

167119

**İLKÖĞRETİM OKULLARI İKİNCİ KADEME TÜRKÇE  
ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE  
YAZILI SINAVLARDA SORDUKLARI SORULAR  
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**

Kemal Zeki ZORBAZ

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

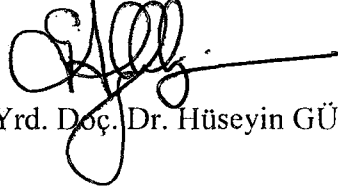
16119

Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin Türkçe Eğitimi Anabilim  
Dalı İçin Öngördüğü **YÜKSEK LİSANS TEZİ** Olarak  
Hazırlanmıştır.

Hatay  
Haziran, 2005

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,


Bu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Başkan Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÜFTÂ



Üye Yrd. Doç. Dr. Bülent ARI




Üye Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN

Kod No: 61

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

24/08/2005



Prof. Dr. Cemal Y. K. SELEN  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek; bu görüşlerin cinsiyete, mezun olunan okula, bölüme ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve bu görüşlerle yazılı kâğıtlarındaki ölçme uygulamalarını karşılaştırarak ortaya koymak amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem ve amaç, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiş, sonrasında da kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise sonuç ve öneriler verilmiştir.

Bu çalışmada birçok kişinin katkısı vardır. Danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÜFTÂ'ya, tezin şekillenmesinde katkısı olan Arş. Gör. Eyüp COŞKUN'a, özellikle anketin geliştirilmesi ve verilerin analizinde yardımını gördüğüm Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'e, anneme, babama ve eşime teşekkür ederim.

Bu tez Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri komisyonu tarafından 04 N 0201 no'lu proje ile desteklenmiştir.

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULLARI İKİNCİ KADEME TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE YAZILI SINAVLARDA SORDUKLARI SORULAR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**Kemal Zeki ZORBAZ**

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

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÜFTÂ**

**Haziran 2005, 107 sayfa**

İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan okul, bölüm ve hizmet yılı ile ilişkisini belirlemek ve bu görüşlerle yazılı kâğıtlarındaki ölçme uygulamalarını karşılaştırarak ortaya koymak amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılında Antakya merkezinde bulunan 36 resmî ilköğretim okulunda görev yapan toplam 97 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak, çeşitli sebeplerle 88 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ve araştırmanın örneklemini bu öğretmenler oluşturmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından 77 maddeden oluşan bir anket geliştirilmiş, yazılı sınav uygulamalarını belirlemek amacıyla öğretmenlerden yazılı sınav kâğıtları alınmıştır. Yazılı sınav sorularının sınıflandırılmasında Bloom'un (1956) ve Pearson ve Johnson'un (1978) sınıflandırmaları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan okul, bölüm ve hizmet yılı ile anlamlı bir ilişki (güven aralığı:  $P < .05$ ) gösterip göstermediği Kay-Kare testi ile belirlenmiş ve görüşlerin ifade edilmesinde aritmetik ortalama ve yüzdelerden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerinde cinsiyete, mezun olunan okula, bölüme ve hizmet yılına göre dikkate değer bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenler “ölçme ve değerlendirmenin amacını konuların kavranıp kavranmadığını belirleme” olarak görmekte ve daha çok not vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmaktadırlar. Sınavlarda çoğunlukla yazılı soru tipi kullanılmaktadır. Öğretmenler yazılı sınavlarda, öğrencinin anlayabileceği nitelikte yaklaşık 80 kelimelik bir metin vermekte ve metinle ilgili 4, dil bilgisinden 4 ya da 5 ve kompozisyondan 1 soru sormaktadırlar.

Öğretmenler bilginin aşamalı sınıflandırması hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Metinle ilgili soruların büyük oranda *bilgi* (% 63,02) ve *kavrama* (% 25,2) düzeyinde olduğu ve cevapların % 74,7 oranında metinde aynen yer aldığı; dil bilgisi sorularının büyük oranda *uygulama* (% 60) ve *analiz* (% 21,7) düzeyinde olduğu; kompozisyon sorularının *kavrama* (% 46,6) ve *sentez* (% 53,4) düzeyinde olduğu ve % 47,7 oranında atasözü/özdeyiş açıklatıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme, değerlendirme, soru sorma, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni, metin, kompozisyon.

**ABSTRACT****AN EVALUATION OF THE IDEAS OF THE SECOND LEVEL PRIMARY SCHOOL TURKISH TEACHERS ABOUT ASSESSMENT AND EVALUATION OF STUDENT SUCCESS, AND THEIR WRITTEN EXAMINATION QUESTIONS****Kemal Zeki ZORBAZ****MA Thesis, Department of Turkish Education****Supervisor: Asst. Prof. Hüseyin GÜFTÂ****Jun 2005, 107 pages**

The main aim of this research is to find out the ideas of primary school Turkish teachers about the assessment and evaluation of the student success. In this descriptive study, where the survey method is used, the correlation between the ideas of Turkish teachers about the assessment and evaluation of the student success and their gender, the program they graduated from, and the number of the years that they've been teaching has been analyzed to determine if there were any meaningful relationships. In addition to this the relationship between the ideas of these teachers about assessment and evaluation of student success and applications of these ideas in written examinations was compared.

97 Turkish teachers teaching in 36 Primary Schools in Antakya municipality during the 2004-2005 academic year were asked to participate in the study however because of various reasons 88 of them were able to fill out the questionnaires.

During the analysis of the data, arithmetic mean, the percentages of the items, and chi-square test ( $p < .05$ ) were used.

No significant relationship has been observed between the teachers' ideas about assessment and evaluation and their gender, the program they graduated from and the number of years they have been teaching.

Findings of the study revealed that according to most of the teachers the purpose of evaluation was to determine if the content of the subject was understood

by the students, and the teachers used written exams as a means of grading students. In a typical written test, a reading passage which constituted of 80 words would be given to students and teacher would ask three or four questions based in this reading passage, and four or five more questions about Turkish grammar together with an essay (composition) question.

Findings of the study also revealed that most of the teachers were unaware of the classification systems developed by Bloom (1956), Pearson and Johnson (1978) where the level of the question was determined based on the cognitive domain. Another important finding of the study was that most of the questions about the reading passage were low level questions, that is knowledge (63, 02 %) and comprehension level (25, 2 %) questions.

More importantly, the answers of these questions were easily found in the reading passage (textually explicit 74, 7 %). 60 % of Turkish grammar questions were on application level and another 21, 7 % were on analysis level. On the other hand the composition questions were mostly either on comprehension level (46, 6 %) or synthesis level (53, 4 %). A typical question in composition part would be giving a Turkish proverb (47, 7 %) and asking to explain it.

**Keywords:** Measurement, evaluation, questioning, Turkish instruction, Turkish teacher, text, composition.

## İÇİNDEKİLER

Jüri Üyeleri Onay Sayfası.....	I
Önsöz.....	II
Özet.....	III
Abstract.....	V
İçindekiler.....	VII
Tablolar Listesi.....	XI
Grafikler Listesi.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Alt Amaçlar .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Sayıtlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2.1 YÖNTEM.....	5
2.1.1. Araştırmanın Modeli.....	5
2.1.2. Evren ve Örneklem.....	5
2.1.3. Veri Toplama Araçları.....	5
2.1.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	6
2.2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.2.1. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	7
2.2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar .....	7
2.2.1.1.1. Ölçme.....	7
2.2.1.1.2. Değerlendirme.....	9
2.2.1.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	11
2.2.1.2.1. Geçerlik.....	11
2.2.1.2.2. Güvenirlik.....	12
2.2.1.2.3. Kullanışlılık.....	13



2.2.1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçları.....	14
2.2.1.3.1. Yazılı Yoklamalar.....	14
2.2.1.3.1.1. Yazılı Yoklamaların Özellikleri....	16
2.2.1.3.1.2. Yazılı Yoklamaların Geliştirilmesinde Uyulması Gereken Kurallar.....	17
2.2.1.3.2. Çoktan Seçmeli Testler.....	19
2.2.1.3.2.1. Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri	19
2.2.1.3.2.2. Çoktan Seçmeli Testlerde Göz Önünde Bulundurulacak Noktalar.....	21
2.2.1.3.3. Sözlü Yoklamalar.....	22
2.2.1.3.3.1. Sözlü Yoklamaların Özellikleri....	23
2.2.1.3.3.2. Sözlü Yoklamaların Uygulanmasında Göz Önünde Bulundurulacak Noktalar...	24
2.2.1.3.4. Ödevler.....	26
2.2.1.3.4.1. Yazılı Ödevlerin Amaçları.....	26
2.2.1.3.4.2. Yazma Ödevine Konu Seçmek.....	27
2.2.1.3.4.3. Ödev Vermede Dikkat Edilecek Noktalar.....	27
2.2.2. Bilişsel Düzeydeki Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar.....	29
2.2.3. İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.3.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.3.2. Bilişsel Düzeydeki Soruların Sınıflandırılması ile İlgili Araştırmalar.....	45
3. BULGULAR ve YORUMLAR .....	49
3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	49
3.1.1. Cinsiyet.....	49
3.1.1. Mezun Olunan Okul.....	49
3.1.1. Mezun Olunan Bölüm.....	50
3.1.1. Meslekteki Hizmet Yılı.....	50
3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Görüşlerine	

İlişkin Bulgular.....	51
3.2.1. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular.....	51
3.2.2. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Türlerine İlişkin Bulgular.....	52
3.2.3. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	53
3.2.4. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Sınıf Düzeyine Uygunluğunun Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	54
3.2.5. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinle İlgili Soruların Cevap Merkezine İlişkin Bulgular.....	55
3.2.6. Yazılı Sınavlar Yoluyla Öğrencide Ölçülecek Niteliklere İlişkin Bulgular.....	56
3.2.7. Yazılı Sınavlarda Ölçülmeyen Niteliklere İlişkin Bulgular.....	56
3.2.8. Yazılı Sınavlarda Kapsam Geçerliği ve Diğer Özelliklere İlişkin Bulgular.....	57
3.2.9. Sınavlarda Kullanılan Soru Tiplerine İlişkin Bulgular.....	59
3.2.10. Soru Sayısının Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	59
3.2.11. Soru Güçlüğü'nün Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	59
3.2.12. Soruların Puanlanmasına İlişkin Bulgular.....	61
3.2.13. Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular.....	61
3.2.14. Sözlü Sınavı ve Notuna İlişkin Bulgular.....	63
3.2.15. Kompozisyon Sorularına İlişkin Bulgular.....	63
3.2.16. Kompozisyonların Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	64
3.3. Bağımsız Değişkenlerle Ankete Verilen Cevapların İlişkisi ile İlgili Bulgular.....	66
3.3.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	66
3.3.2. Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	67
3.3.3. Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	68

3.3.4. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	69
3.4. Yazılı Sınav Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	70
3.4.1. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metin Türlerine İlişkin Bulgular..	70
3.4.2. Metinlerin Paragraf ve Cümle Özelliklerine İlişkin Bulgular....	70
3.4.3. Yazılı Sınavlardaki Soruların Türlerine İlişkin Bulgular.....	72
3.4.4. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular.....	72
3.4.5. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Kompozisyon Sorularına İlişkin Bulgular.....	75
4. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	77
4.1. Sonuç.....	77
4.2. Öneriler .....	85
KAYNAKLAR.....	87
EKLER.....	90
Ek 1. Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi.....	91
Ek 2. İlköğretim Okulları Listesi.....	92
Ek 3. Ön Uygulamada Kullanılan Anket Maddelerinin Güvenirlilik Değerleri..	93
Ek 4. Anket Formu.....	97
Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri.....	100

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Bloom'un Sınıflandırması, Düzeyler ve Anahtar Kelimeler.....	33
Çizelge 2. Çeşitli Soru Taksonomilerinin Karşılaştırılması.....	34
Çizelge 3. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeler.....	49
Çizelge 4. Mezun Olunan Okula Göre Frekans ve Yüzdeler.....	49
Çizelge 5. Mezun Olunan Bölüme Göre Frekans ve Yüzdeler.....	50
Çizelge 6. Hizmet Yılına Göre Frekans ve Yüzdeler.....	50
Çizelge 7. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Amaç ve İşlevleri.....	51
Çizelge 8. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metin Türleri.....	52
Çizelge 9. Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Özellikleri.....	53
Çizelge 10. Metinlerin Sınıf Düzeyine Uygunluğunun Belirlenmesi.....	54
Çizelge 11. Metinle İlgili Soruların Cevap Merkezi.....	55
Çizelge 12. Yazılı Sınavlarla Öğrencide Ölçülecek Nitelikler.....	56
Çizelge 13. Yazılı Sınavlarda Ölçülmeyen Nitelikler.....	57
Çizelge 14. Yazılı Sınavlarda Kapsam Geçerliği ve Diğer Özellikler.....	58
Çizelge 15. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Soru Tipleri.....	59
Çizelge 16. Soru Sayısının Belirlenmesi.....	59
Çizelge 17. Soru Güçlüğü'nün Belirlenmesi.....	60
Çizelge 18. Soruların Puanlanması.....	61
Çizelge 19. Soruların Düzeyi.....	62
Çizelge 20. Sözlü Sınavı ve Sözlü Notu.....	63
Çizelge 21. Kompozisyon Soruları.....	64
Çizelge 22. Kompozisyonların Değerlendirilmesi.....	65
Çizelge 23. Cinsiyetle Ölçme ve Değerlendirilme Uygulamalarının İlişkisi.....	66
Çizelge 24. Mezun Olunan Okulla Ölçme ve Değerlendirilme Uygulamalarının İlişkisi.....	67
Çizelge 25. Mezun Olunan Bölümle Ölçme ve Değerlendirilme Uygulamalarının İlişkisi.....	68
Çizelge 26. Hizmet Yılıyla Ölçme ve Değerlendirilme Uygulamalarının İlişkisi.....	69
Çizelge 27. Yazılı Sınavlarda Metin Türleri.....	70
Çizelge 28. Metinlerdeki Ortalama Paragraf, Cümle ve Kelime Sayıları.....	71
Çizelge 29. Metinlerdeki Ortalama Paragraf ve Cümle Uzunlukları.....	71
Çizelge 30. Bloom'un Sınıflandırmasına Göre Soruların Düzeyi.....	73
Çizelge 31. Metin Sorularının Cevap Merkezleri.....	74

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1. Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları.....	72
Şekil 2. Bloom'un Sınıflandırmasına Göre Soruların Düzeyi.....	73
Şekil 3. Kompozisyon Konuları.....	75



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Eğitim süreci içerisinde belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenciye çeşitli bilgiler, beceriler, tutumlar, yetenekler, davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Eğitim-öğretim, bir plânlama, uygulama ve değerlendirme sürecidir. Bu süreç içerisinde:

1. Amaçların ne düzeyde gerçekleştirildiğini,
2. Gerçekleştirilemeyen amaçların neler olduğunu ve nelerin eksik kaldığını,
3. Hangi konuların ne düzeyde öğrenildiğini,
4. Yanlış öğrenmeleri,
5. Öğrencilerin amaçlanan özellikleri kazanmalarına hizmet edecek öğretim durumlarını ancak ölçme ve değerlendirme ile belirleyebiliriz.

