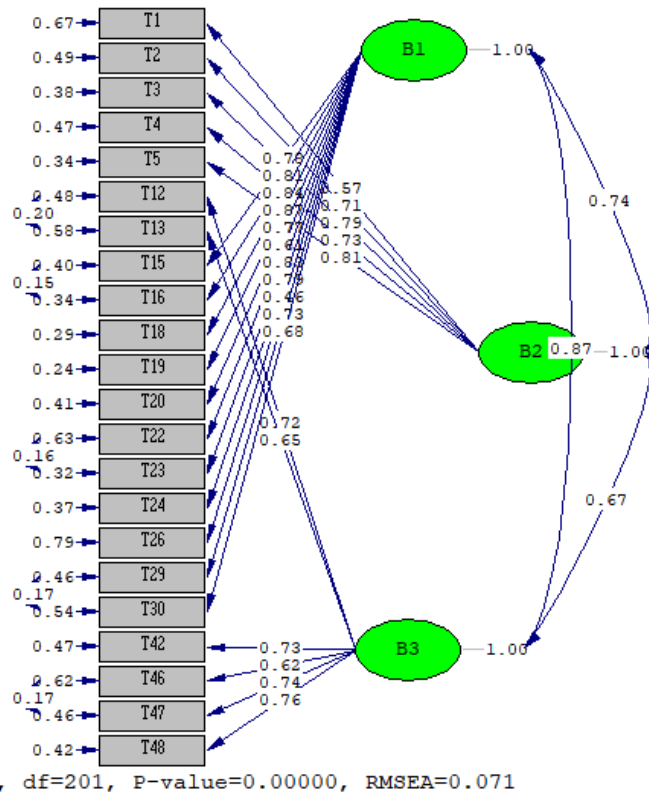
### **Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme tutum ölçeği.**

Ölçek madde havuzu oluşturulmadan önce gerekli teorik bilgiye hâkim olabilmek için tutum ile ilgili kaynaklar taranmış ve geliştirilen ölçekler (Arslan, 2012; Aytan, 2016; Demir & Koç, 2013; Duatepe & Çilesiz, 1999; Güllü & Güçlü, 2009; Kenar & Balcı, 2012; Karaca, 2015; Karagöz *vd.*,2016; Karakaş Türker & Turanlı, 2008; Koçakoğlu & Türkmen, 2010; Lehimler & Cengiz, 2018; Sayın, 2016; Seçer, 2013; Topçuoğlu Ünal & Köse, 2014; Ulu Kalın & Topkaya, 2017; Varış & Cesur, 2012; Yaşar, 2014; Yeşilyurt & Gül, 2009) incelenmiştir. Yapılan bu çalışmalar neticesinde 84 maddeden oluşan madde havuzu elde edilmiştir. Madde yazım aşaması sonucunda mevcut maddeler 4 ölçme değerlendirme uzmanı, 2 Türk dili ve edebiyatı eğitimi uzmanının incelemesi sonucu bazı maddeler elenerek 53 maddeden oluşan taslak ölçek formu ortaya konulmuştur. Bu taslak formu 50 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanan ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmış, iki maddenin ise anlaşılamadığı tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda madde toplam korelasyon değerlerine bakılarak Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Bu aşama sonrasında da bazı maddeler gözden geçirilerek yeniden yazılmıştır. Ancak 5 maddenin ölçek toplamı ile yeterli uyum göstermediği belirlenmiştir. Bu maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin de .30'un altında olduğunun belirlenmesi ile bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Sonuç olarak ölçeğin cevaplama süresinin 15 ile 20 dakika arasında değiştiği bulunmuş ve 48 maddeden oluşan nihai ölçek formuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu ölçek formu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurum, Artvin, Ağrı, Bayburt, Bingöl, Kars, Elazığ, Kütahya, Sivas, Trabzon, Samsun, Balıkesir, Van, Hatay, İstanbul, Afyon, Yalova, Kahramanmaraş, Gaziantep illerinde görev yapan 231 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında kullanılan Uygun Örnekleme Yöntemi Büyüköztürk vd. (2013)'nce araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak çalışma grubunu oluşturması ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışması olarak tanımlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarındaki önerilerden biri, örneklem büyüklüğü ile madde sayısı oranının 5 ila 10 katı olması yönündedir (MacCallum vd., 1999'dan akt. Erkuş, 2014, s. 99).Yapılan uygulama sonucuna göre ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçları şöyledir;

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .933 olarak bulunmuştur. Barlett testi  $\chi^2$  değeri de 3459,889 ( $p < .001$ ) olarak elde edilmiştir. Field (2009) ve Pallant (2016)'in ifade ettiği üzere KMO'nun .60'dan yüksek çıkması, Barlett Testi'nin de anlamlı çıkması mevcut verilerin faktör analizi yapılması için uygun olduğu biçiminde değerlendirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %62.29'unu açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi; T18, T24, T20, T19, T23, T30, T16, T29, T22, T15, T12, T26 maddelerinden oluşan önem alt boyutudur. İkincisi; T2, T5, T4, T3, T1, T13 maddelerinden oluşan bilgi alt boyutudur. Üçüncüsü; T46, T47, T48, T42 maddelerinden oluşan fayda alt boyutudur. Ayrıca açımlayıcı faktör analizinde Maksimum Olabilirlik Tekniği ve Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin geneline bakıldığında madde faktör yük değerlerinin .33 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ve alt boyutların varyansları ise; Birinci alt boyut toplam varyansın %49,004'ünü, ikinci alt boyut toplam varyansın %7,301'ini, üçüncü alt boyut toplam varyansın %5,723'ünü açıklamaktadır. 22 maddeden oluşan ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri ise, %62,29 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin model uyumunun da iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (  $X^2= 434,74$ , sd:201,  $X^2/sd=2.1$ , RMSEA=.071, RMR= .034, SRMR= .054, NFI=.96, NNFI= .98, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.96, AGFI=.82, GFI=.85). DFA analizinde 12 ile 13, 15 ile 16, 22 ile 23, 29 ile 30, 46 ile 47. maddeler arası modifikasyon önerileri doğrultusunda modifikasyon işlemi yapılmış ve modelin modifikasyonlardan sonra daha iyi uyum sağladığı gözlenmiştir. Yapılan DFA sonucu 12 ve 13. maddelerin 3. boyut altında değerlendirilmesinin model uyumuna katkı sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda 12 ve 13. maddeler 3. boyut altında değerlendirilmiştir. Böylece birinci alt boyutun T18, T24, T20, T19, T23, T30, T16, T29, T22, T15, T26

maddelerinden, ikinci alt boyutun T2, T5, T4, T3, T1 maddelerinden, üçüncü alt boyutun T46, T47, T48, T42, T12, T13 maddelerinden oluştuğu görülmüştür. Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013a). T değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Ölçek formuna son hâli verilirken birinci alt boyuta ait maddeler; T15-1, T16-2, T18-3, T19-4, T20-5, T22-6, T23-7, T24-8, T26-9, T29-10, T30-11 olarak, ikinci alt boyuta ait maddeler; T1-12, T2-13, T3-14, T4-15, T5-16 olarak, üçüncü alt boyuta ait maddeler T12-17, T13-18, T42-19, T46-20, T47-21, T48-22. maddeler olarak yeniden sıralanmış ve ölçeğin son hâli Ek 1’de verilmiştir. Tutum ölçeğine ait Path Diagramı Şekil 1. 1’de verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği”nin (Ek 1’de verilmiştir.) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarını ölçmede güvenilirliği ve geçerliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.



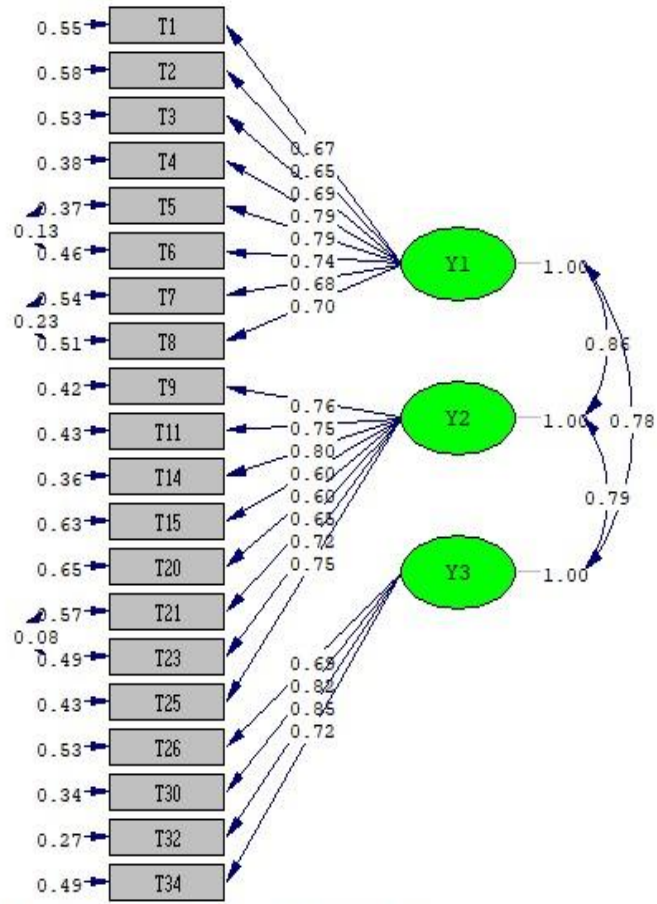
Şekil 1. Tutum ölçeğine ait path diyagramı.

### Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme yeterlik ölçeği.

Geliştirilen diğer bu ölçekte de benzer bir yol takip edilmiş madde havuzu oluşturulmadan önce gerekli teorik bilgiye hâkim olabilmek için tutum ile ilgili kaynaklar taranmış ve geliştirilen ölçekler (Karadeniz & Sarı, 2012; Günhan & Başer, 2007; Aydoğan &

Gündoğdu, 2017; Mercimek & Pektaş, 2013; Sallabaş, 2013; Gülbahar, 2016; Nartgün, 2008; olak, Yorulmaz & Altinkurt, 2017; Cerit, 2010; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004; Karaca, 2003; Yıldırım & Yazıcı, 2017; ocuk, Alıcı & akır, 2015; Sekban & Köse, 2017; Mutluer, 2015; Sabancı & Yazıcı, 2017; Şimşek, 2018; Yalçın, 2019) incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 40 maddelik taslak ölçek formu Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 5 lme değerlendirme uzmanı ve 3 dil uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman dönütleri sonucu gerekli düzeltmeler taslak ölçek formuna uygulanmıştır. Bunun sonucunda uzman görüşünden önce 40 maddeden oluşan (Maddelerin bir bölümü olumlu, bir bölümü olumsuz yapılar hâlinde oluşmuştur.) madde havuzu uzman görüşleri neticesinde 37 maddeye indirilerek taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak hlindeki ölçeğin cevaplama süresinin belirlenmesi ve maddelerin anlaşılma durumunun kontrolü amacıyla 50 öğretmenle n deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçeğin cevaplama süresinin 15 ile 20 dakika arasında değiştiği ölçek maddelerinin ise anlaşılabilir durumda olduğu tespit edilmiştir. Pilot uygulamanın sonunda madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Bu aşama sonrasında bazı maddeler tekrar gözden geçirilip yeniden ifade edilmiştir. Fakat 2 maddenin ölçek toplamı ile yeterli uyuma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un altında bulunduğunun tespit edilmesi ile ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler de ölçekten çıkarılarak 35 maddelik ölçek formu hazırlanmıştır. 225 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanan ölçekte Maksimum Olabilirlik Tekniği ve Promax Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın AFA sonucunda toplam varyansın %58,814'n açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi; Y5, Y6, Y2, Y4, Y7, Y8, Y12, Y3, Y1 maddelerinden oluşan yetkinlik alt boyutudur. İkinicisi; Y11, Y23, Y25, Y21, Y9, Y10, Y20, Y13, Y14, Y15 maddelerinden oluşan materyal geliştirme alt boyutudur. Üçüncüsü; Y30, Y32, Y26, Y34 maddelerinden oluşan beceri alt boyutudur. Geliştirilen ölçeğin bütününe bakılırsa madde faktör yük değerlerinin .563 ile .811 arası değiştiği görülmektedir. Ölçeklerin geliştirilmesinde madde faktör yük değerlerini, Tabachnick & Fidell (2001) alt sınır değerini .32 olarak ifade eder. Eldeki mevcut veriler doğrultusunda ölçeğin üç faktörlü yapısı ve madde faktör yük değerlerinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Ölçekte açıklanan toplam varyans ve alt boyutların varyansları ise; Birinci alt boyut toplam varyansın %48,051'ini, ikinci alt boyutun toplam varyansın %5,661'ini, üçüncü alt boyutun toplam varyansın %5,102'sini açıkladığı bulunmuştur. 23 maddeden oluşan ölçeğin toplam açıklanan varyans değerini ise, %58,814 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerini .938 olarak bulunmuştur. Barlett testi  $\chi^2$  değerini de 3540,910 ( $p < .001$ ) olarak elde edilmiştir. Cronbach's Alpha değerini ise ,948 olarak belirlenmiştir. Bu

aşamadan sonra uygulanan DFA sonucu, 20 madde ve 3 alt faktörden oluşan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği'nin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $X^2=341.61$ ,  $sd=164$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd= 2.07$ ). Uyum indeksi değerleri ise,  $RMSEA=.069$ ,  $SRMR= .050$ ,  $RMR= .034$ ,  $NFI=.96$ ,  $NNFI= .97$ ,  $CFI=.98$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.95$ ,  $GFI=.87$  şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre DFA analizinde oluşturulan bu yapısal modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. DFA analizinde 5 ile 6, 7 ile 8 ve 21 ile 23. maddeler arası modifikasyon önerileri doğrultusunda modifikasyon işlemi yapılmış ve modelin modifikasyonlardan sonra daha iyi uyum sağladığı gözlenmiştir. Yapılan DFA sonucu 25. maddenin 2. boyut altında değerlendirilmesinin model uyumuna katkı sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda 25. madde 2. boyut altında değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda birinci alt boyutun Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8 maddelerinden, ikinci alt boyutun Y9, Y11, Y14, Y15, Y20, Y21, Y23, Y25 maddelerinden, üçüncü alt boyutun ise Y26, Y30, Y32, Y34 maddelerinden oluştuğu görülmüştür. “Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir” (Seçer, 2013a). t değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Ölçek formuna son hâli verilirken birinci alt boyuta ait maddeler; Y1-1, Y2-2, Y3-3, Y4-4, Y5-5, Y6-6, Y7-7, Y8-8 olarak, ikinci alt boyuta ait maddeler; Y9-9, Y11-10, Y14-11, Y15-12, Y20-13, Y21-14, Y23-15, Y25-16 olarak, üçüncü alt boyuta ait maddeler Y26-17, Y30-18, Y32-19, Y34-20. maddeler olarak yeniden sıralanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği”nin (Ek 2’de verilmiştir.) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini ölçmede güvenilirliği ve geçerliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Yeterlik ölçeğine ait path diyagramı.

### Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarını belirlemek için çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu ölçme değerlendirme uzmanlarının (2 kişi) ve edebiyat eğitimi uzmanlarının (3 kişi) görüşlerine göre düzenlenmiş anlaşılmayan maddeler yeniden ele alınmıştır. Ölçme değerlendirme bakımından da uygunluğunun sağlanması amacıyla ölçme değerlendirme uzman görüşleri etrafında sorular şekillendirilmiştir. Ölçme değerlendirme ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi en iyi şekilde kapsayacak sorular yeniden ifade edilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### Süreç/Uygulama

Çalışmanın literatür taramasına kıymetli danışmanım tarafından alanla ilgili bu yöndeki eksikliklerin ve yapılabileceklerin belirtilip yönlendirmesiyle 2017 yılında başlanmıştır. Öncelikle Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanı ve ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda danışman



yönlendirmesi neticesinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili çalışmaların azlığı bu alanla ilgili çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Sonrasında konunun ana hatları belirlenmeye çalışılmış ve konu netleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra içeriğin nasıl olacağı planlanmaya başlamıştır. İçerik ölçme değerlendirme tutum, yeterlik ve uygulamalar olarak belirlendikten sonra çalışma planına geçilmiştir. Çalışma planında tutumların, yeterliklerin ölçümünün nasıl yapılacağı ve kullanılan uygulamaların nasıl ortaya konulacağı üzerinde durulmuştur. Tutum ve yeterlik ölçümünün ölçekler vasıtası ile yapılmasına karar verilmiş ve literatürdeki ölçekler aranmaya başlanmıştır. Taranan ölçek geliştiricileri ile iletişime geçilmiş ölçeklerin orijinal formların ulaşılmıştır. Fakat bulunana ölçeklerdeki gerek örneklem yetersizliği, gerek faktör analizi sonuçları ve gerek de örneklemelerin öğretmen adayları olması dolayısı ile alan uzmanı ile yapılan görüşmelerde doğrudan görev yapan öğretmenlerle geliştirilecek ölçeklerdeki maddelerin değişiklik gösterebileceği düşüncesi ile tutum ve yeterlikleri belirlemek üzere ölçek geliştirilmesi çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra literatürde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeklerle ilgili çalışmalar incelenerek ve alanla ilgili kaynaklar da okunarak madde havuzu yazımı aşamasına geçilmiştir. Her iki ölçeğin geliştirilmesi için de ayrı ayrı madde havuzu oluşturularak alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda aynı ya da benzer maddeler elenmiş denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Bu ölçek formunun ön denemesi yapılarak anlaşılmayan sorular kontrol edilmiş, güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Anlaşılmayan maddeler çıkarılmış ve düzeltilebilecek seviyede olan maddeler düzeltilmiştir. Bir sonraki aşamada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak üzere örneklem yeter sayısına erişilmeye çalışılmıştır. Erzurum merkez liselerinde görev yapan öğretmenlere her bir ölçek için ayrı ayrı ulaşılarak ölçeklerin alana katkısı ve alandaki eksiklikleri belirlemek için önemi belirtilmiş öğretmenlerin tarafsız ve doğru bir biçimde ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Bu uygulama esnasında her bir liseye birden çok ziyaret gerçekleştirilmiştir. Ölçekleri doldurmak istemeyen öğretmenlerle görüşülmüş ve ikna edilmeye çalışılmıştır. Buna rağmen ölçekleri doldurmak istemeyen öğretmenlerin geçerlik ve güvenirliği etkileyebileceği düşünülerek tamamen gönüllü olan öğretmenlerle çalışma yürütülmüştür. Erzurum il merkezindeki öğretmenlerin sayısı ölçek geliştirme çalışması için yeterli olmadığından yeter sayıya ulaşabilmek için Artvin, Ağrı, Bayburt, Bingöl, Kars, Elazığ, Kütahya, Sivas, Trabzon, Samsun, Balıkesir, Van, Hatay, İstanbul, Afyon, Yalova, Kahramanmaraş, Gaziantep illerinde orta öğretim kurumlarında görev yapan tutum ölçeği için 231, yeterlik ölçeği için 225 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine ulaşılmış ve her ilde doğrudan iletişime geçilebilecek bir öğretmen olması kaydıyla ulaşılabilen tüm öğretmenlere ölçek gönderilmiş çalışmanın amacı belirtilerek ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Doldurulan

ölçekler toplanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. SPSS 22 paket programı ve Lisrell 8.2 programı ile ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri hesaplanmış, faktör yükleri Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanarak ölçeklerin iyi düzeyde uyuma sahip olduğu ve bu ölçeklerin Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutum ve algılarını güvenilir ve geçerli düzeyde ölçebileceği tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması toplamda 20 ay sürmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen güvenilir ve geçerli olduğu belirlenen “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği”, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ile çalışmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla çalışmanın nicel verileri toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği”, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla çalışmanın verileri toplanmıştır. Ölçeklerden toplanan veriler SPSS 22 paket programı yardımıyla çözümlenerek analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan veriler ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu veriler de içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın alt problemlerine ölçekler ve görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda cevap aranmıştır.

### **Araştırmacı Rolü**

Çalışmada kullanılan “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği”, “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uygulanmış ve verileri analiz edilmiştir. Uygulama esnasında tüm aşamalarda araştırmacı aktif rol oynayarak çalışmayı yapılandırmış, planlamış ve sonuçlandırmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla geçerliği ve güvenilirliği yukarıdaki bölümlerde ayrıntılı olarak aşamalar hâlinde belirtilen KMO, Cronbach Alpha ve uyum indeksleri hesaplanmış olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçeklerin uygulanması esnasında her bir ölçek ve görüşme formu için öğretmenler ayrıca ziyaret edilmiş, ölçek uygulamaları ve görüşmeler ders dışı zamanlarda yapılmış ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurulurken derinlemesine sorular sorularak konunun ayrıntılarına inilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca ölçeklerin tam ve eksiksiz doldurulması için öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapılmış konunun önemi ve gerekçesi anlatılmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği etkilemesi endişesi ile ölçekleri doldurmak istemeyen ve formları cevaplandırmayan öğretmenlere ısrarcı olunmamış sadece konunun önemi anlatılarak katılım öğretmenlerin tercihlerine bırakılmıştır. Görüşme formunun güvenilir ve geçerli olması amacıyla hazırlanan form ölçme değerlendirme ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Bu kapsamda alanla ilgili en önemli sorular bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin bilgisayara işlenmesi esnasında azami dikkat gösterilmiş, SPSS 22 programı ile verilerin analizi esnasında ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hareket edilerek sonuçların her biri ayrı ayrı değerlendirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Bu bölümde “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği” ve “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ile görüşme forumundan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma problemlerine göre oluşturulmuş başlıklar hâlinde sunulmuştur.

#### **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği’ne Ait Bulgular**

Bu bölümde araştırma kapsamında cevap aranan alt problemlere ilişkin yapılan analizler ve bu bağlamda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Alt Problem 1.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının mezun oldukları öğretim kurumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin olan fayda alt boyutu için  $F(2,158) = .000, p > .05$ , bilgi alt boyutu için  $F(2,158) = 1.725, p > .05$ , önem alt boyutu için  $F(2,158) = .646, p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2,158) = .724, p > .05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. *Mezun Oldukları Öğretim Kurumuna İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)*

	Mezun oldukları öğretim kurumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	Eğitim Fakültesi	74	25.8389	3.08329	2.016	.046
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	24.8256	3.24379		
Bilgi	Eğitim Fakültesi	74	21.1123	2.47287	.525	.600
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	20.8908	2.81266		
Önem	Eğitim Fakültesi	74	46.5326	5.19227	2.068	.040
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	44.6939	5.94097		
Tutum Genel	Eğitim Fakültesi	74	93.4838	9.75076	1.872	.063
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	90.4104	10.84889		

Tablo 2 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının mezun olunan öğretim kurum türüne göre bilgi boyutunda  $t(158)=.525$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanlarında  $t(158)=1.872$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın önem boyutuna göre  $t(158)=2.068$ ,  $p<.05$  ve fayda boyutunda  $t(158)=2.016$ ,  $p<.05$ , anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Önem ve fayda alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 46.53$ ) fen edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 44.69$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; benzer bir şekilde önem alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 25.83$ ) fen edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 24.82$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Alt Problem 2.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin mezun oldukları öğretim kurumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerine ilişkin olan yetkinlik alt boyutu için  $F(2,158) = .041$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2,158) = .131$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutu için

$F(2,158) = .125$ ,  $p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(2,158) = .009$ ,  $p > .05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. *Mezun Oldukları Öğretim Kurumuna İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)*

	Mezun oldukları öğretim kurumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	Eğitim Fakültesi	74	33.1351	4.05214	1.447	.150
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	32.1972	4.11888		
Materyal G.	Eğitim Fakültesi	74	27.5270	4.04842	-.199	.843
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	27.6508	3.82821		
Beceri	Eğitim Fakültesi	74	15.0676	2.75647	1.252	.212
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	14.5233	2.72991		
Yeterlik Genel	Eğitim Fakültesi	74	75.7297	9.87219	.879	.380
	Fen Edebiyat Fakültesi	86	74.3713	9.62771		

Tablo 3 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin mezun oldukları öğretim kurum türüne göre yetkinlik boyutunda  $t(158)=1.447$ ,  $p > .05$ , materyal geliştirme boyutunda  $t(158)=-.199$ ,  $p > .05$ , beceri boyutunda  $t(158)=1.252$ ,  $p > .05$  ve genel yeterlik puanlarında  $t(158)=.879$ ,  $p > .05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 3.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarına ilişkin olan fayda boyutu için  $F(2,159) = .278$ ,  $p > .05$ , bilgi boyutu için  $F(2, 159) = .068$ ,  $p > .05$ , önem boyutu için  $F(2, 159) = 2.784$ ,  $p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2, 159) = 1.282$ ,  $p > .05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı

öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğrenim Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)

	Öğrenim durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	Lisans	98	25.6327	3.24399	1.529	.128
	Lisansüstü	63	24.8425	3.12768		
Bilgi	Lisans	98	21.1849	2.59343	.990	.324
	Lisansüstü	63	20.7588	2.77481		
Önem	Lisans	98	46.1012	5.94043	1.408	.161
	Lisansüstü	63	44.8123	5.21621		
Tutum Genel	Lisans	98	92.9188	10.75092	1.484	.140
	Lisansüstü	63	90.4136	9.96892		

Tablo 4 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre fayda boyutunda  $t(159)=1.529$ ,  $p>.05$ , bilgi boyutunda  $t(159)=.990$ ,  $p>.05$ , önem boyutunda  $t(159)=1.408$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanları bağlamında  $t(159)=1.484$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 4.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları yetkinlik alt boyutu için  $F(2,159) = 5.027$ ,  $p<.05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2, 159) = 5.626$ ,  $p<.05$ , beceri alt boyutu için  $F(2, 159) = .001$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlikleri toplam puanı için  $F(2, 159) = 4.918$ ,  $p<.05$  olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrenim Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)

	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	Lisans	98	32.48	4.45	-.661	.510
	Lisansüstü	63	32.90	3.48		
Materyal G.	Lisans	98	27.32	4.25	-1.277	.204
	Lisansüstü	63	28.09	3.33		
Beceri	Lisans	98	14.72	2.75	-.405	.686
	Lisansüstü	63	14.90	2.76		
Yeterlik Genel	Lisans	98	74.54	10.54	-.910	.364
	Lisansüstü	63	75.90	8.37		

Tablo 5 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre yetkinlik alt boyutu bağlamında  $t(159)=-.661$ , materyal geliştirme alt boyutu bağlamında  $t(159)=-1.277$ , beceri alt boyutu bağlamında  $t(159)=-.405$ ,  $p>.05$  ve genel yeterlik bağlamında  $t(159)=-.910$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 5.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ikiden fazla grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları fayda alt boyutu için  $F(3,157) = .278$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutu için  $F(3,157) = .068$ ,  $p<.05$ , önem alt boyutu için  $F(3,157) = 2.784$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(3,157) = 1.282$ ,  $p>.05$  olarak bulunmuştur.



Tablo 6. Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları (Tutum)

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p
<b>Fayda</b>	0-5 yıl	33	25.9394	3.28766	3/157	2.050	.109
	6-10 yıl	51	24.9377	3.59525			
	11-15 yıl	26	24.2791	2.82892			
	16 üzeri	51	25.8431	2.81690			
<b>Bilgi</b>	0-5 yıl	33	21.0641	2.55945	3/157	2.334	.076
	6-10 yıl	51	20.8824	2.74698			
	11-15 yıl	26	19.9926	3.27200			
	16 üzeri	51	21.6471	2.16170			
<b>Önem</b>	0-5 yıl	33	45.9314	6.39432	3/157	2.544	.058
	6-10 yıl	51	45.6381	5.94227			
	11-15 yıl	26	42.9857	4.50504			
	16 üzeri	51	46.6703	5.20106			
<b>Tutum Genel</b>	0-5 yıl	33	92.9350	11.08615	3/157	2.706	.047
	6-10 yıl	51	91.4582	11.22396			
	11-15 yıl	26	87.2574	9.41580			
	16 üzeri	51	94.1605	9.27299			

Tablo 6 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre fayda alt boyutunda  $F(3,157)= 2.050$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutunda  $F(3,157)= 2.334$ ,  $p>.05$  ve önem alt boyutunda  $F(3,157)= 2.544$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanları bağlamında  $F(3,157)= 2.706$ ,  $p<.05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme genel tutum puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testi yapılmış. Tukey Testi verilerin homojen bir dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden biridir. Bu kapsamda mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının  $\bar{X} = 94.16$  olduğu buna karşın mesleki kıdemi 11 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının  $\bar{X} = 87.25$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme genel tutum puan ortalamalarının mesleki kıdemi 11 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

**Alt Problem 6.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ikiden fazla grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları yetkinlik alt boyutu için  $F(3,157) = 1.771$ ,  $p > .05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(3,157) = .235$ ,  $p > .05$ , beceri alt boyutu için  $F(3,157) = .383$ ,  $p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(3,157) = .167$ ,  $p > .05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. *Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları (Yeterlik)*

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p
<b>Yetkinlik</b>	0-5 yıl	33	32.4848	3.40148	3/157	1.310	.273
	6-10 yıl	51	31.8824	3.88148			
	11-15 yıl	26	32.7692	4.48382			
	16 üzeri	51	33.4698	4.46140			
<b>Materyal G.</b>	0-5 yıl	33	27.9697	4.03489	3/157	.598	.617
	6-10 yıl	51	27.0975	3.78585			
	11-15 yıl	26	27.4231	4.37423			
	16 üzeri	51	28.0392	3.81555			
<b>Beceri</b>	0-5 yıl	33	14.7879	2.44639	3/157	.929	.428
	6-10 yıl	51	14.3725	2.82815			
	11-15 yıl	26	14.6923	2.86732			
	16 üzeri	51	15.2745	2.80056			
<b>Yeterlik Genel</b>	0-5 yıl	33	75.2424	8.95834	3/157	1.060	.368
	6-10 yıl	51	73.3524	9.48251			
	11-15 yıl	26	74.8846	10.56533			
	16 üzeri	51	76.7836	10.05316			

Tablo 7 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre yetkinlik alt boyutunda  $F(3,157)= 1.310$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutunda  $F(3,157)= .598$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutunda  $F(3,157)= .929$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanları bağlamında  $F(3,157)= 1.060$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 7.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları fayda alt boyutu için  $F(2,158) = .959$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutu için  $F(2,158) = 1.282$ ,  $p>.05$ , önem alt boyutu için  $F(2,158) = .321$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2,158) = .508$ ,  $p>.05$  olarak bulunmuştur. Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. *Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	Erkek	89	25.4636	3.26989	.578	.564
	Kadın	71	25.1665	3.17369		
Bilgi	Erkek	89	21.2450	2.80157	1.282	.257
	Kadın	71	20.7622	2.48638		
Önem	Erkek	89	45.7556	5.86138	.321	.759
	Kadın	71	45.4767	5.49775		
Tutum Genel	Erkek	89	92.4642	10.97000	.508	.528
	Kadın	71	91.4054	9.92757		

Tablo 8 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre fayda alt boyutunda  $t(158)=.578$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutunda  $t(158)=1.282$ ,  $p>.05$ , önem alt boyutunda  $t(158)=.321$ ,  $p>.05$  ve genel tutum

puanları bağlamında  $t(158)=.508$ ,  $p>.05$  cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 8.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları yetkinlik alt boyutu için  $F(2,158) = 2.675$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2,158) = .822$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutu için  $F(2,158) = .260$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(2,158) = .920$ ,  $p>.05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. *Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	Erkek	89	33.2468	4.23600	2.014	.046
	Kadın	71	31.9437	3.84294		
Materyal G.	Erkek	89	28.0674	4.03338	1.598	.112
	Kadın	71	27.0700	3.78110		
Beceri	Erkek	89	15.2472	2.78095	2.328	.021
	Kadın	71	14.2394	2.64286		
Yeterlik Genel	Erkek	89	76.5614	10.09645	2.150	.033
	Kadın	71	73.2531	9.10077		

Tablo 9 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyetlerine göre yetkinlik alt boyutunda  $t(158)=2.014$ ,  $p<.05$ , beceri alt boyutunda  $t(158)=2.328$ ,  $p<.05$  ve genel yeterlik puanları bağlamında  $t(158)=2.150$ ,  $p<.05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın materyal geliştirme alt boyutunda  $t(158)= 1.598$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre puan ortalamaları incelendiğinde yetkinlik alt boyutunda erkek

öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 33.24$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 31.94$  olduğu; materyal geliştirme alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 15.24$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 14.23$  olduğu; genel yeterlik puanlarında erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 76.56$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 73.25$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu erkek öğretmenlerin genel olarak yeterlik puanlarında kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Alt Problem 9.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları fayda alt boyutu için  $F(2,158) = 5.757$ ,  $p < .05$ , bilgi alt boyutu için  $F(2,158) = 1.743$ ,  $p > .05$ , önem alt boyutu için  $F(2,158) = 6.875$ ,  $p < .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2,158) = 9.073$ ,  $p < .05$  olarak bulunmuştur.