Ölçme ve değerlendirme bir sonucun ifadesi olduğu kadar, aynı zamanda, bir üst düzey için de başlangıç noktasının belirlenmesi işidir.

Bütün bir eğitim-öğretim sürecinde amaçların en güzel biçimde ortaya konması, mükemmel plânlama yapılması, en mükemmel öğretim ortamlarının hazırlanması ve en güzel uygulamaların yapılması bir ölçme ve sonrasında değerlendirme olmadan hiçbir anlam taşımaz.

Ayrıca bilginin ölçülmesi, bilinenin ne oranda bilindiğinin belirlenmesi ile doğrudan ilgilidir. Bu amaçla bilgiyi ölçmek için hazırlanan soruların da bilginin düzeyini belirleyici nitelikte olması gerekir.

Ölçme ve değerlendirme, bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de büyük öneme sahiptir. Türkçe dersi, bütün derslere temel teşkil etmesi yönüyle bu derste yapılan ölçme ve değerlendirmelerin önemi daha da artmaktadır. Bireyin dört temel dil becerisini, okuma, dinleme, konuşma ve yazma, kullanma düzeyi bütün derslerdeki başarısını belirleyici bir özellik gösterir. Türkçe dersinin öneminden dolayı bu derste yapılacak ölçme ve değerlendirmelerin daha bir dikkat ve özenle yapılması gerekir.

Bugüne kadar, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyle ilgili dikkate değer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla, öğretmenlerin Türkçe dersinde

ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile yazılı sınavların incelenmesi sonucu ortaya çıkan bulguların karşılaştırılması yoluyla, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında bir adım atılmaya çalışılmıştır.

Problem cümlesi: *İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yaklaşımları nelerdir, yazılı sınav uygulamalarının anketten elde edilen verilerle ilişkisi nasıldır?*

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek; bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan okul, bölüm ve hizmet yılı ile anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini tespit etmek ve bu görüşlerle yazılı kâğıtlarındaki ölçme uygulamalarını karşılaştırarak ifade etmektir.

### 1.2.1. Alt Amaçlar

1. İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin;

- a) Türkçe programında yer alan ölçme ve değerlendirme amaçlarını hangi sıklıkla uyguladıkları,
- b) Yazılı sınavlarda daha çok hangi tür metinleri kullandıkları,
- c) Metin seçerken nelere dikkat ettikleri,
- ç) Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu hangi ölçüte göre belirledikleri,
- d) Metinle ilgili sorularının cevabının nerede bulunduğu,
- e) Yazılı sınavlar yoluyla öğrencideki hangi niteliği ölçtüğü,
- f) Yazılı sınavların güvenilirliğini düşüren unsurlara puan verip vermediği ve sistematik hataya karşı yaklaşımı,
- g) Kesin ya da yoruma dayalı soru sorma durumu, soru dili; kâğıtta yönerge bulunmasına ve sınavın kapsam geçerliğine ilişkin yaklaşımları,
- h) Yazılı sınavlarda kullandıkları soru tipleri,
- ı) Soru sayısını neye göre belirledikleri,
- i) Soru güçlüğüne belirlerken ölçütleri,
- j) Soruları neye göre puanladıkları,
- k) Daha çok hangi düzeyde soru sordukları,
- l) Sözlü notu verirken kullandıkları ölçütler,

m) Sınavda verdikleri kompozisyon konuları ve kompozisyon değerlendirme ölçütlerine ilişkin uygulamalarıyla ilgili görüşlerini belirlemektir.

2. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerinin cinsiyete, mezun olunan okula, bölüme ve hizmet yılına göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini tespit etmektir.

3. Ankette ifade edilenlerle, sınav kâğıtlarındaki uygulamaları - metnin türü, paragraf, cümle ve kelime sayısı; soruların türü, düzeyi ve cevap merkezi; kompozisyon konuları bakımından - karşılaştırmaktır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; Türkçe Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirmenin amaçlarının hangi sıklıkla uygulandığı, Türkçe dersinde esas ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavların çeşitli özelliklerinin belirlenmesi, yazılı sınavlarda metin seçimi ve metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunun belirlenmesi; kullanılan soruların tipi, güçlüğü, düzeyi ve puanlama; sözlü notu ve kompozisyon sorularının durumunun tespiti; kısaca ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ilgili hemen hiçbir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının belirlenmesiyle birlikte bu alandaki eksikliklerin önemli bir kısmı görülebilecek ve çözüm yollarının bulunmasında da bir adım atılmış olacaktır.

### 1.4. Sayıtlar

1. Anket uygulanan öğretmenlerin anket maddelerini gerçekçi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

2. Alınan yazılı sınav kâğıtları ve hazırlanan anket yoluyla toplanan veriler ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yansıtabilecek niteliktedir.



### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Antakya merkezinde bulunan 36 ilköğretim okulunda 2004-2005 öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle, 88 Türkçe öğretmeninden alınan 180 adet yazılı sınavı kağıdı ve anket verileri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Ölçme:** Belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin,2003:31).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir (Yılmaz 2002: 21).

**Ölçek:** Ölçme işlemi sonunda elde edilen sayı kümesinin sahip olduğu matematiksel özelliklerdir (Baykul 2000: 94).

**Ölçüt:** Bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru alan ilke, kıstas, mısak, kriter (Türkçe Sözlük 1998: 1724).

**Soru:** Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı (Türkçe Sözlük 1998: 2013).

**Soru Sorma:** Anlayıp anlamadıklarını öğrenmek ya da dikkatlerini çekmek ve sınıfa canlılık getirmek amaçları ile yazılı ya da sözlü olarak öğrencilere soru sorma (Öncül 2000: 1005).

## 2.1. YÖNTEM

### 2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yazılı sınavlarda sorulan soruların düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

### 2.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Antakya merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplam 97 Türkçe öğretmeninden oluşan evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evren içerisinde 88 öğretmene ulaşılmış ve örnekleme bu öğretmenler oluşturmuştur.

### 2.1.3. Veri Toplama Araçları

Yazılı sınav sorularının düzeyini tespit etmek amacıyla örnekleme öğretmenlerden 2004-2005 öğretim yılı I. dönemde uyguladıkları sınav kâğıtları toplanmış, bilgi toplama aracı olarak da anket kullanılmıştır.

Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, maddeler gruplandırılmış ve likert tipi bir anket formu meydana getirilmiştir.

Anketin kapsam geçerliği için Ankara Üniversitesinden 1, Gazi Üniversitesinden 11 ve Mustafa Kemal Üniversitesinden 7 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, her bir madde için birle beş arasında bir puan takdir etmeleri istenmiş ve her bir madde için üç ve üzeri puan alan maddeler son anket formuna alınmıştır.

Güvenirlilik çalışması için Antakya merkez dışında görev yapan 64 Türkçe öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulama sonucuna göre faktör analizi yapılmış (Ek 3) ve 19 sorudan (122 maddeden) oluşan anket 16 soruya (77 maddeye) indirilmiştir.

Anket formu (Ek 4) uygulanırken öğretmenlerden, her bir maddenin karşısında yer alan “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sıklıkla, her zaman” sıklık ifadelerinden kendilerine uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anket

maddelerinin değerlendirmesi yapılırken kategoriler “hiçbir zaman”dan başlamak üzere 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

#### **2.1.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Verilerin toplanmasında ve analizinde sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

1. Yazılı kâğıtlarının temin edilmesi ve anket uygulanabilmesi için Millî Eğitim Müdürlüğü’nden resmî izin alınmıştır. (Ek 1)
2. 36 ilköğretim okulunda (Ek 2) görev yapan 97 Türkçe öğretmeninden 88’ine ulaşılmıştır.
3. Anket, öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
4. Anket formlarından elde edilen veriler kodlanarak SPSS 10.0 programına girilmiştir.
5. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerinin cinsiyete, mezun olunan okula, bölüme ve hizmet yılına göre anlamlı ilişki (güven aralığı:  $P < .05$ ) gösterip göstermediği Kay-Kare testi ile belirlenmiştir. (Ek 5)
6. Bütün maddelerin yüzdeler ve frekans değerleri belirlenmiş ve buna göre öğretmenlerin görüşleri ortaya konmuştur.
7. Yazılı sınav sorularının çözümlemesinde dünyada birçok çalışmada kullanılan B. Bloom’un (1956) bilişsel düzeye ilişkin sınıflandırması ile Pearson ve Johnson’ın (1978) metinle ilgili sorulara yönelik sınıflandırması kullanılmıştır.
8. Anket sonuçları ile incelenen yazılı kâğıtları metin ve sorular açısından karşılaştırılmıştır.

## 2.2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Öncelikle *ölçme ve değerlendirme* ile ilgili konular, sonrasında *bilişsel düzeydeki davranışların sınıflandırılmasına* yönelik yaklaşımlar ele alınmıştır.

### 2.2.1. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe öğretmeni ölçme ve değerlendirme ile; öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediğini, içinde bulunduğu sınıfa göre ilerleme ve o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptamaya çalışır. Ölçme ve değerlendirme Türkçe öğretmenini, izlenen yöntemin geçerliliğini değerlendirmeye ve yöntemle ilgili yeni tedbirler almaya yöneltir. Ölçmeler, derslerin kavranıp kavranmadığını, çalışmaların amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini denetlemek için yapılır. Ölçme ve değerlendirme bir amaç değil, araçtır (İlköğretim Türkçe Programı 2002: 41).

#### 2.2.1.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar

##### 2.2.1.1.1. Ölçme

Tekin'e göre (2003: 31) ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.

Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi bakımından bireyler arasında farklar vardır. Fark kavramı, ölçme için temeldir. Bir anlamda denebilir ki ölçme, farktan doğmuştur (Tekin 2003: 31).

Eğitimde; eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme ve değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır (Baykul 2000: 89-90).

Ölçmede, ölçme konusu olan şey, bir nitelik ve bu niteliğin gözlenmesidir. Ölçülecek nitelik doğrudan ölçülebileceği gibi bu niteliğin ölçülmesini sağlayan başka bir yolla, dolaylı olarak da ölçülebilir.

Eğitimde başarının ölçülmesi dolaylı yoldan yapılır. Başarı doğrudan ölçülemeyeceği için bireyin tepkide bulunabileceği koşullar yaratılır. Bunun için öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik uyarıcılar (ölçme araçları) hazırlanır ve bu uyarıcılara tepkide bulunmaları istenir. Öğrencilerin uyarıcılara verdikleri tepkilere göre başarları ölçme yoluna gidilir. Ancak, ölçme sonucuna göre elde edilen sıfır puanı, o öğrencinin hiç bilgisi olmadığı; yirmişer puan alan iki öğrencinin eşit bilgiye sahip olduğu ya da kırk puan alan öğrencinin yirmi puan alan öğrencinin bilgisinin iki katı bilgiye sahip olduğunu söyleyemeyiz (Kaynak 2000: 11-12).

Bir nitelik ölçülürken ölçme sonuçlarına; ölçmeyi yapandan, ölçme aracı ve yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçülen bireylerin bu etkenlerle etkileşiminden ileri gelen birtakım hatalar karışır.

Tekin'e (2003: 56) göre hata, elde edilen puan ile gerçek puan arasındaki farktır.