Tablo 10. *Sınıf Mevcuduna İlişkin t Testi Sonuçları (Tutum)*

	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	20 altı	36	25.1389	3.87042	-.559	.572
	21-40 Arası	115	25.5376	2.92568		
Bilgi	20 altı	36	20.7446	3.10156	-.859	.392
	21-40 Arası	115	21.1836	2.53205		
Önem	20 altı	36	44.4034	7.10169	-1.446	.163
	21-40 Arası	115	46.2185	5.27488		
Tutum Genel	20 altı	36	90.2869	13.26285	-1.112	.272
	21-40 Arası	115	92.9397	9.62389		

Tablo 10 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcudu bağlamında fayda alt boyutuna göre  $t(158) = -.859$ ,  $p > .05$ , bilgi alt boyutuna göre  $t(158) = -.859$ ,  $p > .05$ , önem alt boyutuna göre  $t(158) = -1.446$ ,  $p > .05$  ve genel tutuma göre  $t(158) = -1.112$ ,  $p > .05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 10.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonuçları yetkinlik alt boyutu için  $F(2,149) = .304$ ,  $p > .05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2,149) = .089$ ,  $p > .05$ , beceri alt boyutu için  $F(2,149) = .035$ ,  $p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(2,149) = .017$ ,  $p > .05$  olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. *Sınıf Mevcuduna İlişkin t Testi Sonuçları (Yeterlik)*

	Sınıf mevcudu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	20 altı	36	31.6667	3.80976	-1.741	.083
	21-40 Arası	115	33.0344	4.20143		
Materyal G.	20 altı	36	26.5278	3.98917	-1.952	.053
	21-40 Arası	115	28.0171	3.99577		
Beceri	20 altı	36	13.9722	2.83333	-2.177	.031
	21-40 Arası	115	15.1217	2.74389		
Yeterlik Genel	20 altı	36	72.1667	9.42186	-2.136	.034
	21-40 Arası	115	76.1733	9.94174		

Tablo 11 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri sınıf mevcuduna göre beceri alt boyutunda  $t(149) = -2.177$ ,  $p < .05$  ve genel yeterlik puanları bağlamında  $t(149) = -2.136$ ,  $p < .05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın yetkinlik alt boyutunda  $t(149) = -1.741$ ,  $p > .05$  ve materyal geliştirme alt boyutunda  $t(149) = -1.952$ ,  $p > .05$  sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre puan ortalamaları incelendiğinde beceri alt boyutunda sınıf mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 15.12$  olduğu buna karşın sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 13.97$  olduğu; genel yeterlik puanlarında sınıf

mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 76.17$  olduğu buna karşın sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 72.16$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu sınıf mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin genel olarak yeterli puanlarında sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Alt Problem 11.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Bağımsız örneklem t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin olan fayda alt boyutu için  $F(2,140) = .013$ ,  $p > .05$ , bilgi alt boyutu için  $F(2, 142) = 2.956$ ,  $p > .05$ , önem alt boyutu için  $F(2, 140) = .017$ ,  $p > .05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2, 140) = .077$ ,  $p > .05$  bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. *Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre (Tutum)*

	Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	Evet	50	25.64	3.32514	.878	.382
	Hayır	92	25.13	3.25593		
Bilgi	Evet	50	21.99	2.16853	3.565	.000
	Hayır	92	20.38	2.77269		
Önem	Evet	50	45.99	5.62987	.571	.569
	Hayır	92	45.43	5.62426		
Tutum	Evet	50	93.63	10.12535	1.464	.145
Toplam	Hayır	92	90.95	10.59944		

Tablo 12 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının fayda  $t(140) = .878$ ,  $p > .05$  ve önem  $t(140) = .571$ ,  $p > .05$

alt boyut puanları ile tutum toplam  $t(140)=1.464$ ,  $p>.05$  puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının bilgi  $t(140)=3.565$ ,  $p<.05$  alt boyut puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bilgi alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 21.99$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 20.38$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Alt Problem 12.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir. Bağımsız örneklem t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin olan yetkinlik alt boyutu için  $F(2,140) = .082$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2,140) = .437$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutu için  $F(2,140) = .922$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(2,140) = .666$ ,  $p>.05$ , bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13. *Hizmet İçi Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre (Yeterlik)*

	Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	Evet	50	33.6800	4.12776	2.502	.013
	Hayır	92	31.8909	4.03731		
Materyal G.	Evet	50	27.7000	3.63234	.503	.616
	Hayır	92	27.3584	3.98803		
Beceri	Evet	50	15.3200	2.49440	1.756	.081
	Hayır	92	14.4674	2.89923		
Yeterlik Genel	Evet	50	76.7000	9.11883	1.758	.081
	Hayır	92	73.7167	9.93571		



Tablo 13 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin materyal geliştirme  $t(140)=.503$ ,  $p>.05$  ve beceri  $t(140)=1.756$ ,  $p>.05$  alt boyut puanları ile yeterlik toplam  $t(140)=1.758$ ,  $p>.05$  puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının yetkinlik  $t(140)=2.502$ ,  $p<.05$  alt boyut puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yetkinlik alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 33.68$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 31.89$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Alt Problem 13.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin olan fayda alt boyutu için  $F(2,159) = .008$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutu için  $F(2, 159) = 2.652$ ,  $p>.05$ , önem alt boyutu için  $F(2, 159) = .002$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme tutumları toplam puanı için  $F(2, 159) = .033$ ,  $p>.05$  bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarına ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. *Lisans Öğrenimi Sürecinde Ölçme Değerlendirme İle İlgili Ders Alıp Almama Durumuna Göre (Tutum)*

	Ders Alma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Fayda	Evet	133	25.4066	3.21700	.715	.476
	Hayır	28	24.9286	3.21948		
Bilgi	Evet	133	21.1272	2.55936	1.133	.259
	Hayır	28	20.5000	3.12102		
Önem	Evet	133	45.8203	5.66391	1.087	.279
	Hayır	28	44.5357	5.77659		
Tutum	Evet	133	92.3541	10.41582	1.096	.275
Toplam	Hayır	28	89.9643	10.82002		

Tablo 14 incelendiğinde, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının fayda  $t(159)=.715$ ,  $p>.05$ , bilgi  $t(159)=1.133$ ,  $p>.05$ , önem  $t(159)=1.087$ ,  $p>.05$  alt boyut puanları ile tutum toplam puanlarının  $t(159)=1.096$ ,  $p>.05$  lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 14.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir. Bağımsız örneklem için t Testi iki grup arasındaki puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya yönelik parametrik testlerden biridir. Bu kapsamda ilk olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen puanların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Levene Homojenlik Testi yapılmıştır. Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin olan yetkinlik alt boyutu için  $F(2,159) = .063$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutu için  $F(2,159) = .691$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutu için  $F(2,159) = .369$ ,  $p>.05$  ve genel olarak ölçme değerlendirme yeterlik toplam puanı için  $F(2,159) = .176$ ,  $p>.05$ , bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan Levene Homojenlik Testi sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. *Lisans Öğrenimi Sürecinde Ölçme Değerlendirme İle İlgili Ders Alıp Almama Durumuna Göre (Yeterlik)*

	Ders Alma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Yetkinlik	Evet	133	32.6163	3.95991	-.240	.811
	Hayır	28	32.8214	4.77690		
Materyal Geliştirme	Evet	133	27.5562	3.87002	-.498	.619
	Hayır	28	27.9643	4.26425		
Beceri	Evet	133	14.8421	2.70757	.472	.637
	Hayır	28	14.5714	2.98674		
Yeterlik Genel	Evet	133	75.0145	9.51030	-.168	.866
	Hayır	28	75.3571	11.00240		

Tablo 15 incelendiğinde, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin yetkinlik  $t(159) = -.240$ ,  $p > .05$ , materyal geliştirme  $t(159) = -.498$ ,  $p > .05$ , beceri  $t(159) = .472$ ,  $p > .05$  alt boyut puanları ile yeterlik toplam puanlarının  $t(159) = -.168$ ,  $p > .05$  lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Alt Problem 15.** *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Yeterlikleri İle Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*

	Fayda	Bilgi	Önem	Tutum Toplam
<b>Yetkinlik</b>	.200**	.264**	.222**	.247**
<b>Materyal G.</b>	.168**	.186**	.196**	.203**
<b>Beceri</b>	.184**	.228**	.254**	.250**
<b>Yeterlik Toplam</b>	.202**	.248**	.242**	.254**

\*\*  $p < .01$

Tablo 16 incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri alt boyutlarından biri olan yetkinlik alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .200$ ,  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .264$ ,  $p < .01$ , önem

alt boyutu arasında  $r(265) = .222$ .  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .247$ .  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Materyal geliştirme alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .168$ .  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .186$   $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .196$ .  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .203$ .  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Beceri alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .184$ .  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .228$ .  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .254$ .  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .250$ .  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .202$ .  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .248$ .  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .242$ .  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .254$ .  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlik puanlarının artması durumunda ölçme değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının artacağı şeklinde yorumlanabilir.

### **“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Görüşme Formu” Bulguları**

Araştırmacı tarafından hazırlanmış Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ölçme değerlendirme uygulamaları görüşme formu sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve sorulara cevap vermeyi kabul eden öğretmenler ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Mevcut form soruları ile görüşmelere başlanmış ve konuşma akışına göre gerekli yerlerde sorular ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır. Ancak ölçme değerlendirme kavram karmaşası yaşayan öğretmenlere müdahale edilmeyerek “İfade etmek istediğiniz bu mudur?” ya da bu konunun alt başlığı olarak “Şu konuyla ilgili neler düşünüyorsunuz, neler söyleyebilirsiniz?” sorulara yer verilmeyerek sadece öğretmen konuşması kaydedilip görüşme sonlandırılmıştır. Bu şekilde bir uygulamaya gidilmesinde görüşlerin, yeterliklerin ve uygulamaların tam anlamıyla ifade edilip doğru değerlendirme ile hâlihazırdaki durumu ortaya koymanın amaçlanması etkili olmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde ölçeklerin uygulandığı Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Fakat 16 öğretmen görüşme yapmak istememiştir. Kalan öğretmenlerin de verdikleri cevaplar doğrultusunda bazılarının

geçıştirmek için cevap verdiği görölmüşür. Bu cevaplar da değerlendirmenin objektifliğini sağlamak adına değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Sonuç itibarıyla 93 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile yapılan görüşmeler analiz edilerek aşağdaki sorulara verilen cevaplar derlenmiştir. Bu öğretmenler arasında da bazı sorulara cevap vermeyen öğretmenler bulunmaktadır. Cevap vermeyen öğretmenin tablolardaki yeri boş bırakılmıştır. Öğretmenlerden görüşlerini daha rahat ve objektif ifade edebilmeleri adına isimler toplanmamış ve görüşler Ö.1.... şeklinde derlenmiştir.

### 1. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?” sorusuyla ilgili bulgular.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen bu soru neticesinde birbirinden oldukça farklı görüşler dile getirilmiştir. Bunun sonucu olarak bu görüşlerin başlıklandırılması anlamlandırma adına daha faydalı olacağı düşünülerek; olumlu, öneri, kısıtlar ve olumsuz görüşler adı altında dört başlık belirlenerek yapılan analizler bu başlıklar altında değerlendirilmiştir. Her bir başlık da kendi altında ikinci derece başlıklara ayrılmıştır. Alınana cevaplara ait başlıklar aşağda özetlenmiştir;

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili;

Tablo 17. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri İle İlgili Fikirleri Nelerdir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Ana Başlıklar	Alt Başlıklar	Cevapları Öğretmenler	Analiz	Edilen	Yüzdelik Dilimler	Genel Yüzdelik Dilimler
Olumlu	Çok önemli	Ö.4, Ö.17, Ö.39, Ö.40, Ö.51, Ö.93			%27,28	%6.82
	Faydalı	Ö.30, Ö.33, Ö.34, Ö.41			%18,18	%4.545
	Uygun	Ö.42, Ö.43, Ö.44, Ö.45, Ö.46, Ö.47, Ö.52, Ö.53			%36,36	%9.09
	Yeterli	Ö.55, Ö.58, Ö.68, Ö.76			%18,18	%4.545
	<i>Toplam</i>				%100	%25
Öneri	Uygulamaya yönelik değerlendirme	Ö.1, Ö.5, Ö.18, Ö.19, Ö.20, Ö.21, Ö.33, Ö.36, Ö.38, Ö.49, Ö.56, Ö.81, Ö.85, Ö.87, Ö.88			%69.23	%17.30
	Yazılı sınavların yetersizliği	Ö.2, Ö.70, Ö.73, Ö.88			%15.39	%3.84
	Ortak sınavlar	Ö.65			%3.85	%0.97
	Sınıf/okul seviyesine uygun hâle getirilmesi	Ö.75, Ö.92, Ö.95			%11.53	%2.89
	<i>Toplam</i>				%100	%25
Kısıtlar	Sınıf mevcudu fazlalığı	Ö.5, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.16			%17.24	%4.31

Tablo 17. (devamı)

	Ders saati azlığı	Ö.32, Ö.37, Ö.49, Ö.54	%13.80	%3.42
	Ders yükü fazlalığı	Ö.61, Ö.63, Ö.70	%10.34	%2.58
	Yöntem azlığı (farklı yöntemler)	Ö.7, Ö.26, Ö.29, Ö.34, Ö.50, Ö.77, Ö.59, Ö.60, Ö.89	%31.03	%7.80
	MEB/ÖSYM uyumsuzluğu	Ö.35	%3.44	%0.86
	Müfredat kazanım uyumsuzluğu ve yoğunluğu	Ö.11, Ö.27, Ö.69, Ö.70, Ö.98	%17.25	%4.31
	Donanım eksikliği	Ö.16, Ö.66	%6.90	%1.72
	<i>Toplam</i>		%100	%25
<i>Olumsuz</i>	Yetersiz	Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.15, Ö.62, Ö.67, Ö.69, Ö.79, Ö.99	%40.90	%10.22
	Etkili değil	Ö.3	%4.55	%1.14
	Süreç yorucu ve zahmetli	Ö.13	%4.55	%1.14
	Objektif puanlama	Ö.27, Ö.100	%9.09	%2.27
	Önemsiz	Ö.25	%4.55	%1.14
	Tecrübe	Ö.84	%4.55	%1.14
	Klasik değerlendirme	Ö.23, Ö.29, Ö.31, Ö.36, Ö.48, Ö.78, Ö.86	%31.81	%7.95
	<i>Toplam</i>		%100	%25
<i>Genel Toplam</i>				%100

“Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar arasında yüzdeler olarak %17.30 ile uygulamaya yönelik değerlendirme gelmektedir. Sonrasında ise sırasıyla ölçme değerlendirme süreçlerini uygun olarak değerlendiren öğretmenlerin cevapları gelmektedir %9.09, üçüncü sırada %7,95 ile klasik değerlendirme ile Türk dili ve edebiyatını özdeşleştiren öğretmenler gelmektedir, son sırada ise %7.80 yöntem azlığını belirten öğretmenler gelmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Ö79’un bu konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir;

*Ö79: Ölçme ve değerlendirme tüm alanların vazgeçilmezi. Edebiyat alanı ile ilgili yöntemlerin uygulanmasında öğrencinin hazır bulunuşluğu çok önemli. Edebiyatın sanatsal boyutu, öznelliği de beraberinde getirir. Tam bu noktada çağdaş ölçme değerlendirme teknikleri devreye girmektedir. Yani TDE kazanım ve eğitim araçlarına en uygun ölçme yöntemi yeni yaklaşımlardır. Öğrencinin merkezde olması, bireysel analizlerde bulunması özgün yaklaşımlar göstermesi ve buna göre ortaya ürün koymak vb. ancak uygulamada ciddi çıkmazlarla karşı karşıyayız. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyleri, enerjilerinin yitik olması, öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme türlerine yabancı olması gibi etkenler, ölçmede klasik yaklaşımlara itmektedir.*

Konuya farklı bir yönden bakan Ö8’in görüşleri ise şöyledir;

*Ö8: Türk dili ve edebiyatı dersinin kazanımlarını tam olarak ölçebildiğimizi düşünmüyorum. Gerek ders saati, gerek öğrenci seviyesi bu durumu olumsuz etkilemekte.*

Ö33 ise konuyu şu şekilde değerlendirmektedir;

*Derslerde uyguladığımız ölçme değerlendirme süreçleri olması gerektiği şekliyledir. Ancak şiir okuma, ezberleme, metin seslendirme, kısa kitap yazma çalışmaları gibi uygulamalarla da ölçme değerlendirmeye katkı sağlanabilir.*

Ayrıca Ö33 şunları ifade eder;

*Yazılı sınavların yanında uygulama sınavları da (yazma, okuma vb.) olması önemli.*

Ölçme değerlendirme ile ilgili olarak klasik sorular ile ilgili olarak Ö59 ve Ö60;

*Ö59: Sözel ders olması sebebiyle fazla alternatifimiz yok.*

*Ö60: Alternatif yetersizliği süreci olumsuz etkiliyor.*

değerlendirmelerinde bulunmaktadır.