**a. Sabit Hatalar:** Her bir ölçme için miktarı değişmeyen hatalara sabit hatalar denir. Sabit hatalar, bireysel ölçümleri ve o ölçümlerin ortalamasını gerçekte olduğundan büyük ya da küçük gösterebilir, fakat ölçümlerin dağılım ölçülerini değiştirici yönde bir etkiye sahip değillerdir. Bir öğretmenin her okuduğu cevap kağıdına 5 puan fazla vermesi gibi (Tekin 2003: 56).

**b. Sistemli Hatalar:** Her bir ölçme için tahmin edilebilir nitelikteki düzenli hatalara denir.

Puanlayıcı yanlılıklarını yansıtan bütün hatalar sistemlidir. Yazılı yoklama kâğıtları puanlanırken, yazısı güzel, düzgün ve okunaklı olanlara fazla puan verilmesi gibi (Tekin 2003: 56).

Sabit ve sistemli hatalar araçtan veya ölçmeyi yapandan kaynaklanmakta ve çoğu halde miktarı bilinmektedir. Miktarı bilindiği için de hatanın düzeltilmesi mümkündür; fakat eğitimdeki ölçmelerde hatanın miktarını tayin etmek ve düzeltmek her zaman mümkün olmayabilir (Baykul 2000: 107).

**c. Rastgele (Tesadüfi) Hatalar:** şansla ortaya çıkan ve ne yönde etki edeceği tahmin edilemeyen hatalardır. Bu hatalar, çoğu kez, bilinmeyen nedenlere bağlıdır. Kaynakları bilinmeyen ve ölçme sonuçlarına gelişigüzel karışan hatalardır (Tekin 2003: 56).

Kaynakları ve bir ölçmedeki miktarları kesin olarak bilinemez. Ayrıca ölçmelere tek yönlü olarak da karışmazlar; bazen pozitif, bazen de negatif yönde etki ederler. Bu sebeplerden dolayı tesadüfî hatalar kontrol edilemez; sabit ve sistemli hatalarda olduğu gibi cebirsel işlemlerle düzeltilemez (Baykul 2000: 107).

Bir ölçme sonucu, içindeki rastgele hataların azlığı oranında *güvenilir* olur. Sınav koşullarının elverişsizliği, öğretmenin cevapları puanlarken ve verdiği puanları toplarken dikkatsiz olması gibi (Tekin 2003: 56).

#### 2.2.1.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2003: 39).

Değerlendirmede ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir (Özçelik 1998: 221).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003: 12) göre öğrencilerin, edindikleri bilgi, beceri, görüş, tutum ve davranışlarda oluşan kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarını ölçmek için değerlendirme yapılır (Madde 32/h).

Değerlendirme, kendisi de dahil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul 2000: 89).

Değerlendirme, kesin olarak bir ölçme sonucu ile bir ölçütü gerektirir. Ölçütsüz değerlendirme olmaz. Türkçe Sözlük'te (1998: 1724) *ölçüt*, bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru ilke, kıstas, mısdağ, kriter olarak tanımlanmaktadır.

Ölçüt, değerlendirilecek grup dikkate alınmadan önceden kesin olarak belirlenirse, buna *mutlak ölçüt* adı verilir ve bu ölçüte göre yapılan değerlendirmelere *mutlak değerlendirme* denir. Ölçüt, grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm ise bağıl (izâfi) ölçüt adını alır ve bu ölçüte göre yapılan değerlendirmelere de *bağıl değerlendirme* denir (Tekin 2003: 40).

Değerlendirme genellikle üç amaç için yapılır:

**a. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bu değerlendirme biçimi öğrencinin giriş davranışlarıyla ilgilidir ve şu sorulara yanıt arar: Öğrenci, plânlanan eğitimin başında ihtiyaç duyulan bilgi, ilgi ve beceri gibi özelliklere sahip midir? Plânlanan eğitimin gerçekleştirilmeyi amaçladığı anlama ve beceri düzeyine öğrencinin sahip olma derecesi nedir? Öğrencinin, yerleştiği programın gerektirdiği bilgi, beceri ve güce sahip olma derecesi nedir? Eğitim şeklinin gerektirdiği ilgi, değer, tutum ve kişilik özelliklerinin öğrencilerdeki derecesi nedir? (Tekindal 2003b: 462)

Yerleştirmeye yönelik değerlendirmenin amacı, her öğrencinin bir eğitim aşamasına başlarken mevcut durumunu belirlemektir:

**b. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Eğitim sürerken, öğrenme gelişimini ayarlamak için kullanılır. Amaç, eğitim sürerken öğretme-öğrenme başarı ve başarısızlığı hakkında öğretmen ve öğrenciye sürekli dönüt sağlamaktır (Tekindal 2003b: 462).

Özellikle bazı derslerde (matematik, yabancı dil gibi) bir ünitenin yeterli düzeyde öğrenilmesi, kendinden sonra gelen ünitelerin öğrenilmesi için mutlak zorunlu (önkoşul) olabilir. İşte, içeriğinde ya da kapsadığı öğeler arasında böyle önkoşul ilişkileri bulunan derslerde bu tür değerlendirmeye gidilmesi bir zorunluluktur. Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme, yeni bir programın denenmesi ve geliştirilmesiyle ilgili olarak uygun kanıtlar toplama olanağı verir. Bu kanıtlara dayanarak programda gerekli ve yerinde düzeltmeler yapılabilir (Tekin 2003: 26-7).

**c. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme:** Genelde bir ders veya kursun sonunda yapılır. Öğrencide geliştirilmesi düşünülen hedeflere ulaşma derecesini belirleme, ders veya kursa ilişkin not verme gibi durumlarda kullanılır. Bu değerlendirmede ana amaç, not vermek veya öğrenci başarısı ile sertifika (diploma vb.) vermek olmasına rağmen; bu değerlendirme, öğretimin etkililiği, ders veya kurs hedeflerinin uygunluğu gibi, programı yargılamak için bilgi de sağlar (Tekindal 2003b: 463).

### 2.2.1.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003: 12) göre öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları geçerlik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanışlılık, ayırt edicilik özelliklerine sahip olmalıdır (Madde 32/i).

#### 2.2.1.2.1. Geçerlik

*Geçerlik*, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir (Tekin 2003: 42). Geçerlik aynı zamanda, bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir (Yılmaz 2002: 49).

Bir aracın geçerli olması için, onun sadece ölçmek için düzenlendiği özelliği ölçmesi, yani onu başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekir. Eğitimde, birçok durumda, ölçmek istediğimiz bilgi ve becerilerin tümünü bir sınavla ölçmek olanaksız olduğu gibi, sınavdan elde edilen puana, ölçme konusu bilgi ve beceriler dışında başka etkenler de etki eder. Bu etkenlerden ötürü, elde edilen puanlara hata karışır. Bu nedenle, eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliği hiçbir zaman tam değildir (Tekin 2003: 42).

Bir testin geçerliği, bir derece sorundur. Ya hep, ya hiç sorunu değil. Bir test tamamıyla geçerli ya da geçersiz olmaktan ziyade, daha çok veya daha az geçerli olabilir (Tekin 2003: 43).

**a. Kapsam Geçerliği:** Bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığıdır (Baykul 2000: 202).

Bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği davranışların tümü dikkate alınmalıdır. Bunlar ölçülecek evreni belirler. Ne var ki, bu evrenin öğelerinin (içerik ve davranışların) tümü, bir dersteki başarıyı ölçmek için hazırlanan bir testte kapsanamaz. Eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler, çoğunlukla, sorulabilecek olan bütün soruları değil, onlar içinden daha az sayıdaki belli soruları (örneklem) kapsar (Tekin 2003: 45). Geliştirilen testin, ölçmek istediğimiz konuları yeterince örnekleyebilmesi gerekir.

Kapsam geçerliği sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir (Yılmaz 2002: 50-51).



Sınavlarda kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla davranışların, konuların ve soruların dağılımını gösteren bir *belirtke tablosu* hazırlanır. Böylelikle soru örnekleminin bütün davranışları ve konuları temsil etme durumu gözlenmeye çalışılır.

**b. Yordama Geçerliği:** *Yordama*, istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir (Tekin 2003: 48).

Bir testin yordama geçerliğini belirlemek için, önceden elde bulunan test puanlarıyla sonradan elde edilen ölçüt ölçüleri arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması gerekir (Tekin 2003: 49). Böylelikle test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek, test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece tahmin edebildiği araştırılır.

**c. Yapı Geçerliği:** Yapı, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır (Tekin 2003: 52). Bir testte yer alan her madde; testin bütünü ile, testin ölçmeyi hedeflediği amaçlardan en az bir tanesi ile ilişkili olmalı, testin bütünüünün amacından bağımsız olmamalıdır (Yılmaz 2002: 51).

**d. Görünüş Geçerliği:** Bir testin görünüş geçerliği, o testin, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliği olan bir test, kapağında ne yazılıysa onu ölçüyor görünür (Tekin 2003: 53). Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler, cevaplayıcının testin genel olarak geçerliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine neden olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştırır. Testin görünümü ile ilgili olan bu geçerlik türü, uzman görüşü ile değerlendirilir (Büyüköztürk 2004: 163).

#### 2.2.1.2.2. Güvenirlilik

*Güvenirlilik*, aynı bireyler üzerinde yapılan, bir niteliğe ait ölçmelerin benzer şartlarda tekrar elde edilebilirliğidir. Ölçme çalışmalarında amaç, olabildiği kadar gerçek puanlara yakın gözlenen puanlar elde etmektir. Gerçek puanlara yakın ölçme sonuçları, ölçmelerdeki hata puanlarının azlığı ölçüsünde gerçekleşir. Ölçme

sonuçları bulundurdukları tesadüfi hataların azlığı ölçüsünde güvenilirdir (Baykul 2000: 141-142).

Turgut'a (1997: 35-37) göre eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenilirliğini arttırmak için şu önlemler alınmalıdır:

1. Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenilirliği de artar.

2. Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenilirliğini artırır.

3. Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir.

4. Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.

5. Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılacak güçlükte olmalıdır.

6. Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir.

7. Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, tıpkı puanlama hatalarında olduğu gibi, çoğu halde tesadüfi hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini düşürür.

8. Duyarlılığı yüksek bir araç/yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir.

9. Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlılıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Akt. Pilten 2001: 12).

Ayrıca Yılmaz'a (2002: 48-49) göre bazı durumlarda öğrenciler; sınav sorularının nasıl cevaplanması gerektiği, sınav süresi, soru sayısı, soruların puan değeri ve bunlar gibi konularda bilgi sahibi olmadıkları için, gerçek durumlarını sınav sonuçlarına yansıtamamaktadır. Bu olumsuzluğu gidermek için soru kağıdına; soru sayısı, süre, cevaplama dikkat edilecek noktaların yer aldığı bir açıklama (yönerge) koymak gerekmektedir.

### **2.2.1.2.3. Kullanışlılık**

Bir testin kullanılabilirliği, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Tekin 2003: 77).

### 2.2.1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçları

İlköğretim Türkçe Programında (2002: 41) ölçmede kullanılabilecek araçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Yazılı yoklamalar
- Çoktan seçmeli testler
- Sözlü yoklamalar
- Ödevler

#### 2.2.1.3.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalarda, öğrencilere, duruma göre bir ya da birkaç soru sorulur; sorulan soruya ya da sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermeleri istenir. Öğrenci, sorunun cevabını düşünüp hatırlayacak ve hatırlayıp bulduğu cevabı yazılı olarak ifade edecektir (Tekin 2003: 110).

Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınavlar genellikle ortak bir özellik gösterir. Önce bir ders kitabına alınabilecek nitelikte bir metin verilir ve sınav sorularının % 40'ı oranında *metinle ilgili* birkaç soru sorulur, sonra % 30'u geçmemek kaydıyla dil bilgisi soruları ve % 30 oranında da yazılı anlatım (kompozisyon) soruları sorulur.

1204 sayılı Tebliğler Dergisinde “not bareminde dil bilgisi sorularına % 30'dan fazla, yazılı anlatıma (kompozisyona) % 40'tan aşağı yer verilmemelidir” ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde ise “not bareminde % 40 yer verilen yazılı anlatımın yaklaşık olarak  $\frac{3}{4}$ 'ü kompozisyon cevabına,  $\frac{1}{4}$ 'ü ise öteki soru ve cevapların anlatım yönünden değerlendirilmesine ayrılmış olacaktır” denmektedir (Akt. Soysal 1999: 397).

İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) göre yazılı sınavlarda kullanılan metinlerin bir Türkçe kitabına alınabilecek nitelikte olması istenmekte, programın *anlama* kısmındaki amaçlara (2002: 12-15) bakıldığında da “öğrencinin 200-300 kelimelik bir metni okuyabilmesi” gerekmektedir.

Metin açıklamalarında öğrencilerin:

- Metinlerde geçen yargıları, sebep-sonuç ilişkilerini bulabilmeleri,
- Karşıtlıkları, benzerlikleri, karşılaştırmaları ayırt edebilmeleri,
- Ana ve yardımcı fikirleri, duygu ve izlenimleri saptayabilmeleri,

- Karakter ve fiziksel portreleri belirtebilmeleri,
- Bir ağacı, bir hayvanı, bir yapıyı anlatabilmeleri,
- Bir metnin plânını çıkarabilmeleri,
- Okudukları metni ezbere kaçmadan anlatabilmeleri (kendi sözcükleriyle özetleyebilmeleri),
- Metinlerin türlerini tanıyabilme ve ayırabilmeleri,

Kısaca metinleri içerik, şekil ve dil yönünden açıklayabilmeleri ölçülür (İlköğretim Türkçe Programı 2002: 42).

Dil bilgisi sorularında ölçme; kuralı sezme, kurala varma ve öğrenilenleri uygulama şeklinde olmalıdır.

Yazılı anlatımda öğrencilerin yazılarında şu öğeler aranmalıdır:

- Duygu düşünce ve tasarıları,
- Olaylara bakış açısı (konuyu değişik açılardan ele almak),
- Olaylar, gözlemler, izlenimler,
- Plân ve anlam bütünlüğü,
- Anlatımda tabiiyet, duruluk,
- Dilde doğruluk, uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılması, cümle kuruluşunda doğruluk,
- Yazım ve noktalama işaretleri,
- Yazının sayfaya iyi yerleştirilmesi (İlköğretim Türkçe Programı 2002: 42).

Yazılı yoklamalar, kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede çok kullanışlıdır.

Yazılı yoklama soruları kendi içinde iki sınıfa ayrılabilir:

**a. Sınırlı Cevap Soruları:** Verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar koyar. Soruda, üzerinde düşünülecek konu alanı içeriğinin sınırları ve öğrenciden istenen özgül (bu türe ilişkin) cevap biçimi (listeleyin, tanımlayın, nedenlerini verin gibi) açıkça belirtilir. Böyle sorular özgül (bu türe ilişkin) öğrenme sonuçlarını daha doğrudan ölçecek biçimde daha kolay hazırlanabilir; üstelik bunlara verilen cevapların puanlanması da oldukça nesnel ve

kolay olur. Ne var ki, böylesi sorular, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmede uygun düşmezler (Tekin 2003: 110).

**b. Serbest Cevap Soruları:** Sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışların ölçülmesinde daha elverişlidir. Cevabın içerik, nitelik ve uzunluğunu belirlemede, öğrenciye neredeyse sınırsız bir özgürlük verir. Bu tür sorularda bazen, cevaplama zamanı, yazmada kullanılacak sayfa ya da kelime sayısı kısıtlanarak bir sınırlama yoluna gidildiği de olur. Bu tür sorular, *özgün ve yaratıcı düşünme gücü*, bir konuyla ilgili bilgi öğelerini seçip ayıklayarak onları tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde *örgütleme gücü*, fikirleri ya da fikir örüntüsünü *değerlendirme gücü* gibi genel öğrenme ürünlerini ölçmede etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu tür sorulardaki ana güçlük; cevapların, puanlanma zorluğu, zaman alıcılığı ve öznel oluşudur (Tekin 2003: 111).

#### 2.2.1.3.1.1. Yazılı Yoklamaların Özellikleri

1. Cevapların yazılı olarak verilmesi zorunluluğu, aslında ölçülmek istenmeyen özelliklerin de cevaba (dolayısıyla puanlamaya) yansımaları zorunluluğunu doğurur. Anlatımın duru, güzel ve çekici olup olmaması; yazının okunaklı, düzgün ve güzel olup olmaması; yazma sürati, kompozisyon yeteneği vs. verilen cevabın görünümünü ve o cevaba verilen puanı değiştirebilen etkenlerdir (Tekin 2003: 111).

Öğretmenler, yazısı güzel ve okunaklı olan, akıcı ve kurallı cümleler kullanan öğrencilerin kâğıtlarındaki çok önemli olmayan içerik eksiklerini, bilgi yanlışlarını görmemeye yönelirler. Öte yandan, imla, noktalama ve dil bilgisi hataları bulunan kâğıtlara, o kâğıtların değeri olandan daha düşük puan verme yoluna gittikleri görülür.

Etkili yazılı anlatım gücü, güzel, çabuk ve okunaklı yazabilme, kompozisyon yeteneği, vs. gibi özelliklerin aslında ölçülmek istenmediği halde asıl ölçme konusu olan özelliğe karışması yazılı yoklamaların geçerliğini düşürür. Çünkü bir testin geçerli olması için ölçmeye yöneldiği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekir (Tekin 2003: 112).

2. Yazılı yoklamalarda, cevaplama zamanının çoğu, soruların cevabını düşünüp bulmaya ve cevapları yazmaya harcanır. Bu durum soru sayısını azaltır. Az

sayıda soru ile ölçülmek istenen konuları örnekleyebilmek olanaksızdır. Sorulan soruların (örneklem) ilgili alanda sorulabilecek bütün soruları (evren) temsil edememesi, yazılı yoklamaların kapsam geçerliğini düşürür. Bilindiği üzere bir testteki soru sayısı azaldıkça o testin güvenilirliği düşer (Tekin 2003: 112).

3. Yazılı yoklamalarda öğrencinin cevaplama bağımsızlığı söz konusudur. Cevaplama bağımsızlığı beraberinde öğrencilerin, cevap olamayacak şişirme ifadelerle puan almalarına yol açabilir (Yılmaz 2002: 85).

4. Yazılı yoklama sorularına verilmiş olan herhangi bir cevap, doğru - yanlış kategorilerinden sadece birine konulamayabilir. Cevap'ar, *tam doğru* ve *tam yanlış* uçlarını birleştiren bir çizginin herhangi bir yerinde, *değişik doğruluk derecesinde* olabilir. Bu nedenle, cevapların doğruluk derecesinin belirlenmesi öğretmene kalan bir iştir (Tekin 2003: 113).

5. Yazılı yoklamalar, hazırlanması çok kolay ve kısa zaman alan bir teknik olmasına karşılık, puanlanması yorucu olan, uzun zaman alan ve *öznel* bir özelliğe sahiptir (Yılmaz 2002: 86).

#### 2.2.1.3.1.2. Yazılı Yoklamaların Geliştirilmesinde Uyulması Gereken

##### Kurallar

1. Öncelikle bir test plânı, belirtke tablosu yapılmalıdır. Bu plânda aşağıdaki sorular açık bir şekilde cevaplandırılmış olmalıdır:

a. Sınavın amacı nedir?

b. Ölçülecek davranışlar nelerdir?

c. Hangi konular ve alt konular ölçülecektir?

d. Ölçülecek davranışlardan hangisi ya da hangileri, hangi konu ya da konularla bağdaşık olarak ölçülecektir?

e. Testte kaç soru bulunacak, bu soruların ölçülecek konulara ya da davranışlara göre dağılımı nasıl olacaktır? (Tekin 2003: 115)

2. Kapsam geçerliğini sağlamak ve testi daha geçerli ve güvenilir kılmak amacıyla:

a. Testte uzun cevap gerektiren az sayıda soru yerine kısa cevap gerektiren çok sayıda soru bulundurulmalıdır.

b. Belirtke tablosuna bağı kalınarak, sorulması olası sorular içinde, onları dengeli bir biçimde örnekleyebilen, önemli davranışları ve konuları ölçen sorular seçilmeli ve teste onlar alınmalıdır (Tekin 2003: 116). Sınavda kullanılacak soru sayısının üç katı kadar ve farklı güçlük derecelerinde soru hazırlanması da faydalı olacaktır (Yılmaz 2002: 87).

3. Sorular açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.

4. Çok zorunlu değilse testte seçimlik soru bulundurulmamalıdır. Bulunması gerekli ise sorular, güçlükleri ve ölçtükleri davranışlar bakımından birbirine denk olmalıdır.

5. Açık kitap sınavı yapmaktan kaçınılmalıdır. Bu tür sınavların neyi ölçtüğü belirsizdir.

6. Sorular sınavdan önce çoğaltılmış olmalıdır.

7. Soruların başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir *açıklama* ya da *yönerge* bulunmalıdır. Yönerge, öğrenciye yazmada, öğretmene ise puanlamada nelere dikkat edeceğini belirtecek biçimde yazılmalıdır. Her bir soruya verilecek puan, puanlamada dikkat edilecek etkenler açıkça belirtilmiş olmalıdır (Tekin 2003: 116-117).

8. Yazılı yoklamaları değerlendirirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi özneliği azaltıcı yönde etki eder:

a. Cevapların puanlanmasında ayrıntılı bir puanlama/cevap anahtarı kullanılmalıdır. Puanlama anahtarında, cevapta bulunması gerekli öğelere, öğeler arasındaki ilişkilere, cevabın bütünlük ve örgütlenmesine yer verilebilir (Tekin 2003: 118). Ayrıca, puanlama anahtarı, öğrencinin kağıdında yer alabilecek orijinal ve yaratıcı düşüncelere/cevaplara da puan verebilmelidir (Turgut 1986, Akt. Yılmaz 2002: 89).

b. *Puanlayıcı yanlılığı* ortadan kaldırmak için okunan kağıdın kime ait olduğu bilinmemelidir.

c. Cevapların okunmasında, bir soruya bütün öğrenciler tarafından verilen cevaplar okunup bitirildikten sonra başka bir soruya verilen cevapların okunmasına geçilmelidir. Soru soru okumada okuyucunun dikkati belli bir anda bir soru üzerinde yoğunlaşır ve bir soruya verilen farklı cevaplara takdir edilecek

puanların belirlenmesinde daha az değişken standart kullanılmış olur (Tekin 2003: 118).

d. Serbest cevap sorularına verilen cevaplar, açıkça tanımlanmış ölçütler kullanılarak *sınıflama* yöntemiyle puanlanmalıdır. Bu tür soruların önceden belirlenmiş bir ölçütler takımıyla kıyaslanarak puanlanması faydalı olacaktır (Tekin 2003: 119-120).

e. Eğer ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa, yazı güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni gibi hususları, olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtılmamak gerekir (Yılmaz 2002: 89). Bu hususlar, yazılı yoklamayla birlikte ölçülmek isteniyorsa, sorulardan ayrı olarak puanlanmalıdır.

### 2.2.1.3.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir.

Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sunan bir *madde kökü* ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki *seçimlik cevaplardan* oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da eksik bir cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara *madde şıkları* ya da *seçenekler* adı verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre seçeneklerden biri, *maddenin doğru ya da en doğru cevabıdır*; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da *eldiriciler* adını alır. eldiricilerin başlıca işgörüsü, maddede yoklanan bilgi ya da yeteneğe sahip olmayan ya da o konuda yanlış bilgi sahibi olanları yanıltmak ve böylece onların doğru cevabı bulmalarını önlemektir (Tekin 2003: 147-148).

#### 2.2.1.3.2.1. Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri

1. Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılması işi, öğrencinin çok az zamanını alır. Bu nedenle, belli bir süre içinde uygulanacak bir testte çok sayıda soru kapsanabilir. Testte çok sayıda soru bulunması, *testin güvenilirliğini* artırır.

Eğer soru yazmaya başlamadan önce bir belirtke tablosu hazırlanır da madde yazmada ve teste alınacak maddeleri seçmede buna uyulursa *testin kapsam geçerliği* de yeterli bir düzeye çıkarılabilir. Bu yolla hazırlanan testlerde örnekleme hatası olabildiğince azaltılmış olur (Tekin 2003: 149).



2. Çoktan seçmeli maddelerde, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Bu da puanlamanın doğru ve nesnel olmasını sağlar. Puanlamada öğrencinin önceki başarısı, giyinişi, hal ve gidişi, yazı güzelliği, iyi kompozisyon yazma gibi, ölçülen özellik ya da özelliklerin dışındaki etkenlerin etkisi olmaz (Tekin 2003: 149).

3. Çoktan seçmeli madde türü, kişinin bildiklerini örgütleyerek sunma ve cevaplarını dil bilgisi kurallarına göre açıkça ifade etme gücünü ölçmede kullanılamaz. Eğer bu boyutlardan biri, sınavın ölçmeye yöneldiği özellikler arasında bulunuyorsa, o zaman *yazılı yoklama* (essey) tipi bir sınav yapılması gerekir (Tekin 2003: 149).

4. Çoktan seçmeli madde yazma, özel bilgi ve beceri gerektirir; geliştirilmesi de oldukça zaman alıcıdır (Tekin 2003: 149).

5. Çoktan seçmeli maddelerde, bir maddenin yokladığı bilgiye sahip olmayan cevaplayıcının bile tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır. Bir maddedeki seçeneklerin sayısı çok ve niteliği iyi olursa salt tahminle cevabı bulma olasılığı, şans başarısı düşer. Şans başarısı, testin geçerlik ve güvenilirliğini düşürücü yönde etki eder (Tekin 2003: 150).

6. Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılmasında, cevaplayıcının yapacağı önemli işlerden birisi maddeleri okumak ve okuduğunu anlamak olduğundan, cevaplayıcının okuma hızı ve okuduğunu anlama gücü alacağı puan üzerinde etkili olur. Eğer test bir hız testi değilse, öğrencilerin büyük çoğunluğunun testi bitirmesine yetecek kadar zaman vermekle okuma hızının alınacak puana etkisi azaltılabilir (Tekin 2003: 150).

7. Çoktan seçmeli maddelerde, verilen cevapların doğruluğunun ya da yanlışlığının kesin olarak belirlenebilmesi, herhangi bir maddenin güçlük derecesinin istatistiksel olarak hesaplanmasını mümkün kılar. Bir maddenin güçlük derecesi, o maddeye doğru cevap verenlerin yüzdesi olur. Bu özellik sayesinde istenen güçlükte bir test geliştirme imkânı doğar (Tekin 2003: 150).