Konu ile ilgili diğer ifadeler ise şöyledir;

*Ö66: Edebiyat dersi ağırlıklı olarak sözel bir ders olduğu için ölçme değerlendirme sürecinde çağdaş yöntemleri kullanmakta kısmen de olsa zorlanabiliyoruz.*

*Ö81: Okuduğunu anlamaya yönelik, araştırmaya yönelik değerlendirme yaklaşımları kullanamıyoruz. Bu da bizi test öğretmeni yapıyor.*

## **2. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamadaki programa uygun mudur?” sorusuyla ilgili bulgular.**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Uyguladığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri son programa uygun mu?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen bu soru neticesinde görüşlerin 3 başlık altında toplandığı belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak bu görüşler; uygun, kısmen ve uygun değil olarak adlandırılmıştır. Alınan cevaplara ait başlıklar aşağıda özetlenmiştir;

Tablo 18. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Uygulamadaki Programa Uygun Mudur?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Ana Başlıklar	Cevapları Analiz Edilen Öğretmenler	Genel Yüzdelik Dilimler
Uygun	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.7, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.15, Ö.16, Ö.17, Ö.19, Ö.20, Ö.21, Ö.25, Ö.30, Ö.32, Ö.34, Ö.35, Ö.37, Ö.40, Ö.41, Ö.42, Ö.43, Ö.44, Ö.45, Ö.46, Ö.47, Ö.49, Ö.52, Ö.53, Ö.54, Ö.55, Ö.56, Ö.57, Ö.61, Ö.62, Ö.63, Ö.65, Ö.67, Ö.68, Ö.70, Ö.75, Ö.76, Ö.77, Ö.80, Ö.81, Ö.82, Ö.83, Ö.84, Ö.85, Ö.86, Ö.87, Ö.88, Ö.89, Ö.90, Ö.92, Ö.94, Ö.95, Ö.96, Ö.98, Ö.99, Ö.100	%76.74
Kısmen Uygun	Ö.18, Ö.23, Ö.26, Ö.29, Ö.36, Ö.39, Ö.58, Ö.59, Ö.60, Ö.69, Ö.78, Ö.79, Ö.93	%15.12
Uygun Değil	Ö.5, Ö.8, Ö.27, Ö.33, Ö.38, Ö.31, Ö.73	%8.14
Genel Toplam		%100

Tablo yorumlandığında görüşlerine başvurulmuş Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin %76 uyguladıkları ölçme değerlendirme tekniklerini son programa uygun olarak nitelendirmektedir. %15’lik bölümünün ise kısmen uygun olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Ö94’ün bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir

*Uygun. Okuma, yazma etkinlikleri son programda daha fazla yer alıyor. Ölçme değerlendirmeyi de buna göre yapıyoruz. Mesela ilk sınavımızda okudukları kitaptan sorumlu tutup soru hazırladık.*

Ö16 ise şunları aktarmaktadır;

*Son programlara göre mümkün olduğu kadarıyla test tekniğinden uzak durup öğrencileri buldurmaya, keşfetmeye ve yorumlamaya iten sorular sormaya çalışıyorum.*

### 3. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri sınavlarında en çok hangi soru türlerini kullanmaktadır?” sorusuyla ilgili bulgular.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Sınavlarınızda en çok hangi soru türlerini kullanırsınız? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen bu soru neticesinde verilen cevaplar 6 başlık olarak kategorize edilmiştir. Bunun sonucu olarak bu başlıklar; klasik-açık uçlu-yorum, boşluk doldurma, kısa cevap, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirme soruları olarak adlandırılmıştır. Alınan cevaplara ait başlıklar aşağıda özetlenmiştir;



Tablo 19. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Sınavlarında En Çok Hangi Soru Türlerini Kullanmaktadır?” Sorusuyla İlgili Bulgular

	Klasik- Açık Uçlu- Yorum	Boşluk Doldurma	Kısa Cevap	Çoktan Seçmeli	Doğru- Yanlış	Eşleştirme
Ö.1	X	X	X	X	X	X
Ö.2	X					
Ö.3	X	X	X	X	X	X
Ö.4	X	X	X	X	X	X
Ö.5	X	X		X	X	
Ö.6	X	X	X	X	X	X
Ö.7	X			X	X	
Ö.8	X	X			X	
Ö.9						
Ö.10	X					
Ö.11	X					
Ö.12	X	X	X	X	X	X
Ö.13	X	X			X	
Ö.14	X	X		X	X	X
Ö.15	X					
Ö.16	X	X		X	X	
Ö.17	X	X		X		
Ö.18	X	X				
Ö.19	X					
Ö.20	X					
Ö.21	X	X	X	X		X
Ö.22						
Ö.23	X					
Ö.24						
Ö.25	X	X	X	X	X	X
Ö.26			X			
Ö.27	X					
Ö.28						
Ö.29	X					
Ö.30	X	X	X	X	X	X
Ö.31	X	X		X		
Ö.32	X			X	X	
Ö.33	X	X	X	X	X	X
Ö.34	X	X	X	X	X	X
Ö.35			X			
Ö.36	X		X			
Ö.37	X					
Ö.38	X	X		X	X	X
Ö.39	X					
Ö.40	X					
Ö.41	X	X			X	
Ö.42	X	X			X	
Ö.43	X	X			X	
Ö.44	X	X			X	
Ö.45	X	X			X	
Ö.46	X	X			X	X
Ö.47	X	X	X	X	X	X
Ö.48	X	X		X	X	
Ö.49	X			X	X	
Ö.50	X	X	X	X	X	X
Ö.51	X					
Ö.52	X					
Ö.53	X			X		
Ö.54	X	X	X	X	X	X

Tablo 19. (devamı)

Ö.55				X		
Ö.56	X					
Ö.57	X	X	X	X	X	X
Ö.58	X			X		
Ö.59	X					
Ö.60	X					
Ö.61	X	X		X	X	
Ö.62	X			X		
Ö.63	X	X	X	X	X	X
Ö.64						
Ö.65	X	X	X	X	X	X
Ö.66	X	X		X	X	
Ö.67	X			X	X	
Ö.68	X	X	X	X	X	X
Ö.69	X	X	X	X	X	X
Ö.70	X	X	X	X	X	X
Ö.71	X	X		X	X	
Ö.72						
Ö.73	X	X	X	X	X	X
Ö.74						
Ö.75	X					
Ö.76	X	X			X	
Ö.77	X					
Ö.78	X	X		X		
Ö.79	X	X	X	X		X
Ö.80						
Ö.81	X	X		X		
Ö.82	X	X		X		
Ö.83	X	X	X	X	X	X
Ö.84	X	X	X	X	X	X
Ö.85	X	X	X	X	X	X
Ö.86	X	X			X	X
Ö.87	X	X	X	X	X	X
Ö.88	X	X	X	X	X	X
Ö.89	X	X	X	X	X	X
Ö.90						
Ö.91						
Ö.92	X	X	X	X	X	X
Ö.93				X		
Ö.94	X					
Ö.95	X	X	X	X	X	
Ö.96	X					
Ö.97						
Ö.98	X	X	X	X	X	X
Ö.99	X	X	X	X	X	X
Ö.100	X	X	X	X	X	X
Toplam	85	56	35	54	52	35
Yüzde	%26.82	%17.62	%11.04	%17.03	%16.40	%11.04

Tablo 19’den görüldüğü üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınavlarında kullandıkları soru türleri hakkında bilgi sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Sınavlarınızda en çok hangi soru türlerini kullanırsınız? Neden?” sorusuna verilen cevaplar arasında %26,82 gibi bir oranla klasik, açık uçlu, yorum soruları ön plana çıkmaktadır. Ardından %17,62 ile boşluk doldurma soruları gelmektedir. Sonrasında ise çok az bir farkla %17,03 ile çoktan seçmeli soruların kullanıldığı görülmektedir. Doğru yanlış

soruları %16.40 oranında kullanılırken, kısa cevap ve eşleştirme soruları da %11.04 oranları ise kullanılan sorular arasında son sırada görünmektedir. Yapılan görüşmelerin genelinde Türk dili ve edebiyatı dersi ile klasik, açık uçlu ve yorum soruları bağdaştırılmaklar birlikte Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kullandıkları soru tipleri ortalaması arasında çok büyük farklar yoktur denebilir. Oranlara bakıldığında birbirine yakın oranlar göze çarpmaktadır. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin genelinde görülen bir diğer önemli nokta da bu dersin sınavları arasında klasik, açık uçlu ve yoruma dayalı soruların muhakkak kullanılması gerektiğidir.

Konu ile ilgili yapılan görüşmelerden bazıları şöyledir;

*Ö100: Hepsini klasik, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi soru tiplerini kullanıyorum. Özellikle klasik soru tipinin Türk dili ve edebiyatı dersi için öğrenci bilgisini ve yorumlama gücünü artırmak bakımından uygun olduğunu düşünüyorum.*

*Ö77: Açık uçlu soru tercihimdir. Öğrencilerimin yorum kabiliyetini geliştirmek ve hazıra alıştırmamak için tercihim bu yönde kullanıyorum.*

*Ö10, Ö29: Metin odaklı sorular ve açık uçlu soru tipi var olan müfredat ile uyumlu olduğu için.*

*Ö19: Dilbilgisi kısmında parçalar üzerinde uygulama, pratik yaptırıyorum. Edebiyat daha ezbere dayalı oluyor. Ancak yorum gerektiren sorular da muhakkak soruyorum.*

*Ö20: Olabildiğince uygulamalı sorular sormaya çalışıyorum. Fakat öğrencilerimiz çok zorlanıyorlar. Geçmişte bilgi ile yoğrulmadıkları için bilgiyi uygulamaya dökmekte zorlanıyorlar.*

*Ö58: Test şeklinde ve öğrendiğini uygulayabilmeye, okuduğunu anlayıp yorumlayabilmeye yönelik soru türlerini kullanırım. Var olan bilginin ve bu bilgiyi alıp yorumlayabilmenin önemli olduğunu düşünüyorum.*

*Ö94: Karışık sorarım. Klasik soru sorarak yorumlama yeteneğine, kavrama yeteneğine bakarım. Kısa cevaplı sorular, test, doğru yanlış ve boşluk doldurma sorarım. Ezbere dayalı değil anlamaya dayalı olması için.*

*Ö37, Ö39, Ö94: Açık uçlu. İfade gücünü kuvvetlendirdiği için.*

*Ö49: Açık uçlu sorular sıklıkla kullanılmaktadır. Yorum yapabilme becerisi vs. dolayısıyla. Doğru yanlış az da olsa kullanılmakta. Bilgi düzeyini ölçme amaçlı. Çoktan seçmeli sorular.*

Kısa cevaplı vb. soruları kullanan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri kullanma nedenlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

Ö79: ... kısa cevaplı, çoktan seçmeli, karşılaştırmalı, boşluk doldurma. Ölçme değerlendirme bu yöntemlerle daha ekonomik oluyor....

Ö35: Kısa cevaplı, nesnel değerlendirmeye olanak verdiği için.

Ö26: Kısa cevaplı, net ifadeli sorular. Yorum sorularını daha çok severim ancak ölçmede problem olabileceğini ve öğrenci seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum.

Ö36: Kısa cevaplı ve açık uçlu sorular. Kendilerini ifade edebilmeleri için de küçük bir kompozisyon yazdırıyorum.

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden bazıları kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların daha nesnel değerlendirildiğini düşünmektedir.

#### 4. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri güncel ve klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından nasıl değerlendirmektedir?” sorusuyla ilgili bulgular.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneltilen bu soru neticesinde birbirinden oldukça farklı görüşler dile getirilmiştir. Bunun sonucu olarak bu görüşlerin başlıklandırılmasının anlamlandırma adına daha faydalı olacağı düşünülerek; klasik ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalı, güncel ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalı, her ikisi de kullanılmalı ve her ikisi de yetersiz adı altında dört başlık belirlenerek yapılan analizler bu başlıklar altında değerlendirilmiştir. Alınan cevaplara ait başlıklar aşağıda özetlenmiştir;

Tablo 20. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Güncel ve Klasik Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Açısından Nasıl Değerlendirmektedir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

	Klasik Ölçme Değerlendirme Teknikleri Kullanılmalı	Güncel Değerlendirme Teknikleri Kullanılmalı	Ölçme	Her İkisi de Kullanılmalı	Her İkisi de Yetersiz
Ö.1				X	
Ö.2				X	
Ö.3					
Ö.4			X		
Ö.5	X				
Ö.6				X	

Tablo 20. (devami)

Ö.7				
Ö.8		X		
Ö.9		X		
Ö.10				
Ö.11			X	
Ö.12			X	
Ö.13				
Ö.14			X	
Ö.15			X	
Ö.16				
Ö.17				
Ö.18		X		
Ö.19		X		
Ö.20			X	
Ö.21		X		
Ö.22				
Ö.23		X		
Ö.24				
Ö.25				X
Ö.26				X
Ö.27				X
Ö.28				
Ö.29			X	
Ö.30	X			
Ö.31				
Ö.32		X		
Ö.33				X
Ö.34			X	
Ö.35		X		
Ö.36		X		
Ö.37			X	
Ö.38				X
Ö.39				
Ö.40				
Ö.41			X	
Ö.42			X	
Ö.43			X	
Ö.44			X	
Ö.45			X	
Ö.46			X	
Ö.47	X			
Ö.48				X
Ö.49				X
Ö.50	X			
Ö.51			X	
Ö.52			X	
Ö.53			X	
Ö.54			X	
Ö.55				X
Ö.56	X			
Ö.57			X	
Ö.58		X		
Ö.59				
Ö.60				X
Ö.61				X
Ö.62				X
Ö.63			X	
Ö.64				
Ö.65	X			
Ö.66		X		
Ö.67		X		

Tablo 20. (devami)

Ö.68			X	
Ö.69				X
Ö.70		X		
Ö.71				
Ö.72				
Ö.73				
Ö.74				
Ö.75			X	
Ö.76			X	
Ö.77	X			
Ö.78	X			
Ö.79		X		
Ö.80				
Ö.81		X		
Ö.82				
Ö.83				
Ö.84				
Ö.85				
Ö.86			X	
Ö.87			X	
Ö.88		X		
Ö.89			X	
Ö.90	X			
Ö.91				
Ö.92		X		
Ö.93				
Ö.94			X	
Ö.95		X		
Ö.96		X		
Ö.97				
Ö.98			X	
Ö.99				X
Ö.100	X			
Toplam	10	20	31	13
Yüzde	%13.51	%27.03	%41.89	%17.57

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü üzere “Güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından değerlendirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplarda bu ders için güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin ikisinin de birlikte kullanılması gerektiği düşüncesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri arasında %41.89 oranla genel kabul gören görüş olarak ön plana çıkmaktadır. Sadece güncel tekniklerin kullanılması gerektiğini düşünen Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri %27.03 oranındayken, klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşünenlerin oranının ise %13.51 olduğu görülmektedir. Sonuçlar arasında dikkat çeken bir başlık olarak da güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin her ikisini de yetersiz olarak gören öğretmenlerin oranının üçüncü sırada %17.57 olmasıdır. Görüşme esnasında güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin her ikisini de yetersiz olarak gören Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri şöyledir;

Ö33: Güncel tekniklerin yanında öğrencilere edebiyat sevgisi kazandıracak, kendine has ağırbaşlılığını hayatlarına yansıtabilmelerini sağlayacak yeni teknikler araştırılmalıdır.

Ö62: Kullanılan ölçme değerlendirme tekniği ister güncel olsun ister güncel olmasın ÖSYM'nin yaptığı sınavla farklılık yaratıyor.

Ö65: Edebiyata ilgi duyan, çalışan, yetenekli öğrencilerin tespiti zor oluyor güncel ölçme değerlendirmede.

Ö99: Ölçme değerlendirmede bağlı olmamız gereken teknikler öğrencilerin edebiyat eğitiminden ziyade öğretimine yönelik. Bu ölçme değerlendirme sistemleri ile yetenekleri keşfetmek mümkün değil.

Güncel ve klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin her ikisinin de birlikte kullanılması gerektiğini düşünen Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri ise şöyledir;

Ö1: Tek başına klasik veya güncel değerlendirme teknikleri doğru sonuç vermeyebilir.

Ö14, Ö87: Her iki değerlendirme tekniği beraber kullanıldığında daha fazla amaca hizmet edecektir.

Ö20: Güncel değerlendirmeler edebiyat dersi için önemli (Kitap okuma, eser, sanatçı tanıtımı). Güncel değerlendirmenin yanında klasik ölçme araçları da terk edilmemelidir. Burada öğretmen birinci faktördür.

Ö23: Klasik teknikler eğitim ortamını tam olarak değerlendirmede eksik kalıyor. Portfolyo tarzı güncel değerlendirme teknikleri bütüncül bir yaklaşımla öğrenciyi tüm yönleriyle takip eder daha verimlidir.

Ö54: Dersimiz okuma, anlama ve yorumlamaya dayalı bir ders. Dolayısıyla hem güncel hem de klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanıyoruz. Özellikle metin hareketli soruları tercih ediyorum.