8. Hazırlanması oldukça zordur. Uzun zaman alır ve bu konuda öğretmenin kendini yetiştirmiş olmasını gerektirir (Yılmaz 2002: 116).

### 2.2.1.3.2.2. Çoktan Seçmeli Testlerde Göz Önünde Bulundurulacak Noktalar

1. Sorular, ya soru cümlesi şeklinde veya sonu tamamlanabilecek düz cümle halinde olmalıdır.
2. Sorular ayrıntıları değil, temel kavramlar, sebep-sonuç ilişkileri gibi önemli bilgi ve davranışları ölçecek nitelikte yazılmalıdır.
3. Sorunun esas konusu, öğretmenin ne sormak istediği açık ve kesin olmalıdır.
4. Soru kökünde kitabî veya öğrencilerin tanıdığı kaynaktan aynı tip ifadeler alınıp kullanılmamalıdır.
5. Soru ifadeleri açık kısa ve özlü olmalı, gereksiz kelime bulunmamalıdır.
6. Seçeneklerde tekrarlanabilecek kısımlar köke konularak tekrarlar önlenmelidir.
7. Olumsuz sorular anlama güçlüğü yaratacağından çok fazla kullanılmamalıdır.
8. Olumsuz soru kökü yazıldığında, kökü olumsuz yapan kelime belirgin yazılmalıdır.
9. Bilmece gibi, kavranması güç, ancak ipucu ile cevabı bulunabilen sorular sorulmamalıdır.
10. Hazırlanan bir soru testteki diğer bir sorunun cevabını açıklayacak şekilde olmamalıdır.
11. Her soru bir başka sorunun cevaplandırılması şartını taşımadan cevaplandırılabilir şekilde, bağımsız yazılmalıdır.
12. Cevaplar kesin olmalı, kişiden kişiye değişebilecek türde olmamalıdır.
13. İfadeler kısa, açık ve özlü, fazla kelime ve tekrarlardan arınmış bir biçimde olmalıdır.
14. Seçeneklerde çok az bilinen ve çoğunluğun kullanmadığı kelimeler kullanılmamalıdır.
15. Bir seçenek diğerlerinden çok uzun veya çok kısa olmamalı, bütün seçenekler yakın uzunlukta olmalıdır.
16. İpucu veren, belirsizlik ifade eden veya yanlışlığı apaçık ortada olan ifadeler kullanılmamalıdır.

17. Kökteki ifadenin tekrar edilmek zorunda kalındığı durumlarda, ipucu olmaması bakımından, aynı terimler diğer seçeneklerde de kullanılmalıdır.

18. Birbirine zıt seçenekler mümkün olduğu kadar kullanılmamalı, kullanılacaksa ikişer ikişer kullanılmalıdır.

19. Sayı ile ilgili seçenekler, maddenin kolay anlaşılması için ya küçükten büyüğe ya da büyükten küçüğe sıralanmalıdır.

20. Bir testteki soruların hepsi dört veya beş seçenekli olmalıdır.

21. Bir testin bütününde doğru cevaplar seçeneklere mümkün olduğu kadar eşit dağıtılmalıdır.

22. Dört veya daha fazla ardışık sorunun doğru cevapları aynı seçenek olacak şekilde sıralanmamalıdır (Yılmaz 2002: 114-128).

Test türü imtihanlar Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir. Meselâ okuduğunu anlama becerisinin veya diğer becerilerin “bilgi seviyesinde” ölçülmesinde testlerden faydalanmak mümkündür. Ancak doğrudan doğruya becerinin ölçülmesinde – yazılı ve sözlü ifade becerisi – kullanılması, hem öğrencilerin yaratıcılık gücünü ortaya koymalarını hem de bu güçlerini geliştirmelerini engeller. (Özbay 2000: 61)

### 2.2.1.3.3. Sözlü Yoklamalar

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003:12) göre öğrencileri değerlendirirken ölçme sonuçları ile birlikte, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, bilimsel tutum ve davranışları, gözlem yapma, araştırma ve inceleme, bilimsel düşünme, sahip oldukları ve sergiledikleri fikir zenginlikleri, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlıkları, edindiği bilgi ve bulguları paylaşabilme ve benzeri birçok gözleme dayalı öğrenci etkinliğine de değerlendirmede yer verilir (Madde 32/1).

Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan öyle davranışlar vardır ki, ancak sözlü yoklamalar ile ölçülebilir. Bunların başında anadili ve yabancı dili konuşma gücü gelir. Yani, kelimeleri doğru telaffuz ederek ve cümle içinde kurala uygun şekilde yerine koyarak, gereken hızda ve akıcılıkta, mantıksal, etkili konuşma gücü ancak sözlü yoklamalar ile ölçülebilir (Yılmaz 2002: 101).

İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) göre sözlü etkinliklerde öğrencilerin:

- Okuyuşları
- Metinlerle ilgili sorulara verdikleri cevaplar,
- Gördüklerini, işittiklerini, duyduklarını, yaşadıklarını, hatırladıklarını ve tasarladıklarını eksiksiz ve doğru anlatabilmeleri değerlendirilmelidir.

Sözlü yoklamalar, bir öğretim tekniği olarak öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği gibi özellikle sözlü yapının vurgulandığı alanlardaki öğrenci başarısının ölçülmesinde bir ölçme aracı olarak da kullanılabilir. (Tekin 2003: 121)

İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003: 14) (Madde 37) göre Türkçe derslerinde ayrı bir sözlü sınav yapılmamalı; sözlü dil becerileri, dersin işlenişi sırasında küçük küçük sözlü sorular sorularak, öğrencilerin derse katılmaları ve başarılı olmaları oranında değerlendirilmelidir.

#### **2.2.1.3.3.1. Sözlü Yoklamaların Özellikleri**

1. Bazı derslerin hedefleri arasında sözlü anlatımla ilgili davranışlar vardır. Daha çok sözlü performansın vurgulandığı böylesi davranışların, sözlü yoklamalar dışında başka bir teknikle ölçülmesi imkânsızdır (Yılmaz 2002: 101).

2. Sözlü sınavlar, öğrencinin cevabında karanlık ve belirsiz kalan noktaların deşilmesi yoluyla bilginin daha genişlemesine ve derinlemesine ölçülmesine izin verir (Tekin 2003: 122).

3. Sözlü sınavlarda öğretmenle öğrenci yüz yüze olduğundan, öğrencilerin cevaplarına puan vermede öğretmen, asıl ölçülen bilgi dışındaki etkenlerin (güzel konuşma yeteneği, giyim kuşam vb.) etkisi altında kalabilir. Bu, sözlü yoklamaların geçerlik ve güvenilirliğini düşüren bir başka etkidir (Tekin 2003: 122).

4. Her öğrenciye farklı sorular sorulması gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları soruların zorluk derecesi ve kapsamı bakımından dengesizliklere yol açmaktadır (Yılmaz 2002: 101). Bu nedenle, sözlü yoklamalarda alınan puanlarla öğrencilerin başarılarını birbiriyle kıyaslamak oldukça temelsizdir. Sözlü sınavlardan elde edilen puanların güvenilirliği düşüktür (Tekin 2003: 123).

5. Sözlü yoklamalarda az sayıda soru sorulabilmesi, bu sınavların güvenilirliğinin ve kapsam geçerliğinin düşük olmasında rol oynayan asıl etkenlerden birisidir. Az sayıda soru ile yoklanmak istenen bilgi ve becerilerin tümünün örneklenmesi olanaksızdır. Öte yandan, bir öğrenciye sorulan az sayıdaki soru bir rastlantı olarak, öğrencinin çalıştığı ve iyi bildiği ya da hiç çalışmadığı ve iyi bilmediği konulardan çıkabilir. Bu da öğrencinin alacağı puanda şans ve rastlantının etkisini büyütür ve sözlü yoklamalardan elde edilen puanların güvenilirliğini düşürür (Tekin 2003: 122).

6. Bazı durumlarda öğrenciye tanınan düşünme süresi bakımından da adaletsizlikler ortaya çıkabilmektedir. Özellikle öğrenciler tahtaya kaldırılıp sıra ile cevap istendiğinde bu sakınca ortaya çıkar (Yılmaz 2002: 102).

7. Sözlü yoklama öğrencilerin sorular üzerinde yeterince düşünme, vereceği cevabı tasarlama, düzenleme, değiştirme imkânını sınırlar. Öğrenci çoğu zaman vereceği cevap üzerinde yeterince düşünme fırsatı bulamaz. Öte yandan öğretmenin tavrına bağlı olarak öğrenci, verdiği cevabı derinleştirme ve zenginleştirme imkânına da sahiptir (Yılmaz 2002: 102).

8. Puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir. Öğretmenin, öğrencinin verdiği cevabı tekrar tekrar gözden geçirmesi diğer birçok teknik için mümkünken, sözlü yoklamalar için bu imkansızdır. Not verme geniş bir sürece yayılmadığı zaman, cevap verildiği anda puanlanması gerekmektedir. Bu da puanlama güvenilirliğini düşürür (Yılmaz 2002: 103).

### 2.2.1.3.3.2. Sözlü Yoklamaların Uygulanmasında Göz Önünde

#### Bulundurulacak Noktalar

1. Öncelikle bir *sınav plânı* yapılmalıdır:

a. Sınavın amacı belirlenmelidir. Amaç, öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerleri tanıma ya da onların alacakları notu belirlemede kullanılacak ölçümler elde etme olabilir.

b. Yoklanmak istenen davranışları ve konuları gösteren iki boyutlu bir *belirtke tablosu* hazırlanmalıdır.

c. Sorulacak sorular bu belirtke tablosu temelinde seçilerek belirlenmelidir (Tekin 2003: 123).

2. Eğer sınavda birçok öğrenci yoklanmak isteniyorsa, kısa cevaplı sorular yeğlenmelidir. Böylece, belli bir konu alanının yeterince gözden geçirilmesi mümkün olabileceği gibi, öğrencilerin cevapları, öğretimde bir sonraki konuya geçebilmek için, onların önceki konuları yeterli düzeyde öğrenip öğrenmediklerinin de iyi bir göstergesi olur. Eğer öğrencinin çabuk ve mantıklı düşünebilme, düşünce ve duygularını etkili bir şekilde anlatabilme gücü ölçülmek isteniyorsa, o zaman da uzun cevap gerektiren sorular yeğ tutulmalıdır (Tekin 2003: 123).

3. Sınavda sorulması kararlaştırılan sorular, sınavdan önce yazılmış olmalıdır.

4. Her bir soruya verilmesi beklenen kabul edilebilir cevaplar da kapsayacağı ana ayrıntılarıyla birlikte ana hatlarıyla önceden öğretmen tarafından yazılmış olmalıdır. Ayrıca, her bir ayrıntıya kaç puan verileceği de önceden belirlenmeli, bir puanlama anahtarı hazırlanmalıdır (Tekin 2003: 124; Yılmaz 2002: 104).

5. Öğrenci, kendisini, sorguya çekilmek üzere yargıç önüne çıkarılan bir sanık durumunda görmemelidir.

6. Öğretmen, soruları yavaş olarak ve seslice okuyarak sormalıdır. Soru, öğrenci tarafından kesinlikle anlaşılacak bir dille ifade edilmelidir.

7. Ölçülen bilgi dışındaki etkenlerin etkisi altında kalmamak için öğretmen, bilinçli ve uyanık olmalıdır. Sözlü yoklamaların puanlanmasındaki öznellikten böylelikle bir ölçüde kurtulunabilir. Bundan başka, eğer bir cevapta bulunması gereken ayrıntılar daha önceden saptanmış ve yazılmışsa, sınav esnasında öğrencinin tam olarak değindiği bir ayrıntıya (+), yarı yarıya cevaplandığı bir ayrıntıya (+ -), hiç değinmediği bir ayrıntı için (-) gibi işaretler konarak, sonradan bu işaretlerin puana çevrilmesi yoluna da gidilebilir.

8. Belli bir günde belli bir konuyla ilgili olarak yapılan sözlü yoklamalarda her öğrenciye aynı konudan yaklaşık eşit güçlükte kısa cevaplı birer soru sorulmalıdır. Hemen not verme yoluna gidilmeyip öğrencinin verdiği cevaplarla, verilmesi beklenen cevaplar karşılaştırılmalı, yukarıdaki gibi (+), (+ -), (-) gibi işaretler verildikten sonra birkaç kez sözlüye kaldırıldıktan sonra not verilmelidir. Böylece, öğrenci sözlü yoklama puanlarını ya da notlarını birbiriyle kıyaslama işi sağlam bir temele dayandırılmış olur (Tekin 2003: 124).

9. Sözlü yoklama her öğrenci için bir döneme yayılarak yapılmak isteniyorsa, bu durumda her dersin ilk 8-10 dakikası öğrencilere çeşitli sorular sorularak harcanabilir. Soruyu cevaplayan öğrencinin verdiği cevabın düzeyi bir listede öğrencinin karşısına işaretlenir. Öğretmenin bu sayede, bir dönem içinde her öğrenciye birkaç defa soru sorma fırsatı ortaya çıkar. Böylece dönem sonunda, bir dönem boyunca öğrencinin sözlü sorulara verdiği cevapların düzeyini gösteren işaretleri ve son olarak sınıfın önünde sorulan soruya verdiği cevaptaki başarısını birlikte değerlendirerek bir sözlü yoklama notu verilebilir (Yılmaz 2002: 105).