Güncel ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşünen Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri ise şöyledir;

Ö19: Güncel değerlendirmeler kitap okuma, şiir, sanatçı, eser tanıtımında daha etkili olabilir. Ancak gerçek anlamda değerlendirmesi öğretmeni yoracaktır.

Ö21: Klasik ölçme herkesin kullanabileceği ölçme tarzıdır. Biz güncel olanı takip ediyoruz. Mesela EBA'dan sınav yapıyoruz, teknoloji kullanıyoruz.

Ö32: Güncel ölçme değerlendirme tekniklerinin- proje, portfolyo, kavram haritası- dersin amaçlarına ulaşmada uygulanması lazım geldiğine inanıyorum. Sınıf mevcudu ve zaman bir sorun oluşturuyor.

Ö49: Zamana dayalı olduğundan bu süreç, zaman zaman sıkıntılar yaşanmaktadır. Değerlendirme, analiz vb. düzeylerde çok fazla ölçme yapılamamaktadır.

Ö58: Klasik ölçme değerlendirmenin sonuca, güncel ölçme ve değerlendirmenin sürece yönelik olduğunu belirtiyorsak; güncel ölçme değerlendirmenin ürün ortaya koymaya yönelik olduğunda dersin işlenişinde daha verimli olacağını düşünüyorum.

Görüldüğü üzere güncel teknikleri öğretmenler kullanmakta olmakla birlikte güncel tekniklerin kullanımında yaşanan bazı sorunlar ve aşılması gereken zorluklar bulunmaktadır.

Son olarak klasik ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşünen Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri ise şöyledir;

Ö90: Klasik yöntemin daha yararlı olduğunu düşünüyorum.

Ö36: Öğrencinin kendi cümlelerini kullanabileceği sorular olmalı. Ezbere dayanmayan ve kopya ile cevaplayamayacağı sorular.

Ö5: Klasik yöntem daha yararlı. Öğrencinin yazma becerisini, yorum becerisini görmemizi sağlıyor. Ancak okuyup değerlendirmek daha zor oluyor

Ö100: Güncel değerlendirme yöntemleri iş yükünü artıran bir özelliğe sahip olduğu için öğretmenler bu yöntemleri uygulama noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar. Sınıf mevcutlarının fazla olması da bu konuda öğretmenlere sorun teşkil etmektedir. Klasik yöntemler uygulama kolaylığı açısından daha fazla tercih edilmektedir.

Ö81: Güncel olanlar daha faydalı fakat öğrenci potansiyeli, sınıf mevcutları nedeniyle klasik değerlendirmeyi tercih ediyoruz (81)

İfadelerden de anlaşılacağı üzere klasik teknikleri yararlı bulan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yanı sıra klasik teknikleri sınıf mevcudu, uygulama zorluğu, öğrenci potansiyeli gibi zorunluluklar sebebiyle klasik yöntemleri kullanan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri de bulunmaktadır.



**5. “Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeterlikleri ve uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri Türk dili ve edebiyatı dersi için yeterli midir?” sorusuyla ilgili bulgular.**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları hakkında fikir sahibi olmak ve uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Türk dili ve edebiyatı dersinde uyguladığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri sizce yeterli midir? Bu konudaki yeterliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?” soruları yöneltilmiştir. Yöneltilen bu sorular neticesinde birbirinden farklı görüşlerin dile getirilmesi ile görüşler üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; yeterli, kısmen yeterli-geliştirilebilir ve yetersiz olarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen bu başlıklar altında görüşmeler değerlendirilmiştir. Alınana cevaplara ait başlıklar aşağıda özetlenmiştir;

*Tablo 21. “Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Uyguladığınız Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Sizce Yeterli midir? Bu Konudaki Yeterliğinizi Nasıl Değerlendirirsiniz?” Sorularıyla İlgili Bulgular*

	Yeterli	Kısmen Yeteli- Geliştirilebilir	Yetersiz
Ö.1	X		
Ö.2			X
Ö.3			
Ö.4	X		
Ö.5	X		
Ö.6			X
Ö.7			X
Ö.8			X
Ö.9			
Ö.10			X
Ö.11			X
Ö.12			X
Ö.13	X		
Ö.14	X		
Ö.15	X		
Ö.16	X		
Ö.17	X		
Ö.18			X
Ö.19		X	
Ö.20			X
Ö.21			X
Ö.22			
Ö.23			X
Ö.24			
Ö.25			
Ö.26			X
Ö.27			X
Ö.28			
Ö.29			X
Ö.30	X		
Ö.31			X
Ö.32		X	
Ö.33			
Ö.34	X		
Ö.35	X		
Ö.36			X



Tablo 21. (devamı)

Ö.95		X	
Ö.96	X		
Ö.97			
Ö.98		X	
Ö.99			
Ö.100	X		
Toplam	38	16	29
Yüzde	%45.79	%19.27	%34.93

Tablodan da görüleceği üzere görüşme yapılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin %45'i kullandıkları teknikleri ve kendilerini yeterli görmektedir. Bu ciddi bir sorundur. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı bile kendini yeterli görmemektedir. Yetersiz görenlerin oranı da %34 olarak göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Kendini tan yeterli görmeyenler de %19 olarak görülmektedir. Burada şunu da belirtmek gerekir ki yapılan görüşmelerde Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri yaptıkları ölçme değerlendirme teknikleri ile kendi yeterliklerinden bahsederken genel olarak “Yeterli” cevabını vermişler ve konuyu ayrıntılandırmaktan çekinmişlerdir. Genel itibarıyla bu soruyu derinlemesine ele alan ve soru sormamıza izin veren Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri kısmen yeterli ya da yetersiz şeklinde cevap verip sonrasında konuyu genişletenlerden oluşmaktadır.

Uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerini ve kendini yeterli gören Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

*Ö51: Yeterlidir. Yetersiz kaldığı durumlarda da sınıflarda kendime göre yöntemler uyguluyorum.*

*Ö54: Yeterli olduğumu düşünüyorum. Tabi ki geliştirilebilir. Sonuçta teknoloji çağındayız. Her geçen gün yeni şeyler öğrenip mesleki açıdan kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum. Ama öğrenmeye de her zaman açığım. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin özellikle anlama ve yorumlamaya yönelik hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.*

*Ö83: Evet. Yapılan iki sınav ve ölçekler öğrenci için öğrendiği konuları ölçüyor.*

*Ö86: Yeterli olduğuna inanıyorum. Ölçme ve değerlendirme zümrenin ortak çalışması olduğu için görüş birliği sağlanıyor. Eksik olduğunda zümre iş birliği sayesinde ölçme ve değerlendirme tamamlanmış, eksikler yanlışlar düzeltilmiş oluyor.*

*Ö87: Sınıf mevcutları, öğrencinin ortaöğretime kadar elde ettiği bilgiler, uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerinin başarısını olumsuz etkilemektedir.*

*Öğretim programlarının kısa aralıklarla değiştirilmesi de elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını ortadan kaldırmaktadır.*

*Ö83: Evet. Yapılan iki sınav ve ölçekler öğrenci için öğrendiği konuları ölçüyor.*

*Ö86: Yeterli olduğuna inanıyorum. Ölçme ve değerlendirme zümrenin ortak çalışması olduğu için görüş birliği sağlanıyor. Eksik olduğunda zümre iş birliği sayesinde ölçme ve değerlendirme tamamlanmış, eksikler yanlışlar düzeltilmiş oluyor.*

*Ö87: Sınıf mevcutları, öğrencinin ortaöğretime kadar elde ettiği bilgiler, uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğretim programlarının kısa aralıklarla değiştirilmesi de elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını ortadan kaldırmaktadır.*

*Ö100: Öncüllü sorularla birlikte bilgi düzeyini ölçen sorular sorarak öğrencilerin yorum ve bilgiyi sentezlemesini sağlamaya çalışıyorum. Uyguladığım ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.*

Uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerini ve kendini kısmen yeterli gören Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

*Ö6: Bazı noktalarda eksiklikler var. Özellikle konuları yetiştirme açısından odaklandığımızda ölçme değerlendirme için gerekli zamanı ayıramıyoruz.*

*Ö19: Tam anlamıyla yeterli değil. Güncel değerlendirmeler eksik. Klasik değerlendirmeler bile objektif bir şekilde yapılmıyorken bunun uygulanması zaten oldukça riskli. Bu nedenle güvenilir bir değerlendirme için öğretmenler bilgilendirilmelidir.*

*Ö49: Yeterli ancak geliştirilebilir. Uygulamaya dönük çalışmalara sıklıkla yer vermekle beraber bu daha da artırılabilir. Zaman zaman dönüt noktasında aksaklıklar olabilmektedir. Bu konuya biraz daha dikkat edilebilir.*

*Ö7: Tam olarak yeterlidir diyemem. Eksiklerimi gördükçe tamamlamaya çalışırım. Portfolyo, dağılım ölçüleri, istatistiksel verilerde tam olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum.*

Uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerini ve kendini yetersiz gören Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir;

Ö20: Çalıştığımız okul itibariyle yetersiz. Öğrencilerimizin eğitim açısından temel sorunları var (okuma yazma gibi). Genelde klasik değerlendirmeler yapmaya çalışıyoruz. Bu da ezbere dayalı eğitimi beraberinde getiriyor.

Ö21: Okul ve öğrenciye göre bakmak gerekir. Bizim okula göre fazla bile. Kendi açımdan düşünürsem yetersiz. Daha güzel şeyler yapılabilir. Ama dediğim gibi okul ve öğrenci seviyesi buna engel oluyor.

Ö23: Yeterli değil. Öğrencilerin bilişsel takibini yapmakta eksik kalıyor. Öğrenci dosyaları oluşturarak süreç takibini sağlayacak yeni değerlendirme yöntemlerini kullanmaya çalışıyorum.

Ö29: Değil. Çünkü üst bilişsel yetenekleri ölçme için bütüncül ve farklı yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu anlamda kullandığım yöntemler eksik kalabiliyor.

Ö36: Bence yeterli değil. Ortak sınavlar olması her sınıfın farklı seviyede olması ve öğretmenlerin farklı anlatış tarzları ölçme ve değerlendirmede kaliteyi düşürüyor.

Ö27: Kesinlikle yeterli değil. Bu değerlendirmeler çok yüzeysel, anı kurtarmaya yönelik (öğrenci için).

Ö56: Yeterli değil. Son program öğrenciyi metin ile karşı karşıya getirirse de öğrencinin kültürel birikimi metni anlamlandırmasını zorlaştırıyor. Kimi zaman da ilgisizlik oluyor.

Ö58: Yeterli olmadığını düşünüyorum. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, bireysel farklılıklar ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştırıyor.

Ö60: Yeterli değil. Sınıf mevcudu. Ders saati azlığı 5 saat oluşu. Yoruma dayalı bir ders işlemeye çalışmaktayım.

Ö65: Yeterli olmuyor. Öğrenci başarısını yansıtmıyor. Güncel ölçme değerlendirmede standart öğrenci modeli temel alınıyor. Klasik ölçme değerlendirmede öğrencinin kişisel gelişimi, çevre, algılama gücü de göz önünde bulunduruluyor.

Ö67: Yeterli bulmuyorum dış etkenlerden dolayı (ders sayısı, öğrenci düzeyi, sınıf mevcudu, zümre kararları vb.).

Ö75: Ölçme değerlendirme teknikleri bazı dersler için yeterli ve güncel olabilir. Ancak TDE dersi için bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulayınca zaman açısından bazı problemler oluşmaktadır. Bu problemlerin en başta geleni

*zamanın yetmemesidir. TDE dersi kendini sözlü ve yazılı ifade etme dersidir. Bu diğer dersler için de geçerlidir. Sonuçta öğrenci diğer derslerde de kendini, bildiklerini yazılı olarak ifade edecektir. Hem diğer dersler hem de TDE dersinde öğrencinin kendini daha ifade etmesi için, yazılı anlatımı kavraması için en az iki ders süresinde öğrenci kendini ifade etmesi gerekir. İnsanların kendilerini yazılı olarak ifade edememelerinin sebebi yeterince ve gerektiği kadar yazılı çalışma, sınav, değerlendirmenin olmamasından kaynaklanmaktadır.*

*Ö79: Kesinlikle yeterli değil. Ancak en gerçekçi ölçme biçimidir. Yeni değerlendirme süreçlerinin hem zaman hem ekonomik maliyeti olan bir süreçtir. Öğrenciyi eğitim ortamında olabildiğince aktif ve üretken kılar. Öğretmenin de tüm enerjisini alabilmektedir. Önerim şudur bu konuda; ölçme ve değerlendirme saatlerinin programa dâhil edilmesi ve öğretmene performans olarak yansıtılması gerekir. Haftada 25-30 saat giren bir öğretmen ölçme değerlendirmeyi ancak geleneksel yöntemle yapabilir.*

*Ö87: Sınıf mevcutları, öğrencinin ortaöğretime kadar elde ettiği bilgiler, uygulanan ölçme değerlendirme tekniklerinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğretim programlarının kısa aralıklarla değiştirilmesi de elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını ortadan kaldırmaktadır.*

*Ö92: Yeterli değil. Öğrencileri okumaya ve anlamaya zaman ayıracakları bir teknik edebiyatı da sevdirmeye yardımcı olacaktır.*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Sonuçlar; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yarı Yapılandırılmış Formu ile ilgili öğretmen görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuçlar şeklinde sunulmuştur. Alt problemlerden oluşan soru başlıkları altında sonuçlara ve ilgili tartışmalara yer verilmiştir. İncelenen nitel ve nicel veri sonuçlarına göre;

**1. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının mezun olunan öğretim kurum türüne göre bilgi boyutunda  $t(158)=.525$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanlarında  $t(158)=1.872$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın önem boyutuna göre  $t(158)=2.068$ ,  $p<.05$  ve fayda boyutunda  $t(158)=2.016$ ,  $p<.05$ , anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Önem ve fayda alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 46.53$ ) fen edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 44.69$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; benzer bir şekilde önem alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları ( $\bar{X} = 25.83$ ) fen edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 24.82$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler kapsamında eğitim fakültelerinde ölçme değerlendirmenin öneminin ve faydasının daha iyi kavratıldığından bahsedilebilir.

**2. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mezun oldukları öğretim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin mezun oldukları öğretim kurum türüne göre yetkinlik boyutunda  $t(158)=1.447$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme boyutunda  $t(158)=-.199$ ,  $p>.05$ , beceri boyutunda  $t(158)=1.252$ ,  $p>.05$  ve genel yeterlik puanlarında  $t(158)=.879$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan eğitim fakülteleri ile edebiyat fakültelerinde verilen formasyon eğitiminin ölçme

değerlendirme yetkinliği bakımından öğretmen adaylarına aynı düzeyde bilgi verildiği görülmektedir. Buradan da iki önemli sonuca ulaşmak mümkündür bunlardan biri formasyon eğitimi sırasında ölçme değerlendirme ile ilgili verilen bilgilerin öğretmenlerin yeterliği açısından iyi düzeyde olduğudur. Bir diğer sonuç ise eğitim fakültelerinde verilen ölçme değerlendirme yeterliğinin gereken düzeye ulaşamadığıdır. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmek amaçlı kurulduğu göz önünde bulundurulursa yeterliğin edebiyat fakülteleri ile aynı çıkması da incelenmesi gereken bir konudur. Bu kapsamda eğitim fakültelerindeki ölçme değerlendirme yeterliği konusunun ve bu beceriyi geliştirecek derslerin ve içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

**3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre fayda boyutunda  $t(159)=1.529$ ,  $p>.05$ , bilgi boyutunda  $t(159)=.990$ ,  $p>.05$ , önem boyutunda  $t(159)=1.408$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanları bağlamında  $t(159)=1.484$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan hareketle lisans üstü eğitim esnasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ölçme değerlendirme derslerinin uygulama alanına ilişkin dersler verilmesi gerektiğini ifade edilebilir.

**4. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri öğrenim durumlarına göre yetkinlik alt boyutu bağlamında  $t(159)=-.661$ , materyal geliştirme alt boyutu bağlamında  $t(159)=-1.277$ , beceri alt boyutu bağlamında  $t(159)=-.405$ ,  $p>.05$  ve genel yeterlik bağlamında  $t(159)=-.910$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan hareketle lisansüstü eğitim esnasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ölçme değerlendirme derslerinin uygulama alanına ilişkin dersler verilmesi gerektiğini ifade edilebilir.

**5. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre fayda alt boyutunda  $F(3,157)= 2.050$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutunda  $F(3,157)= 2.334$ ,  $p>.05$  ve önem alt boyutunda  $F(3,157)= 2.544$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanları bağlamında  $F(3,157)= 2.706$ ,  $p<.05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.



Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme genel tutum puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testi yapılmış. Tukey Testi verilerin homojen bir dağılım gösterdiği durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden biridir. Bu kapsamda mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının  $\bar{X}=94.16$  olduğu buna karşın mesleki kıdemi 11 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının  $\bar{X}=87.25$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme genel tutum puan ortalamalarının mesleki kıdemi 11 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Genel olarak tutumların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise en düşük 11-15 yıllık öğretmenler, sonrasında 6-10 yıllık öğretmenler, 0-5 yıllık öğretmenler en yüksek ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme genel tutum aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 11-15 yıllık, 6-10 yıllık öğretmenlerin neden düşük düzeyde tutuma sahip olduğu incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. 0-5 yıllık öğretmenlerin yeni mezun olması sebebiyle gerek lisans dönemindeki bilgilerin taze olması gerekse yeni mesleğe başlamanın verdiği güvenin bunu sağlamış olabileceği düşünülebilir. 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise artık meslekte belirli bilgileri ve öğrenci profilini tanıyıp mesleki kıdem sebebiyle nerede ne yapacaklarını bilmelerinin tutumlarını yükselttiği söylenebilir.

**6. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre yetkinlik alt boyutunda  $F(3,157)= 1.310$ ,  $p>.05$ , materyal geliştirme alt boyutunda  $F(3,157)= .598$ ,  $p>.05$ , beceri alt boyutunda  $F(3,157)= .929$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanları bağlamında  $F(3,157)= 1.060$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki veriler ışığında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri kıdeme göre farklılaşmamakta olup ölçme değerlendirme yeterliğinin kıdem ile edinilemeyeceği sonucu da buradan çıkarılabilir.

**7. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları cinsiyetlerine göre fayda alt boyutunda  $t(158)=.578$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutunda  $t(158)=1.282$ ,  $p>.05$ , önem alt boyutunda  $t(158)=.321$ ,  $p>.05$  ve genel tutum puanları bağlamında  $t(158)=.508$ ,  $p>.05$  cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak

cinsiyetin ölçme değerlendirme tutumları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

**8. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri cinsiyetlerine göre yetkinlik alt boyutunda  $t(158)=2.014$ ,  $p<.05$ , beceri alt boyutunda  $t(158)=2.328$ ,  $p<.05$  ve genel yeterlik puanları bağlamında  $t(158)=2.150$ ,  $p<.05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın materyal geliştirme alt boyutunda  $t(158)= 1.598$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre puan ortalamaları incelendiğinde yetkinlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 33.24$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 31.94$  olduğu; materyal geliştirme alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 15.24$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 14.23$  olduğu; genel yeterlik puanlarında erkek öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 76.56$  olduğu buna karşın kadın öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 73.25$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu erkek öğretmenlerin genel olarak yeterlik puanlarında kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Veriler ışığında ölçme değerlendirme genel yeterlikte, yetkinlikte ve materyal geliştirmede erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçların daha iyi analiz edilebilmesi için kapsamlı bir çalışma yapılması gerektiğinden bahsedilebilir. Çünkü erkek öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görmelerine sınıf hâkimiyeti, öğrencilerin erkek öğretmenlerden çekinmeleri vb. durumlar etkili olabilirken bu ilk akla gelenlerden çok daha başka nedenler de bu farkın kaynağı olabilecektir.

**9. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları sınıf mevcudu bağlamında fayda alt boyutuna göre  $t(158)=-.859$ ,  $p>.05$ , bilgi alt boyutuna göre  $t(158)=-.859$ ,  $p>.05$ , önem alt boyutuna göre  $t(158)=-1.446$ ,  $p>.05$  ve genel tutuma göre  $t(158)=-1.112$ ,  $p>.05$  anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu verilere göre ölçme değerlendirme tutumları üzerine sınıf mevcudlarının etkisi olmadığı söylenebilir.

**10. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri sınıf mevcuduna göre beceri alt boyutunda  $t(149)=-2.177$ ,  $p<.05$  ve genel yeterlik puanları bağlamında  $t(149)=-2.136$ ,  $p<.05$  anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın yetkinlik alt boyutunda  $t(149)=-1.741$ ,  $p>.05$  ve materyal geliştirme alt boyutunda  $t(149)=-1.952$ ,  $p>.05$  sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre puan ortalamaları incelendiğinde beceri alt boyutunda sınıf mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 15.12$  olduğu buna karşın sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 13.97$  olduğu; genel yeterlik puanlarında sınıf mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 76.17$  olduğu buna karşın sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X} = 72.16$  olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu sınıf mevcudu 21 ve 40 arası olan öğretmenlerin genel olarak yeterlik puanlarında sınıf mevcudu 20 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu sonucu değerlendirecek olursak sınıfları kalabalık olan öğretmenlerin çoktan seçmeli vb. sınavları yapmada kendilerini daha yeterli görmelerinde etkili olabilir. Ayrıca sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin ise sayıdan dolayı klasik sınavlar hazırladıkları ya da güncel ölçme değerlendirme tekniklerine başvurdukları varsayılabilir. Bu sebeple sınıf mevcudu daha az olan öğretmenler hem klasik sınavların objektifliğini yakalamak için hem de güncel ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamada karşılaştıkları sorunlar sebebiyle kendilerini daha yetersiz görmektedir denebilir.

**11. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının fayda  $t(140)=.878$ ,  $p>.05$  ve önem  $t(140)=.571$ ,  $p>.05$  alt boyut puanları ile tutum toplam  $t(140)=1.464$ ,  $p>.05$  puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının bilgi  $t(140)=3.565$ ,  $p<.05$  alt boyut puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bilgi alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 21.99$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 20.38$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında hizmet içi eğitimin fayda ve önem boyutunda öğretmenlere katkı sağlamadığı ancak bilgi alt

boyutunda öğretmenlere katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Bu sonuca göre hizmet içi eğitimin özellikle faydasının ve öneminin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği savunulabilir. Bilgi alt boyutunda görülen farklılaşma ise bu uygulamanın etkili olabileceğinin işareti olarak görülebilir. Mevcut uygulamanın eksik ve aksayan yönleri giderildiğinde daha faydalı verimli olabileceği sonucuna da ulaşılabilir.

**12. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin materyal geliştirme  $t(140)=.503$ ,  $p>.05$  ve beceri  $t(140)=1.756$ ,  $p>.05$  alt boyut puanları ile yeterlik toplam  $t(140)=1.758$ ,  $p>.05$  puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı buna karşın ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının yetkinlik  $t(140)=2.502$ ,  $p<.05$  alt boyut puanlarının ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yetkinlik alt boyutundaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 33.68$ ) hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 31.89$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre hizmet içi eğitimlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinde genel tutum, materyal geliştirme ve beceri kazandırma boyutunda bir takım eksiklikler olduğundan bahsedilebilir. Ancak bu eğitimler Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yetkinlik boyuna etki ettiği gözlemlenmektedir. Mevcut aksayan yönlerin ele alınıp düzeltilmesi ile ölçme değerlendirme alanına ciddi katkı sağlayacağından bahsedilebilir.

**13. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının fayda  $t(159)=.715$ ,  $p>.05$ , bilgi  $t(159)=1.133$ ,  $p>.05$ , önem  $t(159)=1.087$ ,  $p>.05$  alt boyut puanları ile tutum toplam puanlarının  $t(159)=1.096$ ,  $p>.05$  lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine gerek edebiyat fakültelerinde gerekse eğitim fakültelerinde daha yararlı bir ölçme değerlendirme dersi verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Burada öğretmen adaylarının alanda göreve başladıklarında uygulamaya dayalı ölçme değerlendirme dersinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

**14. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin yetkinlik  $t(159) = -.240$ ,  $p > .05$ , materyal geliştirme  $t(159) = -.498$ ,  $p > .05$ , beceri  $t(159) = .472$ ,  $p > .05$  alt boyut puanları ile yeterlik toplam puanlarının  $t(159) = -.168$ ,  $p > .05$  lisans öğrenimi sürecinde ölçme değerlendirme ile ilgili ders alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin gerek edebiyat fakültelerinde gerekse eğitim fakültelerinde yeterlikleri artırmaya yönelik bir ölçme değerlendirme dersi verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Uygulamaya dayalı ve öğretmen adaylarının göreve başladıklarında yetkinliklerini artırabilecek ölçme değerlendirme dersinin Türk dili ve edebiyatı eğitimini daha etkin ve etkili boyutlara taşıyacağı düşünülmektedir.

**15. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri alt boyutlarından biri olan yetkinlik alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .200$ ,  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .264$ ,  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .222$ ,  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .247$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Materyal geliştirme alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .168$ ,  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .186$ ,  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .196$ ,  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .203$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Beceri alt boyutu ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .184$ ,  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .228$ ,  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .254$ ,  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .250$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikleri ile fayda alt boyutu arasında  $r(265) = .202$ ,  $p < .01$ , bilgi alt boyutu arasında  $r(265) = .248$ ,  $p < .01$ , önem alt boyutu arasında  $r(265) = .242$ ,  $p < .01$  ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanı arasında  $r(265) = .254$ ,  $p < .01$  pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki veriler ışığında Türk dili ve edebiyatı eğitiminde öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutumlarının bütün boyutları ile karşılıklı olarak yeterlikleri etkilediği

sonucuna varılabilir. Bu sebeple öncelikli olarak gerek eğitim fakültelerinde gerekse hizmet içi eğitim merkezlerinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bunun sonucunda tutumların da gözle görülür seviyede artacağı ileri sürülebilir.

*16. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirleri nelerdir?*

Bu soruya verilen cevaplar çeşitlilik olarak birbirinden farklı olduğundan dolayı cevaplar genel olarak 4 başlık altında toplanmıştır. Bunlar olumlu fikirler, tavsiye niteliği taşıyan fikirler, kısıtlılıkları belirten fikirler ve olumsuzlukları belirten fikirlerdir.

Olumlu fikirler başlığı ise kendi içinde çok önemli, faydalı, uygun ve yeterli olarak ifade edilmiştir. Bu başlıklar arasında %36,36 ile uygun başlığı ilk sırada gelirken ikinci sırayı %27,28 ile çok önemli başlığı yer almaktadır. Üçüncü sırada eşit orana sahip olan %18,18 ile yeterli ve faydalı başlıkları gelmektedir. Bu başlıkların genel yüzdelik dilimleri içerisindeki – ana başlıklara göre yüzdelik dilimleri- oranları ise uygun başlığı %9,09 ile ilk sırada gelmektedir. Çok önemli başlığı %6,82 oranına denk gelmektedir. Yeterli ve faydalı başlıkları ise %4,545’lik bir orana karşılık gelmektedir. Türk dili ve edebiyatı dersinde ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olumlu görüş sahibi olan öğretmenlerin sayısı (Ö.4, Ö.17, Ö.39, Ö.40, Ö.51, Ö.93, Ö.30, Ö.33, Ö.34, Ö.41, Ö.42, Ö.43, Ö.44, Ö.45, Ö.46, Ö.47, Ö.52, Ö.53, Ö.55, Ö.58, Ö.68, Ö.76 olmak üzere) toplamda 22 kişidir. Bu da görüşme yapılan öğretmenlerin %22,91’ine tekabül etmektedir. Buradan hareketle Türk dili ve edebiyatı dersindeki ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin %23,66’sı süreçle ilgili olarak olumlu görüşte olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu orandan yapılacak çıkarımlar ise şöyle ifade edilebilir; Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dersteki ölçme değerlendirme süreçlerini yetersiz bulmakta, eksik görmekte ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yapılan program güncellemeleri ve ölçme değerlendirme konusunun programda ayrıntılı olarak yer alması öğretmenlerin görüşlerinin değiştirme bağlamında etkili olmamıştır denebilir. Görüşlerin olumlu olarak değiştirilmesi ve yeterli görülmesi için ölçme değerlendirme alanında özellikle MEB’in ciddi manada çalışma yapması gerektiği düşünülebilir.

Ana başlıklardan ikincisi olan tavsiye niteliği taşıyan fikirler başlığı altında; Uygulamaya yönelik değerlendirme %69,23 ile ilk sırada yer alırken bu alt başlığın genel başlıklar arasında %17,30 olarak yer aldığı görülmektedir, yazılı sınavların yetersizliğinin vurgulandığı alt başlık %15,39 ile ikinci sırada yer almakta ve genel başlıklar arasında %3,84 oranı ile yer almaktadır. Sınıf/okul seviyesine uygun hâle getirilmesinin ifade edildiği alt başlıkta %11,53

ile üçüncü sırada yer almaktadır. Genel başlıklar arasında ise %2,89 ile yer almaktadır. Bu ana başlığın son alt başlığı olarak ifade edilen ortak sınavlar ile ilgili görüşte ise %3,85'lik bir paya sahip olduğu görülmektedir genel başlıklar altındaki yüzdesi ise %0,97 oranındadır. Türk dili ve edebiyatı dersinde ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili öneri/tavsiye niteliğinde görüş görüş sahibi olan öğretmenlerin sayısı (Ö.1, Ö.5, Ö.18, Ö.19, Ö.20, Ö.21, Ö.33, Ö.36, Ö.38, Ö.49, Ö.56, Ö.81, Ö.85, Ö.87, Ö.88, Ö.2, Ö.70, Ö.73, Ö.88, Ö.65, Ö.75, Ö.92, Ö.95 olmak üzere) toplamda 23 kişidir. Bu da görüşme yapılan öğretmenlerin %24,73'üne tekabül etmektedir. Buradan hareketle Türk dili ve edebiyatı dersindeki ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin %24,73'ü süreçle ilgili olarak bazı eksiklikler görmeye birlikte bunları öneri/tavsiye olarak ifade etmiştir sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu orandan yapılacak çıkarımlar ise şöyle ifade edilebilir; hâlihazırdaki Türk dili ve edebiyatı öğretim programı ve süreçlerinin bazı yönleri eksik görülmekte ya da daha iyi olması amacıyla önerilerde bulunmaktadır. Mevcut alanla birebir etkileşim hâlinde olanların öğretmenler olduğu düşünülürse görüşlerin de dikkate alınarak ölçme değerlendirme süreçlerinin değiştirilmesi veya geliştirilmesi Türk dili ve edebiyatı öğretimi adına olumlu sonuçlar doğurabilecektir.

Üçüncü alt başlık olarak belirlenen ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili düşünce bu süreçlerin kısıtları olarak belirlenmiştir. Bu ana başlığın alt başlıklarından ilki %31.03 ile yöntem azlığı düşüncesidir. Bu alt başlığın genel başlıklar altındaki oranı ise %7.8 olarak görülmektedir. İkinci olarak %17.24 ile sınıf mevcudu fazlalığı ve müfredat kazanım uyumsuzluğu ve yoğunluğu olarak görünmektedir. Üçüncü sırada gelen alt başlık ise %13,80 ile ders saati azlığıdır bu oran genel başlıklar altında %3,42'ye karşılık gelmektedir. Dördüncü alt başlık %10,34 ile ders yükü fazlalığıdır. Bu alt başlığın genel başlıklar içerisindeki oranı ise %2.58'dir. Kısıtlıklar genel başlığı altındaki bir diğer başlık da donanım eksikliğidir. Bu alt başlık da %6,90'lık orandadır. Genel başlıklar arasındaki oranı ise %1.72 olarak görülmektedir bu genel başlığın bir diğer alt başlığı da MEB/ÖSYM uyumsuzluğu olarak ifade edilmektedir. Bu başlık da %3.44'lük bir orandadır. Genel başlıklar arasında da %0.86'lık bir oranla gösterilmektedir. Türk dili ve edebiyatı dersinde ölçme değerlendirme süreçlerinde bazı kısıtların olduğu fikrine sahip olan öğretmen sayısı (Ö.5, Ö.12, Ö.13, Ö.14, Ö.16, Ö.32, Ö.37, Ö.49, Ö.54, Ö.61, Ö.63, Ö.70, Ö.7, Ö.26, Ö.29, Ö.34, Ö.50, Ö.77, Ö.59, Ö.60, Ö.89, Ö.35, Ö.11, Ö.27, Ö.69, Ö.70, Ö.98 olmak üzere) toplamda 27 kişidir. Bu da görüşme yapılan öğretmenlerin %29,03'üne tekabül etmektedir. Buradan hareketle Türk dili ve edebiyatı dersindeki ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin %29,03'ü süreçle ilgili olarak bazı kısıtlar görmeye birlikte bunları bu başlık altında ifade etmiştir sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Burada ele alınana görüşlerden hareketle

öğrenci, okul, sınıf, ders yükü, müfredat, donanım ile ilgili bazı konularda öğretmenlerin kısıtlandığı ve bunların çözümlenmesi ile Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ölçme değerlendirme süreçleri daha verimli olabilecektir.