#### 2.2.1.3.4. Ödevler

Eğitimde ödev de ölçme aracı olarak kullanılabilir. Öğrenci, ödev yaparken kendi kendinedir; yazdığına, yaptığına özgür olmakla birlikte sorumluluk da duyar. Öğrendiklerini, düşündüklerini uygulamakta, yazmaktadır; bu sırada eksik, yanlış, belirsiz bilgilerini anlar, bunları tamamlamak, durulaştırmak gereğini duyar; düşünür, seçer, böylece girişim, atılım içindedir, etkindir. Ödevler, öğretmene, öğrencilerinin kişisel bilgi, çözüm, düşünüş, birleştirme, anlatım ve sunuş yeteneklerini de gösteren çalışmalardır (Göğüş 1978: 258-262).

##### 2.2.1.3.4.1. Yazılı Ödevlerin Amaçları

MEB “Ortaöğretim Okullarında Öğrenciye Yaptırılacak Yazılı Ödevlerle İlgili Yönetmelik”te ödevlerin eğitici amaçları saptanmıştır.

a. **Alıştırma** (Öğrenilmiş bilgi, biçim ve kuralların uygulanması amacıyla ödev yapmak. Örneğin mektup, dilekçe, telgrafta biçim, makalede plân uygulamak...)

b. **Gözlem ve İnceleme** (Okuduklarıyla ilgili olarak olayları gözlemek, başka kaynakları, belgeleri okuyup incelemek, ilgili kişilerle konuşmak ve elde edilen bilgileri toplayıp bir makale, görüşme, deneme biçiminde yazmak amacıyla ödev yapmak.)

c. **Düşünme**, değerlendirme yeteneğini geliştirme (yazı, yapıt, yazar değerlendirmesi yapmak, sorun çözümlenmek.)

ç. **İmgelem ve yaratıcılık** gücünü geliştirme, güzel anlatmaya alıştırmaya (anı, öykü, oyun, gezi, roman... yazmak amacıyla ödev yapmak.)

Ayrıca, bunlara, öğrencinin düşüncesini, duygusunu, bilgisini düzgün biçimde, temiz ve okunaklı olarak yazmak/aktarmak amacını da eklemeliyiz.

#### **2.2.1.3.4.2. Yazma Ödevine Konu Seçmek**

İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) göre ödevler, öğrencilere bireysel ve kişisel bir şekilde verilmeli, konular seçilirken öğrencilerin özellikleri, ihtiyaçları, göz önüne alınmalıdır.

Konu seçmede öğretmenin göz önünde tutacağı ilkeler:

- Konu, öğrencinin yaşantısından, deneyimlerinden seçilmelidir.
- Konu, öğrencinin ilgisini çekmelidir.
- Konu, öğrencinin ruhsal gelişim düzeyine uygun olmalıdır.
- Geniş incelemeyi gerektiren konular verilmemelidir.
- Konu üzerinde işlenecek yönler de belirlenmelidir.
- Konular, toplumca yaşanmakta olan olaylardan seçilmelidir.
- Konular bir gereksinmeyi karşılamalıdır.
- Konuların somutlaştırılması gerekir. Konuların somutlaştırılması,

özellikle konu ve ayrıntı seçme denemesi yetersiz olan ilköğretim öğrencileri için pek yararlı olur.

- Konular çeşitlendirilmelidir.

Anadili eğitiminin her yönünde olduğu gibi, yazma ödevi verilirken de öğrencilerin buldukları sınıf değil, yetişme düzeyleri göz önünde tutulmalıdır. Özellikle yazma becerileri yönünden öğretmen, değişik düzeylerle karşılaşacaktır (Göğüş 1978: 258-262).

Ayrıca, konu seçilirken bütünüyle serbest konu verilmesi, öğrencilerin düzeyini ayırt etme açısından yeterince sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Öğrencinin ayrı duyuş, düşünüş ve anlatış tarzı ancak bu belirli konu vasıtasıyla daha açık bir biçimde gözlenir.

#### **2.2.1.3.4.3. Ödev Vermede Dikkat Edilecek Noktalar**

Öğretmen, ödevin konusunu, türünü seçmiş, bu ödevi vermekle hangi beceriyi kazandıracığını belirlemiş olsa bile; derste, öğrencilerine ödev konusunu bildirmekle işi bitmeyecektir. Onların konu üzerinde düşünmelerine, konuyu



anlamalarına, sınırını kavramalarına, izlenimlerinin, anılarının uyanmasına, kanılarının oluşmasına yardım etmelidir.

*Konu Üzerinde Konuşma:* Öğretmen ödev olarak vereceği konu üzerinde öğrencilerin anlamasına, benimsemesine yardım edecek konuşmalar yapmalı, öğrencilere konuyu tanıtmalıdır.

*Konuyu Düzenleme:* Düzenleyiş, yazılacak olayların, bilgilerin, izlenimlerin, birbirleriyle bağlarına göre, uygun bir sıraya konmasıdır.

*Ödevin Sınırlanması:* Konunun kapsamı belirlenmelidir. Buna göre ödevin ortalama kaç sayfa yazılacağı da belli olur.

*Kaynak Gösterme:* Yapılacak ödev, bilgi almayı, belge, yazı, yapıt incelemeyi gerektiriyorsa, öğretmen, yararlanılacak kaynakları söylemeli ve kaynakların nerede bulunabileceğini bildirmelidir; yoksa öğrenci, çok zaman sonuç vermeyen yorucu aramalara itilmiş olur.

Ödev konusu üstündeki açıklamalar, alıştırmalar, öğrenciyi konuya yaklaştırır; cesaretsizliğini kırar, sonuç olarak başarısını sağlar.

Yazılı ödevlerde bulunması gereken biçim özellikleri:

*Ödev Kâğıdı:* Yazma ödevleri deftere değil, kâğıda yazılmalıdır. Çünkü ödevler öğretmence toplanıp incelenecek, düzeltilecek ve değerlendirilecektir.

*Ödevin Yazılışı:* Yazma ödevleri mürekkeple (dolma ya da tükenmez kalemle) yazılmalıdır; çünkü bu ödevler birer taslak değil, öz ve biçim yönlerinden olgunlaştırılarak yargılanmaya sunulan yapıtlardır. Ayrıca yazı, ödev kâğıdının bir yüzüne yazılır.

*Yazının Kâğıda Yerleştirilmesi:* Kâğıda yerleştirme biçimi, yazıyı güzel gösterecek, kolay okunmasını sağlayacak ve aranan bölümün kolay bulunmasına yardım eder bir biçimde olmalıdır. Ayrıca kâğıdın kenarlarında yeter derecede boşluklar bırakılmalıdır.

Bunların dışında ödev mutlaka evde yapılmalı, ders saati de alıştırmalar, açıklamalar için kullanılmalıdır. Sınıfta sınıf içi yazma alıştırmaları yapılması öğrencinin yazma becerisinin geliştirilmesinde yararlı olur. Öğrencinin ödev taslaklarını arkadaşlarına ya da çalışma kümesindeki arkadaşlarına okuması oluşturulacak yazının daha iyi hale gelmesinde etkili olacaktır.

Ödevin yapılması için iki, toplanıp düzeltilmesi için iki hafta verilmelidir; böylece bir ödev, dört hafta süre alacaktır (Göğüş 1978: 265-273).

### 2.2.2. Bilişsel Düzeydeki Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar

*Soru*, Türkçe Sözlük'te (1998: 2013); "Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı. Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, sual." olarak tanımlanmaktadır.

Soru, "bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleri" olarak tanımlanabilir (Akbulut 1999: 2).

Soru; eski bilgileri kullanmayı, yeni bilgilere zemin hazırlamayı, yeni bilgiler kazanmayı ve böylelikle yeni fikirler geliştirmeyi sağladığı için öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Öğrenme süreci öncelikle öğrenilen konu ile ilgili zihinde beliren soru işaretleriyle başlar? Alınan her cevap konunun tamamlanan bir parçasıdır. Bütün parçalar tamamlandınca bilgiyi yeni durumlara uygulama, elde edilen bilgilerle bilinmeyenlere ulaşma boyutları ortaya çıkar. Bu noktada sorular, kişide bilginin hangi düzeyde olduğunu belirleyebilecek bir nitelikte olmalıdır.

Soruları sınıflamanın amacı nedir? Hadder (1970: 93) soruları sınıflamanın gereği üzerinde durmuştur. Öğretmenler yıllar süren bir deneyimin sonunda, nerede, neyi sormaları gerektiğini öğrenmek yerine soru sınıflandırmalarını bilerek, dersi başlatırken, devam ettirirken ve bitirirken hangi soruyu ne zaman sormaları gerektiğini öğrenebilirler. Bunun yanında öğrencileri uygun düşüncelere yönleltmek için soruların sınıflandırılması da gerekmektedir. Soruların sınıflandırılması öğretmene, yeni öğretim materyalleri geliştirmek ve öğrencilerin eski bilgilerinin ortaya çıkartılması için artan bir yetenek de kazandıracaktır. Son olarak soru sınıflandırması öğretmene yaparak öğrenmeyi sağlayabilir (Akt. Akbulut 1999: 16-17).

Soruların bilginin basamaklarına göre bölümlenmesi; konunun ne oranda kavrandığı, kavranan bilgilerin özümsemekle uygulama boyutuna ne düzeyde geçildiği, öğrenilenlerden hareketle yeni ve özgün bir ürün ortaya koyma ve yargıda bulunma noktasında bireyin durumunu ortaya koyması açısından çok önemlidir.

Araştırmacılar, bilişsel düzeyde bireyin bildiği şeyi ne oranda bildiğini ölçmek amacıyla sorulan soruları çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır.

Benjamin S. Bloom'un (1956) sınıflandırması beş bölüme ayrılır:

**1. Bilgi:** Burada bilginin anlamı *hatırlama*dır ve öğrenme seviyesinin en alt basamağını gösterir. Hatırlamanın iki türünden söz edilebilir: Görünce tanıma ve sorunca söyleme (Tekindal 2003b: 445). Bu düzey temel bilgilerin edinilmesi yönünden önemlidir. Temel bilgileri edinmemiş bir öğrenciye daha üst zihinsel beceriler gerektiren sorular soramayız.

Bu soruların en büyük sakıncası cevapların ve bilgilerin çabucak unutulması ve yüzeysel anlamlar gerektirmesidir (Akbulut 1999: 11).

Örnek olarak "bir şiiri ezberinden okuma" bu düzeydeki bir davranıştır. "Yazar nerede doğmuş? Şairin çocukluk yılları hangi şehirlerde geçmiş?" gibi sorular da *bilgi* basamağındaki sorulardır.

*Bilgi* basamağı için anahtar kelimeler: Anlatma, hatırlama, tanıma, aktarma, belirtme, gösterme, listeleme, kopyalama, sınıflandırma, yerleştirme, saptama, ezberden söyleme, tekrarlama.

**2. Kavrama:** Eğitim açısından bilginin sadece zihinde tutulması yetmemekte daha üst seviyelerde öğrenilip ölçülmesi de gerekmektedir. Bilgi seviyesinin üstünde *kavrama* basamağı vardır. *Kavrama*, edinilen bilginin anlamının zihinde oluşması veya anlaşılması anlamına gelir. Bilginin taşıdığı anlamın ne olduğu, o bilginin kavrandığı üç şekilde gösterilir: Çevirme, yorumlama ve öteleme (kestirme, tahmin etme, öngörme) (Tekindal 2003b: 449-450).

2.1. *Çevirme*, bir bilgiyi anlamını bozmadan başka şekilde ifade etme, yeniden düzenlemedir.

2.2. *Yorumlama*, verilen bir bilişsel ürünü özetleyerek veya açıklayarak sunmak, yani asıl anlamını ortaya çıkarmadır.

2.3. *Öteleme* (kestirme, tahmin etme, öngörme), seviyesindeki sorular öğrencilerden mevcut durumların ötesine giderek bir kestirme yapmalarını ister (Tekindal 2003a: 265; 2003b: 450-451).

Bu tip sorularda öğrencinin bilişsel olarak konuya hakim olması ve düşünceleri transfer edebilmesi gerekmektedir (Akbulut 1999: 11).

Örnek olarak “verilen bir şiiri açıklama, bir atasözü/özdeyiş hakkında kompozisyon yazma, verilen metne başlık koyma, verilen ifade ile anlatılmak istenen duyguyu açıklama” bu düzeydeki davranışlardır. “İki dize arasındaki ortak yönler nelerdir?, Divan Edebiyatı ve Halk Edebiyatının farklı yönlerini yazınız?” gibi sorular bu basamaktadır.

*Kavrama* basamağı için anahtar kelimeler: Tanımlama, tarif etme, açıklama, formülleştirme, karşılaştırma, çevirme, dönüştürme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorumlama, genişletme, öngörme, sonucu tahmin etme, özetleme, tartışma, örnek verme.

**3. Uygulama:** Bu tür sorular, öğrencinin, problemi tanımasını, anlamasını ve onun çözümü için gerekli prensipleri ve yöntemi bulmasını gerektirir (Tekindal 2003a: 266).

Örnek olarak “verilen metnin türünü belirtme, boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini koyma” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek sorular: Şiirde kullanılan mecazları belirtiniz? Yaşadığınız yer ile ilgili anlatılan halk hikâyelerini araştırıp öğreniniz ve arkadaşlarınıza anlatınız. Basit, düz, olumlu bir fiil cümlesi yazınız.

*Uygulama* basamağı için anahtar kelimeler: Soyutlamalarda bulunma, öngörme, seçme, keşfetme, geliştirme, gösterme, kullanma, yapma, kurma, biçimlendirme, uygulama, sınıflama, tasnif etme, değiştirme, plânlama, deneme, işleme, hayal etme, idare etme, şekillendirme, gösterme/açıklama.

**4. Analiz:** Bu seviyede analizin anlamı; materyallerin, çevrenin veya onların öğelerinin belli ilkelere göre ayrıştırılmasıdır. Bunlar:

4.1. *Ögelere dönük analiz;* öğrencinin, bilişsel bir ürünü vb. tanımasını ve onu kendi içinde belli ölçütleri kullanarak öğelerine ayırmasını gerektirir.

4.2. *İlişkilere dönük analiz;* öğrencileri, bütünü meydana getiren değişik öğeler arasındaki ilişkileri bulmaya yönlendirir.

4.3. *Örgütlenme ilkelerine dönük analiz;* öğrenciler, bir formu, bir metnin ve cümlelerin yapısını veya fikirlerin nasıl örgütlendiğini belirlemelidir (Tekindal 2003a: 266-267; 2003b: 452-453).

Örnek olarak “ana fikri, yardımcı fikirleri, konuyu bulma, şiirde kullanılan belirgin şiir tekniklerini belirtme, cümleyi öğelerine ayırma, neden-sonuç ilişkisini ortaya koyma” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek soru: Parçadaki öğretmenle kendi öğretmenlerinizi karşılaştırınız. Benzeyen ve farklı olan yanlarını belirtiniz.

*Analiz* basamağı için anahtar kelimeler: Karşılaştırma, seçme, ayırma, düzenleme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, sınıflandırma, iyice inceleme, tahlil etme, taslağını çizme, ispatlama, bulma.

**5. Sentez:** Bilgileri belli ilke ve kurallara göre birleştirip bütünleştirerek yeni, özgün bir muhteva oluşturmaktır. Yaratıcılık üzerine odaklanır. Sentez üç basamaktan oluşur:

5.1. *Özdeşsiz bir iletişim içeriği meydana getirme*, orijinal bir kompozisyon yazma buna örnek olarak verilebilir.

5.2. *Bir plân ve işlemler takımı ortaya koyma*, öğrencinin özgün bir plân yapmasını veya özel durumların ihtiyaç duyduğu tatmin edici çözüm yollarını bulmasını gerektirir.

5.3. *Soyut ilişkiler takımı geliştirme*, öğrenciden pratikteki bir problemi çözüp onu soyutlayarak, yeni kavram ve ilişkiler kurarak, genel bir çözüm bulması istenir (Tekindal 2003a: 268-269; 2003b: 453).

Yaratıcılığı harekete geçirmeyi gerektiren bu düzeydeki soruların tek doğru cevabı yoktur. Örnek olarak “bir şiir, deneme, öykü yazma; verilen hikâyeyi özgün bir şekilde tamamlama” bu düzeydeki davranışlardır.

*Sentez* basamağı için anahtar kelimeler: İspatlama, düzenleme, genelleştirme, sonuçlandırma, birleştirme, bütünleme, icat etme, açıklama, yaratma, geliştirme, meydana getirme, hipotez kurma, çözüm önerme, sonuç çıkarma, hayal etme, formülleştirme, işleme, tasarlama.

**6. Değerlendirme:** Bu basamakta öğrenciden, mantık yönüyle doğruluk, tutarlılık ve yeni ölçütler oluşturarak ya da verilen diğer ölçütleri kullanarak bir ürün, başarı vb. hakkında bir yargıya gitmesi beklenir. Değerlendirme iki bölüme ayrılır:

6.1. *İç ölçütlerle değerlendirme*; öğrenciden, bilişsel ürünü ya da materyali mantıksal doğruluk, tutarlılık vb. gibi iç ölçütlerle yargılamasını ve ürün hakkında bir karar vermesini ister.

6.2. *Dış ölçütlerle değerlendirme*, öğrencinin materyali uzman görüşü, toplumsal normlar gibi dış ölçütler kullanarak değerlendirmesini ister. Örnek: Verilen bir şiirin güzel bir şiir olduğunu hangi yolla veya yollarla gösterirsiniz? (Tekindal 2003a: 269; 2003b: 453-454).

Örnek olarak “bir şiiri, denemeyi vb. bir yarıyıl boyunca anlatılan ilkelere dayanarak tahlil etme, inceleme” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek sorular: Metindeki oğlun babasına karşı olan davranışlarını uygun buluyor musunuz? Hangisinde yazım yanlışı vardır?

*Değerlendirme* basamağı için anahtar kelimeler: Değer biçme, yargıya ulaşma, hüküm verme, eleştirme, karar verme, tavsiye etme, takdir etme, ikna etme, doğrulama, savunma, eleştirme, destekleme, yansıtma, ödüllendirme, tasvip etme(me).

Çizelge 1. Bloom'un (1956) Sınıflandırması, Düzeyler ve Anahtar Kelimeler

Düzeyler	Anahtar Kelimeler
<p><b>Bilgi:</b> Bilginin hatırlanması. Bilgi düzeyi öncelikle; geri çağırma, anımsama, durumları ve bilgileri hatırlama (yöntemler, talimatlar, ölçüt, metodoloji) ve işaretleri kullanarak bilgiye erişmeyle ilgilidir.</p>	<p>Anlatma, hatırlama, tanıma, aktarma, belirtme, gösterme, listeleme, kopyalama, sınıflandırma, yerleştirme, saptama, ezberden söyleme, tekrarlama.</p>
<p><b>Kavrama:</b> Bilginin kavranması/anaşılması. Üzerinde durulan nokta manayı yakalama ve malzemenin amacını kestirme yeteneğidir.  <b>Çevirme:</b> Anlamını bozmadan başka şekilde ifade etme, yeniden düzenleme.  <b>Yorumlama:</b> Asıl anlamını ortaya çıkarma, sonuç çıkarma, ilişki kurma, örnek verme, karşılaştırma.  <b>Öteleme:</b> Kestirimlerde bulunma, gözlenen durumlardan gözlenmeyenler hakkında çıkarımlarda bulunma, genelleme yapma.</p>	<p>Tanımlama, tarif etme, açıklama, formülleştirme, karşılaştırma, çevirme, dönüştürme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorumlama, genişletme, öngörme, sonucu tahmin etme, özetleme, tartışma, örnek verme.</p>
<p><b>Uygulama:</b> Bilgiyi kullanma. Yöntemleri, kavramları ve teorileri yeni durumlara uygulama. Somut durumlardan soyutlamalar elde etme ve bunu farklı örneklerle de yapma. Bilgiyi kullanarak problem çözme.</p>	<p>Soyutlamalarda bulunma, öngörme, seçme, keşfetme, geliştirme, gösterme, kullanma, yapma, kurma, biçimlendirme, uygulama, sınıflama, tasnif etme, değiştirme, plânlama, deneme, işleme, hayal etme, idare etme, şekillendirme, gösterme/açıklama.</p>
<p><b>Analiz:</b> Belli ilkelere göre ayrıştırma. Parçalara ayırma, düşünceleri açıklama. Parçalar arasında ilgi kurma. Bileşenleri tanımlama. Nasıl yapıldığını anlama. Gizli anlamları bulma.</p>	<p>Karşılaştırma, seçme, ayırma, düzenleme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, sınıflandırma, iyice inceleme, tahlil etme, taslağını çizme, ispatlama, bulma, teftiş etme.</p>
<p><b>Sentez:</b> Bilgileri belli kurallara göre birleştirerek yeni, özgün bir muhteva oluşturma. Parçaları yeni bir yapıda bir araya getirme. Doğaçlama, hazır bilgilerle daha yaratıcı yapı kurma.</p>	<p>İspatlama, düzenleme, genelleştirme, sonuçlandırma, birleştirme, bütünleme, icat etme, açıklama, yaratma, geliştirme, meydana getirme, hipotez kurma, çözüm önerme, sonuç çıkarma, hayal etme, formüle etme, işleme, tasarlama.</p>
<p><b>Değerlendirme:</b> Varolan ölçütleri kullanarak ya da yeni ölçütler belirleyerek, yöntem ve malzeme hakkında hüküm verme, değer yargısına ulaşma.</p>	<p>Değer biçme, yargıya ulaşma, hüküm verme, eleştirme, karar verme, tavsiye etme, takdir etme, ikna etme, doğrulama, savunma, eleştirme, destekleme, yansıtma, ödüllendirme, tasvip etme(me).</p>

(Akt. Rule ve Lord 2003; Tekindal 2003b; Scales ve Shen 2004)

Çizelge 2. Çeşitli Soru Taksonomilerinin Karşılaştırılması

Bloom	Sanders	Gallagher /Ascher	Pate/Bremer	Carner	Enokson
Bilgi	Hafıza	Bilişsel Hafıza	Yakınsak	Somut	Yakınsak düşük
Kavrama	Çeviri	Yakınsak Düşünce			Yakınsak yüksek
	Yorumlama				
Uygulama	Uygulama				
Analiz	Analiz	İraksak Düşünce	İraksak	Soyut	İraksak düşük
Sentez	Sentez				İraksak yüksek
Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirici Düşünce	Yaratıcı	Yaratıcı	

(Akt. Vogler 2004: 12)

Sanders'in (1966) taksonomisine bakıldığında, dört kategorinin – *uygulama*, *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* – Bloom'un sınıflandırması ile aynı olduğunu görürüz. Farklı olarak Bloom'un *kavrama* kategorisini Sanders iki ayrı bölüme ayırmıştır: *Çeviri* ve *Yorumlama*. *Çeviri* soruları, öğrencilerin iletişim şekillerini değiştirmelerini gerektirir. Örnek: Videoyla hangi düşünceler ifade edilebilir? *Yorumlama* soruları, öğrencilerden farklı bilgileri anlatmalarını ister: Gerçekler, kavramlar ve genellemeler gibi. Örnek: Öğretmen, öğrencilerinden, kırsal alanda ve kentlerde yaşayan öğrencilerin mevcut eğitim imkânlarını karşılaştırmalarını isteyebilir (Akt. Vogler 2004: 12).

Carner (1963), soruları üç düzeye ayırmıştır: *Somut*, *Soyut* ve *Yaratıcı*. *Somut* sorular gerçek ve gözlemlenebilir olan şeylerle ilgilidir. Örnek: Lise mezunu olabilmemiz için gerekli olan şeyler nelerdir? *Soyut* sorular; öğrencilerin bilgiyi genelleştirebilmesini, sınıflandırabilmesini ve çeşitli bilgiler arasında bağlantılar kurmasını gerektirir. Örnek: ABD ve Fransa'nın, Birleşmiş Milletlerin Irak'a müeyyide uygulaması konusundaki politikalarının benzerlikleri nelerdir? *Yaratıcı* sorular, güçlük düzeyi en yüksek olan sorulardır ve öğrencinin hem somut hem de soyut düşünceyi kullanmasını gerektirir. Bu düzeyde öğrenciler, ABD'nin terörist saldırılarına karşı hazırlık hareketinin muhtemel istikametini tartışabilirler (Akt. Vogler 2004: 12).

Pate/Bremer (1967), Gallagher/Ascher (1963) ve Enokson (1973) taksonomilerinde *yakınsak* ve *ıraksak* terimlerini kullanıyorlar. Pate ve Bremer'e göre *yakınsak* ve *ıraksak* yalnızca soruların düzeyini ifade eder. *Yakınsak* soruların

yalnızca bir tek cevabı vardır. Örnek: Irak'ın başkenti hangi şehirdir? *Iraksak* soruların birden fazla cevabı vardır? Örnek: Sizce, devletin gelir vergileri yükselebilir mi? Niçin? (Akt. Vogler 2004: 12)

Enokson (1973); *yakınsak* ve *ıraksak* soruları, düşük ve yüksek düzey şeklinde geliştirmiştir. Düşük düzey *yakınsak* soruların yalnızca bir muhtemel cevabı vardır ve verinin sadece hatırlanmasını gerektirir. Örnek olarak: Türkiye'nin üçüncü cumhurbaşkanı kimdir? Bununla birlikte, *yakınsak* sorular aynı zamanda yüksek düzeyde düşünmeyi de meydana getirir. Yüksek düzey *yakınsak* soruların da yalnızca bir muhtemel cevabı vardır ancak yüksek düzeyde zihinsel işlem gerektirir. Örnek: Hangi iller Ankara'ya yaklaşık aynı uzaklıktadır? Düşük düzeydeki *ıraksak* sorular, düşük düzeyde düşünmeyi üretir. Bir *ıraksak* sorunun farklı muhtemel cevapları vardır ama bu cevaplar verinin sadece hatırlanmasını gerektirir. Örnek: Son üç cumhurbaşkanımızın isimleri nelerdir? sorusu *düşük düzeydeki ıraksak* soruya örnektir. *Yüksek düzeydeki ıraksak* sorular, Enokson'un taksonomisine göre, çok karmaşık tipteki sorulardır. Bu soru tipinin farklı muhtemel cevapları vardır ve yüksek düzeyde düşünmeyi meydana getirir: Ekonomiyi yoluna koyacak çeşitli çözüm yolları ortaya koyunuz? gibi (Akt. Vogler 2004: 12-13).