Bu soruya verilen cevabın ana başlıklarından sonuncusu olan ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olumsuz görüşler ise; birinci alt başlık olarak ifade edilen yetersiz görüşü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu başlık %40,90 ile ilk sırada yer almakta genel başlıklar arasında ise %10,22 oranına sahiptir. İkinci alt başlık olarak ele alabileceğimiz görüş ise klasik değerlendirme ile ilgili olandır bu görüş de %31,81'lik bir orana sahip ve genel başlıklarda da %7,95'lik bir orana sahiptir. Üçüncü alt başlık ise objektif puanlama ile ilgili olanlardır. Bu alt başlık da %9,09'luk bir orana sahiptir. Sonrasında ele alınan alt başlıklar ise sırasıyla tecrübe ile ilgili görüşler, önemsiz görülmesi ile ilgili görüşler, etkili olmaması ile ilgili görüşler ve sürecin yorucu ve zahmetli olması yönündedir bu alt başlıklar da %4,55'lik bir orana sahip olmakla birlikte genel başlıklar arasında her biri %1,14'lük bir orana sahiptir. Türk dili ve edebiyatı dersinde ölçme değerlendirme süreçlerinde olumsuz görüş sahibi öğretmen sayısı (Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.15, Ö.62, Ö.67, Ö.69, Ö.79, Ö.99, Ö.3, Ö.13, Ö.27, Ö.100, Ö.25, Ö.84, Ö.23, Ö.29, Ö.31, Ö.36, Ö.48, Ö.78, Ö.86 olmak üzere) toplamda 22 kişidir. Bu da görüşme yapılan öğretmenlerin %22,91'üne tekabül etmektedir. Buradan hareketle Türk dili ve edebiyatı dersindeki ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin %22,91'i süreçleri yetersiz görmekte, etkili olmadığını düşünmekte, puanlamanın objektif olmadığını düşünmektedir.

Verilen dört ana başlıktan çıkarılacak önemli bir sonuç Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşleri olumlu değildir. Çünkü görüşlerinde bazı kısıtlardan bahseden öğretmenler ile olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin yüzdelik oranları toplandığında %51 oranına ulaşılmaktadır. Bu da ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ciddi problemleri olduğunu göstermektedir denebilir. Bu sebeple Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlara önemli görevler düşmektedir. Bu kurumların başında da şüphesiz Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren üniversiteler gelmektedir. Yukarıdaki sonuçlara göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bahsedilen sorunu aşmaları için üniversite eğitimi esnasındaki ölçme ve değerlendirme dersleri gözden geçirilmeli, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi esnasında MEB ile ortak paydalı çalışmalar yapılmalı ve mezun olan öğretmenler ile ilgili de MEB'in ciddi anlamda çalışma yapıp hizmet içi eğitim merkezlerini işe koşmalıdır. Bu merkezlerin daha aktif, verimli ve kullanışlı hâle getirilmesi gerekmektedir denebilir.



*17. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamadaki programa uygun mudur?*

Bu soruyla ilgili görüşler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; uygun, kısmen uygun ve uygun değil olarak derlenmiştir. Ölçme değerlendirme tekniklerinin uygun olduğunu ifade eden öğretmenler görüşme yapılan grubun %76,74'ünü oluşturmaktadır. Kısmen uygun olduğunu belirten öğretmenlerin ise %15,12 oranında olduğu görülmektedir. Uygun olmadığı belirten öğretmenlerin oranı ise %8,14 olarak görülmektedir. Buradan hareketle -görünüş olarak- fikir beyan eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programa uygun ölçme değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Fakat çalışmanın diğer boyutlarına bakıldığında durumun bu kadar iç açıcı olduğunu söylemek güç görünmektedir. Özellikle sonraki problemlerimizden olan ve hangi soru türlerinin daha yaygın olarak kullanıldığını, klasik ve güncel ölçme değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesini, kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin Türk dili ve edebiyatı deri için yeterli olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmamızda bu durum daha farklı görünmektedir. Bir önceki başlıkta da ele alınan ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili fikirlerin belirtilmesi amacıyla sorulan soru neticesinde alınan cevapları çeşitliliği ve olumsuz görüşlerin ağır basması da bu konuda öğretmenlerin özellikle programa uyum ve ders ile ilgili ölçme değerlendirme konusunda sorun yaşadıklarını göstermektedir diyebiliriz.

Nicel veri sonuçları ve görüşmeler neticesinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ciddi anlamda ölçme değerlendirme konusunda kendilerine güvenmektedir denebilir. Fakat elde edilen nitel ve nicel veriler bunun aksini göstermektedir. Mevcut ölçme değerlendirme ile ilgili gerek nitel gerekse de nicel verilerde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin her ne kadar güncel ve klasik ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili “biliyorum” cevaplarını ve müfredat ile uyumlu olduklarını söyleseler de verilerden de görüleceği üzere Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri gerek klasik gerekse güncel ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda yetersiz görünmektedirler. Yöntemleri, teknikleri karıştırmakta ve kavram karmaşası yaşamakta olduklarından bahsedilebilir.

*18. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri sınavlarında en çok hangi soru türlerini kullanmaktadır?*

Bu başlık altında toplanan cevaplar altı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; klasik- açık uçlu- yorum, boşluk doldurma, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme soruları olarak ifade edilmiştir. Görüşler doğrultusunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin klasik-açık uçlu-yorum sorularını %26,82 oranında, boşluk doldurma sorularını %17,62 oranında, çoktan seçmeli soruları %17,03 oranında, doğru yanlış sorularını %16,40 oranında,

kısa cevaplı ve eşleştirme sorularını ise %11,04 oranında kullandığı saptanmıştır. Bu oranlara göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri programda belirtilen düşünme ve yorumlamaya dayalı sorulara ağırlık vermektedir denilebilir. Oranlara bakıldığında verilerin birbirine yakın olması ise soru çeşitliliği açısından Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin hemen bütün bilişsel düzeylerde soru kullandığı sonucuna varılabilir. Fakat burada incelenmesi gereken bir başka konu da Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde verdikleri cevaplardan “Hepsini kullanıyorum ya da kullanmaya çalışıyorum.” Şeklinde verdikleri cevaptır. Tüm soru tiplerinin kullanıldığı sınavların daha geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ancak bu soru tiplerinin yazımında dikkat edilecek hususların da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceye dayanak olarak da ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili verilen cevapların çeşitliliği verilebilir. Bu konu ile ilgili ayrıntılı ve Türkiye genelini kapsayacak çalışmaların yapılması bu alandaki soru işaretlerinin giderilmesine ve sorunların gerçek manada ortaya konulmasına yardımcı olacaktır. Burada ifade edilmesi gereken başka bir boyut da görüşme gerçekleştirilen birçok öğretmenin özellikle Türk dili ve edebiyatı dersi için klasik-açık uçlu-yorum sorularının genel olarak bu desin amaçlarını gerçekleştirmede daha uygun olarak görüldüğünün ifade edilmesidir.

*19. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri güncel ve klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerini Türk dili ve edebiyatı dersi açısından nasıl değerlendirmektedir?*

Bu soruyla ilgili gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda verilen cevaplar; klasik ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalı, güncel ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalı, her ikisi de kullanılmalı, her ikisi de yetersiz şeklindeki görüşler etrafında birleşmektedir. Bu görüşlerden en büyük paya sahip olan %41,89 olarak başlık her ikisi de kullanılmalı şeklinde ifade edilen başlık olmuştur. Sonrasında ise %27,03 ile güncel ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmalı başlığı gelmektedir. Üçüncü olarak %17,57 ile her ikisi de yetersiz şeklindeki görüş gelmektedir. Son olarak da %13,51 ile klasik ölçme değerlendirme kullanılmalı görüşü gelmektedir. Bu verilere göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda güncel teknikleri benimsediği söylenebilir. Burada dikkat çekilmesi gereken başka bir konu da her ikisini de yetersiz bulan öğretmenlerin oranıdır. Bu konuya dikkat çekilmesi gerektiği düşünülmektedir.

*20. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yeterlikleri ve uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri Türk dili ve edebiyatı dersi için yeterli midir?*

Bu başlık altında toplanan görüşler yeterli, kısmen yeterli-geliştirilebilir ve yetersiz olarak gruplandırılmıştır. Yeterli görüşü çerçevesinde %45,79 oranı dikkat çekicidir çünkü bu oran görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin yarısı bile değildir. Yetersiz olarak gören öğretmenler

ise %34,93 oranındadır. Bu da incelenmesi gereken ve öğretmenlerin öz eleştiri yapması konusunda gerçekleri ortaya koyan bir görüş olarak değerlendirilebilir. Son olarak geliştirilebilir-kısmen yeterli olarak görenler ise %19,27'lik orandadır.

Mevcut veriler incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme boyutunda ciddi manada sorunları olduğundan bahsedilebilir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışan araştırmacılara, öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlara ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Elde edilen nicel veri sonuçlarına göre;

Çalışmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme kavramlarının geneli hakkında bilgi sahibi olduğu fakat yöntem ve tekniklerin uygulanması aşamasında sorunlar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Türk dili ve edebiyatı yetiştiren kurumlardaki ölçme değerlendirme dersleri tamamıyla teorik bilgiye dayanmamalı, uygulamaya yönelik çalışmalara da yer vermeli, hatta öğretmen adaylarının doğrudan uygulama yapabileceği fırsatlar sunulmalıdır denebilir. Eğitim fakültelerindeki ölçme değerlendirme yeterliği konusunun yanı sıra bu beceriyi geliştirecek ders içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi de önerilebilir.

Yine ölçme değerlendirme yeterliğini artırmak amacıyla öğretmen adaylarının staj dönemlerinde doğrudan sınıflarda ölçme değerlendirme uygulamaları yapmalarına fırsat tanınması da önerilebilir.

Nicel verilerden elde edilen bulgular kapsamında hizmet içi eğitimin özellikle faydasının ve öneminin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması, hizmet içi eğitim merkezlerinin daha etkin kullanılması ile ilgili çalışmalar yapılması da önerilebilir. Mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının ölçme değerlendirme boyutundaki uygulamaların eksik ve aksayan yönleri giderildiğinde daha faydalı verimli olabileceği savunulabilir. Mevcut aksayan yönlerin ele alınıp düzeltilmesi ile hizmet içi eğitimin ölçme değerlendirme alanına ciddi katkı sağlayacağından da bahsedilebilir.

Konu ile ilgili öğrenim durumlarının ölçme değerlendirme tutumları ve yeterlikleri üzerine yapılan inceleme sonucu öğrenim durumunun ölçme değerlendirme tutum ve yeterliğini etkilemediğinin belirlenmiştir. Bu sonucuna dayalı olarak özellikle lisansüstü eğitimde ölçme değerlendirme becerilerinin artırılmasına yönelik derslerin yüksek lisans ya

da doktora yapan öğretmenlere önerilmesi ve bu derslerin alınmasına yönelik çalışmaların yapılması da önerilebilir.

Mevcut veriler ışığında ölçme değerlendirme genel yeterlikte, yetkinlikte ve materyal geliştirmede erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların daha iyi analiz edilebilmesi için kapsamlı bir çalışma yapılması gerektiğinden bahsedilebilir.

## 2. Elde edilen nitel veri sonuçlarına göre;

Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda; öncelikle görev yapan öğretmenlere iyi düzeyde ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının alanında uzman kişilerce hazırlanması ve kısa aralıklarla değiştirilmemesi, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan ölçme ve değerlendirme derslerinin teorik alandan uygulama alanına kaydırılması önerilebilir.

Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce soru hazırlama ve soruları analiz etme becerilerine kavuşturulması, Türk dili ve edebiyatı dersinin müfredatı ile ilgili düzenlemeye gidilmesi –belki de okul türüne göre müfredat hazırlanması- Türk dili ve edebiyatı dersleri ile ilgili olarak beklentinin tam anlamıyla ifade edilmesi ve netleştirilmesi, Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden beklentilerin tam olarak netleştirilmesi, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kurum içerisindeki sosyal faaliyetlerden doğal olarak sorumlu görülmesi alışkanlığına son verilmesi ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yükünün hafifletilmesi, liselerin türüne ve sınıfların seviyesine göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine ölçme değerlendirme yapabilecekleri düzeyde özgürlük tanınması, öğretmenin olumlu profesyonel kimlik duygusunun geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması elde edilen nitel veriler sonucu ulaşılabilecek önerilerdendir.

## KAYNAKÇA

- Acun, N., Kapıkıran, Ş., & Kabasakal, Z. (2013). Merak ve keşfetme ölçeği II: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Akhun, İ. (1988). *Temel istatistiksel kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15 (39), 187-200.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123 DOI: 10.1080/1359866X.2011.560649
- Alonzo, A. C., & Steedle, J. T. (2009), Developing and assessing a force and motion learning progression. *Science Education*, 93, 389-421. doi:10.1002/sci.20303
- Alpaslan, G. G. (2000). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 185-202.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Altınışik, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90, DOI: 10.1080/09658410108667027
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1-19. DOI: 10.1080/09658410608668846
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 187-202.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataç, N. (1957). Bizim edebiyatımız. *Varlık*, 8, 462.
- ATATÜRK, M., K. (1952). *Söylev ve demeçler-2*. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (2006). Edebiyatın dili üzerine. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36938/422330>
- Aydoğan, R. & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul türkçe iletişim yeterlik algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1743-1758.
- Aytan, N. (2016). Türkçe dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2), 535-546. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/22590/241272>

- Bahar, E. (2017). *Fen bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve bunları kullanmalarının çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Baird, J. A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. NO: Knowledge Center for Education: Oslo.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Barthes, R. (1993). Yazarın ölümü. *Edebiyat-Eleştiri* (Yazarlık Kurumu Özel Sayısı, H. Çetinkaya Çev.), 4, 140-144.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykul, Y. (1999). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dünü, bugünü ve yarını, bugünü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(0). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/epod/issue/5805/77232>
- Baykul, Y., Güzeller, O. C. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bektaş, H., & Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi*, (18), 116-133.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2), 649-664
- Bernd, J. M. (1957). *Approaches to the teaching of literature in the secondary school, 1900-1956* (Order No. 0024264). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (301922824). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/301922824?accountid=8403>
- Bilgeç, İ. (2016). *Açık uçlu soruların kullanıldığı matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirme perspektifinden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilkan, A., F. (2006). Liselerde divan edebiyatı öğretimi. *MEB Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169, s. 154.
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the general self-efficacy scale. *Behaviour Research And Therapy*, 36(3), 339-343.
- Börekeçi, M . (2010). Atatürk-dil ve kültür. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 15-21. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ataunitaed/issue/2870/39229>
- Börekeçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Börekeçi, M. (2014). Dil-edebiyat ilişkisi bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, divanca ve hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (25), 27-39. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16966/177187>
- Bradley, F. H. (1927). *The teaching of literature* (Order No. EC52066). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (301731234). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/301731234?accountid=8403>

- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). *Confirmatory factor analysis. Handbook of structural equation modeling*. Guilford.
- Büyükantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında türk edebiyat dersleri üzerine düşünceler, *MEB Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169, 132-148.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 2(1-2), 5-13. DOI: 10.1080/09658416.2011.639887
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Cemiloğlu, M. (2018). A critical approach to Turkish language and literature course syllabus dated 2017. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 279-298. DOI: 10.19171/uefad.450127
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chen, J. S. (2000). Cross-cultural differences in travel information acquisition among tourists from three Pacific-rim countries. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 24(2), 239–251.
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2015). *Psikolojik test ve değerlendirme* (E. Tavşancıl, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayınları
- Clara, I. P., Cox, B. J., & Enns, M. W. (2001). Confirmatory factor analysis of the Depression–Anxiety–Stress Scales in depressed and anxious patients. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 23(1), 61-67.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, T. (2013). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çelik, T. (2017). Birey yetiştirme sürecinde dil ve edebiyat öğretimi: gülübik yaban ve isa bu köye uğramadı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 293-312
- Çelik, T. (2018). Türkiye’de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 245-274 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13019> ISSN: 1308-2140.
- Çetin, İ. (2015). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Çetin, İ., & Eskimen, A. D. (2016). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 45- 69.
- Çetinkaya, M. (2015). *Fen eğitiminde web destekli ve etkinlik temelli ölçme ve değerlendirmenin öğrenme üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169),1-10.

- Çocuk, H. E., Alıcı, D., & Çakır, Ö. (2015). the development of self efficacy belief scale in Turkish language teaching: A reliability and validity study. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 1-18.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 201-32.
- Çotuksöken, Y. (2002). Edebiyat dersleri üzerine gözlemler. Nasıl Bir Edebiyat. Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 0-0. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36938/422334>
- Demir, S. B., & Koç, H. (2013). Coğrafya dersi tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/8*, 1765-1777.
- Demir, S. (2016). Türkiye'deki edebiyat eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 48-68. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/19579/209055>
- Demiral, H. (2006). Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına yönelik varlık dergisinde çıkan yazılar (1933-1960). *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36938/422344>
- Demirel, G. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve özyeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DeVellis, R., F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan Çeviri Edt), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dinçel, B., K. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Duatepe, A. & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 45- 52.
- Durmuş, B. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin orta öğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36938/422336>.
- Eagleton, T. (2012). *Edebiyat olayı*. İstanbul: Sel Yayıncılık.



- Erdem, C., & Eskimen, A. D. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dil bilinç düzeyinin gelişimi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 23-37. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.387554>
- Emre, İ. (2014). *Edebiyat bilimi: Yöntemler, teoriler, uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erol, H. (2013). *SPSS paket programı ile istatistiksel veri analizi*. Akademisyen Kitabevi.
- Escarpit, R. (1992). *Edebiyat sosyolojisi*. (H. Portakal çev. Ed.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications
- Fişne, F., N. (2016). 4. sınıf öğrencileri için bütünleşik bir dil ölçme ve değerlendirme programı: Erişim temelli bakış açısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Franzak, J. K. (2008) *Language arts reading and literacy in adolescence and young adulthood*. In Good, T. L. (Ed.). (2008). 21st century education: A reference handbook (Vol. 1, 1nd ed., pp. 327-332). Sage.
- Furtak, E. M., (2009). *Formative assessment for secondary science teachers*. Thousand Oaks, CA: Corvin Press
- Gotch, C. (2012). *An investigation of teacher educational measurement literacy*. Washington State University. Department of Educational Leadership and Counseling Psychology
- Göçer, A. (2014a). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Millî Eğitim*, 204, 167-198.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 7(4), 40-50. ISSN: 2146-9199
- Göçer, A. (2014b). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. D. Erdem ve A. Akkaya (Ed) *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* içinde (ss. 183-227). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2014c). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1970). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 18, 123-154. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/bellekten/issue/38361/444666>
- Gökberk, M. (2012). Felsefe bakımından dil. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3, 1-2. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/iutded/issue/17039/177905>

- Güçyeter, B. (2002). 1950-2000 yılları arasında yayımlanan çeşitli dergilerdeki türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretimi ile ilgili makalelerin incelenip değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülbahar, B. (2016). Öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 699-715.
- Güler, N. (2014). Edebiyatın gayesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 83-95. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/omuefd/issue/20255/215068>
- Güler, N. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güllü, M., & Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Günhan, B. C., & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36938/422343>
- Hacıp, Y. H. (1993). *Kutadgu bilig*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- Hartono, D. A. (2015). Developing language assessment literacy: Its importance and implication. In C. Kristiyani, C. Tutyandari, B. Bram, Y. Iswandari, L. Sumarni, & T. Pasaribu (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Language and Language Teaching Conference* (pp. 71-74).
- Hassan, A., H. (2016). *Türkiye’de seçilmiş bazı üniversitelerin ölçme ve değerlendirme sistemleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.
- Hoyle, R. H. (2000). Confirmatory factor analysis. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (p. 465–497). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012691360-6/50017-3>
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(6), 667-683.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Işıksalan, S., N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40.

- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İnesi, M., A. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin ve tutumlarının belirlenmesi (Demirci ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6.
- Jamil, F., Sabol, T., Hamre, B., & Pianta, R. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407-432. doi:10.1086/680353
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Jornal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jusdanis, G. (2010). *Kurgu hedef tahtasında edebiyatın savunusu* (Çev. Ç. Öztek). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Kahyaoğlu, M. (2011). Çevre konularıyla ilgili kitap okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalliath, T. J., Bluedorn, A. C., & Gillespie, D. F. (1999). A confirmatory factor analysis of the competing values instrument. *Educational And Psychological Measurement*, 59(1), 143-158.
- Kaplan, M. (1982). Türk tarihi Türk kültürü ve Türkçe. *Millî Kültür*, 3(36), 1-10
- Kaplan, M. (2009). *Nesillerin ruhu*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaağaç, G. (2005). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaaslan, O. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin Likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 179-198.
- Karaca, E. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 10-45). Ankara: Nobel Akademi Yayınları
- Karaca, E. (2015). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230 . Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/dpusbe/issue/4758/65363>
- Karadeniz, C. B., & Sarı, S. (2012). Coğrafya öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 9-27.
- Karadüz, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefleri kapsamında ölçme ve değerlendirmede kullanılan soru nitelikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (27), 17-32. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/erusobilder/issue/23761/253260>

- Karagöz, Y., Bardakçı, S., Demir, B., Arslan, R., & Yemez, İ. (2016). İİBF öğrencilerine yönelik matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 39-55. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/esad/issue/38969/456206>
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karakaş Türker, N., & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayınevi.
- Kaya, M., & Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Kenar, İ. & Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. E. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kizlik, B. (2012) *Measurement, assessment and evaluation in education*. Florida: Robert Kizlik and Associates Boca Raton. Erişim adresi: <Http/Www.Adprima.Com> Measurement. Htm. On The 30th June, 2012.
- Kocatürk, V. M. (1936). Divan edebiyatı halk edebiyatı. *Varlık*, 61, 200.
- Koçakoğlu, M. & Türkmen, L. (2010). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-245.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Kurşun, K. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler modeliyle incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç., & Çelik, G. (2008). Türkiye’de uygulanan Türk Edebiyatı Programı’ndaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 91-101.
- Lehimler, E. & Cengiz, C. (2018). Armoni dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40), 42-55. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/ataunigsed/issue/36820/411076>
- Long, J. S. (1983). *Confirmatory factor analysis: A preface to LISREL (Vol. 33)*. Sage Publications.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391.
- Marshall, J. (1994). *Ana dili ve yazın öğretimi* (C. Külebi, Çev.) Konya: Çağdaş Yayınları.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme*. (A. Arı Çeviri Edt), Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2011). *Dil ve anlatım dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara
- MEB. (2015). *Türk dili ve edebiyatı 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara

- MEB. (2017). *Türk dili ve edebiyatı 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara
- Mercimek, O., & Pektaş, M. (2013). İstatistiğe yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 759-776.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. ( S. Turan Çev. Edt.), Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Moran. B. (2016). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123.
- Mulaik, S., A. (1988). *In handbook of multivariate experimental psychology*. Springer, Boston, MA.
- Mutlu, H., H. (2016). Ulus karakteri ve edebiyat: Ulus karakterinin edebi ürünlerine yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3), 372-389. DOI: 10.16916/aded.82186
- Mutluer, C. (2015). The analysis of the competency perception on measurement and evaluation of the teachers' in Bolu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159-173. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1514/18421>
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94.
- Ogan-Bekiroglu, F. (2009). Assessing assessment: Examination of pre-service physics teachers' attitudes towards assessment and factors affecting their attitudes. *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.
- Omar, M. (2016). *Öğretmen ve öğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme (Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/trkefd/issue/21483/230242>
- Ong, J. W. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür* (Çev. S. P. Banon). İstanbul: Metis Yayınları.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Önem, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özbek, Y. (2018). Sanat, edebiyat ve eğitim. *Doğu Esintileri*, (9), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/dogu/issue/39213/462107>
- Özcan, M. (2016). Millî kültür ve dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 175-182. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/sefad/issue/16483/172140>
- Özer, B.(1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özkan, M. (2016). Edebiyatta dil kullanımı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 52, 65-77. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/iutded/issue/17080/178749>
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Polat, T. (2006). Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 1-7. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36938/422333>
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(2), 405-419.
- Quaigrain, K., & Arhin, A. K. (2017). Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation. *Cogent Education*, 4(1), 1-11. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301013>
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sabancı, O., & Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1) , 0-0. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287427>
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 261-270.
- Saraç, C. (2012). The Expectations Of Students And Teachers About Turkish Language And Literature Teaching. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 189-199. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/6002/80045>
- Sarıca, R. (2016). *Araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının ölçme ve değerlendirme dersindeki etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri.* İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sayın, A. (2016). Sözlü anlatım dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 447-467. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/amauefd/issue/27423/288459>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Seçer, İ. (2013a). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2013b). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 85-105.
- Sekban, M. & Köse, İ. (2017). KKTC’de genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 17 (2) , 884-901 . DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326604
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları.
- Shakerardekani, J. M. (2014). Measurement and evaluation of the efficiency and effectiveness of ICT applications in mathematical education in higher educational institutions, using

- data envelopment analysis (DEA). *European Researcher*, 70(3-1), 433-441. Erişim adresi:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=103217473&lang=tr&site=ehost-live>
- Siegel, S. (1956). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler*. (Çev. Y. Topsever). Ankara: A. Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Spss, I. (2013). *IBM SPSS statistics 22*. New York: IBM Corp.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.
- Su, H. (2004). *Düşünce ve dil*. Ankara: Hece Yayınları.
- Sun, J. (2005). Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis. *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*, 37(4), 240-256.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 59-80. Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauidf/issue/40735/503794>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Principal components and factor analysis. *Using Multivariate Statistics*, 4(1), 582-633.
- Tanuğur, B. (2017). *Fizik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve karşılaştıkları zorluklar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekindal, S. (2017). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tepe, D., & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, 10694-000.
- Thorndike, R. M. & Thorndike-Christ, T. (2017). *Psikolojide ve eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (M. Otrar Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Timurtaş, F., K. (1964). Memleketimizde edebiyat öğretimi. *Türk Kültürü*, 18, 79-83.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233 – 249.

- Tural, S. (1991). Edebiyat olmazsa kültür de yoktur. *Türk Kültürü*, 344(29), 711-713
- Turan, S., D. (2017). *Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tünkler, V. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikroöğretim aracılığıyla geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tüysüz, C. (2014). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve eğitim sistemindeki uygulamaları. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. baskı, ss. 1-20). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uçan, H. (2003). *Edebiyat bilimi ve eleştiri*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36938/422335>
- Uçan, H. (2008). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uçar Sarımanoğlu, N. (2016). *5. sınıf matematik derslerinde ölçme ve değerlendirme: öğretmen uygulamalarıyla ilgili bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulu Kalın, Ö. & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 0-0. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/44714/555470>
- Ulutaş, S., & Erman, M. (2012). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ortaöğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 52-60.
- Ülken, H. (1953). Cemiyet ve dil. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 1, 29-44. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/belleten/issue/33806/374279>
- Variş, Y. & Cesur, D. (2012). Ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fine Arts*, 7(4), 361-374. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/nwsafine/issue/19894/213054>
- Varlık (1951). Behçet Necatigil ile bir konuşma. *Varlık*, 373, 6.
- Varlık. (1952). M. Sunullah Arısoy ile bir konuşma. *Varlık*, 398, 13
- Varlık. (1952). Ümran Nazif ile bir konuşma. *Varlık*, 382, 6
- Wellek, R., Warren, A. (2015). *Edebiyat teorisi* (Çev. Ö. F. Huyugüzel). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- William, D. & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. J. H. McMillan (Ed.), *In Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York: Teacher College Press.



- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literatüre and implication for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York: Routledge
- Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 383-398. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-466819
- Yalçın, N. (2015). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel ile Türk dili, edebiyat ve II. Uluslararası Kültür Kongresi üzerine bir söyleşi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (30), 101-109. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/tdded/issue/12693/154461>
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik spss uygulamalı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 259-279.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yaygın, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2009). Biology attitude scale. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 239-258. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/erziefd/issue/6001/80031>
- Yıldız, M. (2015). *Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, T., & Yazıcı, F. (2017). Tarih alan yeterlik algısı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 589-604.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yurdabakan, İ. (2014). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri (M. Gömleksiz ve S. Erkan Edt.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yüce, Z. (2015). *Son sınıf ingilizce öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları ve değerlendirme uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

## EKLER

### EK-1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>Önem Alt Boyutu</b>					
1. Ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretimde zamanı daha etkili kullanabilmeme olanak sağlar.					
2. Ölçme ve değerlendirme bilgisi öğretim etkinliklerini etkili düzenleyebilmem bakımından önemlidir.					
3. Ölçme ve değerlendirme ders içeriğine göre uygun yöntem belirleyebilmem bakımından önemlidir.					
4. Ölçme ve değerlendirme, ders içeriğine uygun öğretim ortamının oluşturulması bakımından önemlidir.					
5. Ölçme ve değerlendirme öğretmenlik mesleğinin daha işlevsel olarak yürütülebilmesi bakımından önemlidir.					
6. Ölçme değerlendirme süreçlerini öğrenci yeterliklerini ortaya çıkarmak için kullanırım.					
7. Ölçme ve değerlendirme öğretim hedeflerine uygun ölçme araçları belirleyebilme bakımından önemlidir.					
8. Ölçme ve değerlendirmede uygulamalarını bilmek mesleki becerilerin gelişmesine katkıda bulunur.					
9. Yıllık ders planları hazırlanırken ölçme ve değerlendirmeye ayrılan sürenin artırılması gerektiğine inanıyorum.					
10. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin eğitim kalitesini artırdığını düşünüyorum.					
11. Ölçme ve değerlendirme yapmak eğitimde karşılaşılan sorunları belirlemede önemlidir.					
<b>Bilgi Alt Boyutu</b>					
12. Ölçme ve değerlendirme bilgisinin öğrenci başarısını artıracığını düşünüyorum.					

13. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre ders sürecini planlarım.					
14. Ders sürecini planlarken ölçme değerlendirme yaklaşımlarını göz önünde bulundururum.					
15. Ölçme ve değerlendirme benim için ilgi çekicidir.					
16. Dersi daha verimli hale getirmek için ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanırım.					
<b>Fayda Alt Boyutu</b>					
17. Ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısını farklı değerlendirme yaklaşımlarıyla yorumlayabilmeme olanak sağlar.					
18. Ölçme ve değerlendirme öğretim hedeflerine uygun ölçme araçları (başarı testi) geliştirebilmeme katkı sağlar.					
19. Ölçme-değerlendirmelerin öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasına katkı sağladığını düşünürüm.					
20. Ölçme değerlendirme süreçleri öz eleştiri yapmama yardımcı olur.					
21. Ölçme ve değerlendirme süreçleri öğretimde zamanı daha etkili kullanabilmeme olanak sağlar.					
22. Ölçme ve değerlendirme bilgisi öğretim etkinliklerini etkili düzenleyebilmem bakımından önemlidir.					

## EK-2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ölçme değerlendirmenin temel kavramlarını (ölçme, değerlendirme, değişken, ölçek, geçerlik, güvenirlik vd.) tanımlayabilirim.					
2. Klasik ölçme değerlendirme teknikleri konusunda yeterliyim.					
3. Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda yeterliyim.					
4. Ölçme değerlendirmenin amacına karar verebilirim.					
5. Ölçme araçlarını amaca uygun olarak hazırlayabilirim.					
6. Amaca göre ölçme aracı belirleyebilirim.					
7. Öğrenmeleri çok yönlü olarak ölçecek ölçme araçları kullanabilirim.					
8. Derse yönelik farklı ölçme değerlendirme planları yapabiliyim.					
9. Derste kullanacağım ölçme araçlarını geliştirebilirim.					
10. Bireysel ölçme değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.					
11. Öğrenme öğretme süreçlerini ölçme değerlendirme işlemlerine göre düzenleyebilirim.					
12. Derslerde sınıfın öğrenme çıktılarını yeterli seviyede ölçebileceğimi düşünüyorum.					
13. Performans görevleriyle öğrenmeleri ölçebilirim.					
14. Alternatif ölçme araçları (portfolyo vb.) hazırlayabilirim.					
15. Öğrencilerin performanslarını ölçebilecek güncel/alternatif ölçme araçları geliştirebilirim.					
16. Öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ölçme araçları geliştirebilirim.					
17. Ölçüm sonuçlarına ilişkin madde analizi yapabiliyim.					
18. Verileri analiz etmede uygun istatistiksel teknikleri kullanabilirim.					
19. Ölçme araçlarının geçerlik, güvenirliğini belirleyebilirim.					
20. Ders içerisinde ölçme amacıyla süreç değerlendirmesi yapabiliyim.					

## EK-3. İzin Belgesi



T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/15025633  
Konu:Uygulama İzni

28.08.2018

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a)14/08/2018 tarihli ve 1800237179 sayılı yazınız,  
b)14/08/2018 tarihli ve 1800238067 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Araştırmacılarından Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Doktora öğrencisi, Şeyma ÇALIKLAR'ın, Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK'in Danışmanlığında yürüttüğü; "5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Madde ve Değişim Ünitesinin Öğretiminde Farklı Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Etkiniğinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile Danışmanlığımı Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER'in yürüttüğü Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Doktora öğrencisi, **Ahmet KARADOĞAN**'ın; "Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Algıları,Uygulamaları ve Yeterlikleri" adlı çalışmalarının kabulüne ilişkin, 27/08/ 2018 tarihli ve 14945054 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Samih KIR  
Müdür a.  
İl Milli Eğitim Müdür V.

EKLER:

- 1-İlgi (a) yazı (39 sayfa)
- 2-İlgi (b) yazı (7 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
29.08.2018

Selçuk DİLER

Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [stratejigelistirme25@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: AGE Birimi-179.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 17a3-04d3-3bcb-848a-44d8 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZ GEÇMİŞ

1987 yılında Erzurum’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini aynı şehirde tamamladıktan sonra 2005 yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünü kazandı. Bu bölümden 2010 yılında mezun oldu. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2016 yılından beri Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak kariyerine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