Gallagher ve Ascher (1963) kendi taksonomilerinde, soru düzeyleri olarak hafızayı ve üç farklı düşünce tarzını ifade etmişlerdir. En düşük soru düzeyi *bilişsel hafızadır*. Bir *bilişsel hafıza* sorusu; yalnızca tanımlama, alışılmış hafıza ve seçici hatırlama gibi basit işlemleri gerektirir. *Yakınsak düşünce* düzeyi Bloom'un *uygulama* ve *analiz* düzeylerinin birleşimidir. Bu tür sorularda beklenen yalnızca bir cevap vardır. Ancak aynı zamanda verinin analizini ve bütünlenmesini gerektirir. Açıklama, özetleme, tanımlama, ilişki kurma, eşleştirme, karşılaştırma bu düzeyi ifade eden anahtar kelimelerdir (Akt. Scales ve Shen 2004). Örnek: Başkan Bush'un askeri kuvvetleri Irak'a gönderme kararını niçin aldığını tek bir cümle ile ifade eder misiniz? *Iraksak düşünce*; veriyi bağımsız olarak, etkilenmeden üretmeyi ya da verilen konuya yeni bir istikamet, bakış açısı getirmeyi gerektirir. Yeni alternatifler bulma, anlam çıkarma, hipotez kurma, tahmin etme bu düzeyi açıklayan anahtar kelimelerdir. Örnek: ABD'nin Irak'ta başarı kazandığını düşünelim. Bu, Ortadoğu ülkelerinin iç ve dış politikalarına nasıl etki eder? (Akt. Scales ve Shen 2004; Vogler 2004: 14). *Değerlendirici düşünce*, sınıflamanın en üst düzeyidir ve hüküm



verme/değer biçme ve seçme hususlarına değinmeyi gerektirir. Örnek: Üniversitelilere özgü büyük basketbol ve futbol programları, üniversitelerin yükseköğretim misyonlarına zarar verir mi? (Akt. Vogler 2004: 14)

Cunnigham (1971) soruları şu şekilde sınıflamaya çalışmıştır: (Akt. Akbulut 1999: 6-8)

**1. Daraltılmış Sorular:** Daha çok düşük düzeyde düşünmeyi, kısa olaylara dayanan ve tahmin edici evet/hayır şeklindeki cevapları içerir. Okuyup anlamayı test etmek için kullanılır. Bu tip sorular bilgi toplamak, düşünce çeşitliliği için materyallerin anlaşılması, daha önce çalışılan konunun gözden geçirilmesi için kullanılır. “Ayşe ne yapıyordu?”, “Ayşe ne renk elbise giymişti?”, “Yeşil elbise giyen kimdi?” gibi sorular daraltılmış sorulardır.

Daraltılmış sorular; *bilişsel bellek soruları* ve *yakınsak sorular* olmak üzere ikiye ayrılabilir.

1.1. Bilişsel Bellek Soruları: Dar sorular içinde en alt düzeyde düşünmeyi gerektiren sorulardır. Bu tip soruların cevabı için gerçekler kopya edilmeli, tanımlar ve diğer bilgiler hatırlanıp çağırılmalıdır.

1.2. Yakınsak Sorular: Bu sorular dar soruların ikinci kısmıdır ve bilişsel bellek sorularından daha geniştir. Ancak gene de bu sorular dardır. Çünkü cevap genellikle "en iyi" veya "doğrudur". Birbirine yaklaşan sorularda öğrenci cevap için şunları kullanabilir: İşlemleri açıklama, basamaklar arası ilişki, çağrışım yapma ve bağlantı kurma veya karşılaştırma ve ilişkilendirme. Örnek sorular: Niçin yeşil bitkiler ışık ister? Niçin iki çizgi bir dikdörtgen oluşturmak için yeterli değildir?

**2. Geniş Sorular:** Geniş sorular geniş bir cevap alanına izin verirler. Bu yüzden geniş soruların cevabını önceden tahmin etmek zordur. Geniş sorular tasarlanırken düşünmeye yönlendirici olarak tasarlanmalıdır. Bu soruların cevabını kişi hipotezler üreterek ve sonuç çıkararak bulabilir. Cevap; deneyim, bakış açısı ve düşünmeye katılmayı gerektirmelidir. Yanıtın mükemmelliği bireyin kendisine bağlıdır. Geniş sorular, deneyim kazandırmak, ilgilere rehberlik etmek için kullanılabilir.

Geniş sorular öğrenciyi bağımsız düşünmeye cesaretlendirir. Tek bir cevap yoktur ve öğrenci üst seviye düşünme becerileri geliştirerek cevabını kendisi oluşturabilmektedir. "Öğretim yeteneği çalışmalarda niçin önemlidir?", "Sizin bakış

açınıza göre öğretmen yeterliliği soru sormada önemli midir?" geniş sorulara verilebilecek örneklerdir.

**2.1. Iraksak Sorular:** Iraksak sorular geniş sorulardır ve tahmin etmeyi gerektirmez, bireyi düşünmeye yönelten sorulardır. Bu nedenle iraksak soruları cevaplamak, öğeleri organize etme ve örnek vermeyi gerektirir. Bu sorulara orijinal cevaplar verilmelidir. Çocuk, cevap için işlemleri tahmin etmeli, hipotezler ortaya koymalı ve eldeki bilgilerden yeni sonuçlar çıkarmalıdır. Bu soruları cevaplamak daha fazla hayal gücü ve yaratıcılık gerektirmektedir. Iraksak sorularla öğrenciye deneme ve keşfetme için motivasyon sağlanır ve öğrencilerin ilgileri uyandırılır. Örnek sorular: Hangi benzer rakamlar aşağıdaki işlemi doğrular? Eğer garip bir gezegenden gelen birisiyle karşılaşmış olsaydın, onlarla nasıl iletişim kurardın?

**2.2. Değerlendirme Soruları:** En üst düzeydeki sorulardır. Cevap için karar vermek, değer vermek, nedenleri seçmek ve düşünceyi savunmak gerekmektedir. Bu sorular diğer seviyelerin hepsinin kullanılmasını içerir. Oluşturulan sonuç iyi veya kötü, doğru veya yanlış gibi bir standart üzerinde uzlaşmayı gerektirir. Örnek sorular: Bu resmi diğerlerinden iyi yapan nedir? Neden Kanada da yaşamak istiyorsun?

Cuningham'ın sınıflamasına çok benzer bir sınıflamayı Barth ve Demirtaş (1996) şu şekilde yapmışlardır: (Akt. Akbulut 1999: 6-8)

**1. Bilişsel Bellek Soruları:** Bilişsel bellek, ezberlenmiş ya da bilgi dağarcığına alınmış bilgi demektir. Bu yüzden bilişsel bellek soruları en alt düzeydeki düşünce sorularıdır. Bu sorular, gerçek bilgi ve tanımlar kullanılarak cevaplandırılabilir. Anımsamaya, ayırt etmeye, evet/hayıra, tanımlamaya, atlandırmaya dayanan sorular bilişsel sorulardır.

**2. Birleştirici Sorular:** Bir araya getirme anlamındadır. Birleştirici sorularla, kişinin düşüncelerini birbirine yaklaştırması ve birleştirmesi istenir. Birleştirici sorularla doğru ya da en iyi cevabın açığa çıkarılması gerekir. Açıklama, kıyaslama, gözden geçirme, özetleme gibi terimler birleştirici sorularda kullanılan terimlerdir.

**3. Genişletme Soruları:** Genişletmek, mümkün olan delillerle desteklenebilen belirli bir sayıda cevabı teşvik eden soru sorma anlamında kullanılmaktadır. Bu tip soruların tek bir cevabı yoktur. Nesnel kanıtlarla

desteklenebilecek çok sayıda cevap kabul edilebilmektedir. Genişletme sorularına orijinal ve yaratıcı cevaplar verilmesi beklenir. Tasarlamak, öngörmek, geliştirmek, değiştirmek, yeniden yapılandırmak, varsayım haline getirmek, sonuç çıkarmak bu basamağın tipik düşünme işlemleridir.

**4. Değerlendirme Soruları:** Değerlendirme sorularında kişisel bir düşüncenin ortaya konması beklenir. Bu sorular öğrencinin düşüncelerini geliştirmek için içsel düşünce ve bilgileri organize etme konusunda onları zorlayabilecek nitelikte olmalıdır. Değerlendirme, yargılama, savunma, düşünme, derecelendirme bu sorulardaki anahtar sözcüklerdir.

Pearson ve Johnson (1978) metinle ilgili soruları, cevabın yerine göre üçe ayırmışlardır:

**1. Cevabı metin içerisinde açık bir şekilde verilen sorular:** Bu sorular genellikle hatırlamaya dönük sorulardır.

**2. Cevabı metin içerisinde imâ edilen sorular:** Okuyucunun metindeki ipuçlarını ve kendi ön bilgilerini kullanarak cevaplamak durumunda olduğu sorulardır.

**3. Cevabı metin içerisinde olmayan sorular:** Bunlar, cevaplandırılması tamamen okuyucunun ön bilgisine dayanan sorulardır (Akt. Akyol 1997: 10).

**4. Cevabı metinler arasında olan sorular:** Sınıflamaya Akyol (1994) tarafından eklemiştir. Cevabı kitaplar ve metinler arasında olan sorular kesinlikle tek kaynağa dayanmamaktadır. Öğrenci plânlı olarak birden fazla kaynağa yöneltilmektedir. Böylece öğrenci “anlam kurma” yoluyla daha üst düzey düşünce becerileri geliştirecektir.

Öğrenci cevabı metin içerisinde olan soruyu çok az zihinsel çaba harcayarak (sadece hatırlama yoluyla) cevaplayabilir. Bu tür bir soru öğrencide eleştirel düşüncenin gelişmesine asgari seviyede yardımcı olur. Çünkü tek metne, hatta çoğu kez tek bir cümle veya paragrafa bağlılık vardır ve cevap açıkça verilmiştir. Cevabı metin dışında olan sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesine, cevabı metin içerisinde olan sorulara nazaran daha fazla yardım etseler bile tek kaynakla sınırlı kalabilirler (Akyol 1997: 12).

Akyol (2001), soruları *amaçlarına ve cevap kaynaklarına* göre ayırmıştır.

Akyol (2001), amaçlarına göre soruları on dört başlık altında ele almıştır:

**1. Kimlik türü sorular**, basit seviyeli düşünme becerilerini (tanıma ve hatırlama) kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorularla, işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nerede yaşadığı, nasıl yaptığı; olayın nerede, hangi tarihte veya hangi tarihlerde olduğu vb. hususlarda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Örnek: Atatürk nerede, kiminle karşılaştı? Metin kimin ağzından anlatılmış?

**2. Listeleme türü sorular** yine basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular, bir olayın aşamalarını dikkate almadan, bazen de dikkate alarak sıralamayı gerektiren sorulardır. Örnek: Üçüncü dördlükte şair, toprağın bize kazandırdığı şeylerden hangilerini sayıyor? Bu yazıda anlatılan olayları sırasıyla anlatınız.

**3. Fikir belirtme türü sorular**, okuyucunun yorum gücünü metne dayalı olarak kullanmasını gerektiren sorulardır. Örnek: Yaşlı ana sözleriyle ne anlatmak istiyor?

**4. Değerlendirme soruları**, yüksek seviyeli bilişsel süreçleri (analiz, sentez vb.) kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular, okuyucunun ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir yargıya ulaşmasını gerektirmektedir. Örnek: Matbaanın icadını önemi nedir? Atatürk ilkelerine sahip çıkmak niçin önemli ve gereklidir?

**5. Neden-sonuç soruları**, bir olayın nedenini, sonucunu veya her ikisini birlikte ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Örnek: Türkiye ile komşu olan Ortadoğu ülkeleri dünya için neden önemlidir?

**6. Tanımlama soruları**, olayı parçada geçtiği şekilde düzenli bir biçimde anlatmayı amaçlamaktadır. Örnek: Yazara göre, "kitap tiryakisi olmak" için nasıl okumalıyız?

**7. Karakterize etme soruları**, olayı ifade etmeyi, kişileri duyguları ve hareketleri açısından tanımlamayı ve bir sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. Örnek: Kendine güvenen insanların duruşu nasıldır?

**8. Örneklendirme türü sorular**, öğretilen veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için sorulan sorulardır. Örnek: Atatürk'ün akılcılık ve bilim konusundaki görüşlerine metinden örnekler veriniz?

**9. Karşılaştırma ve kıyaslama** soruları, nesnelerin veya olayların benzeyen veya benzemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Örnek: Yazıya göre, gramfon ile pikabın benzer ve farklı yanları nelerdir?

**10. Ana fikir** soruları, metnin vermek istediği mesajı, yargıyı ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Örnek: Bu yazıdan çıkardığınız sonuç (ana düşünce) nedir?

**11. Özetleme** soruları; yazarın anlattıklarının, okuyucunun kelimeleriyle metnin özünü bozmadan kısaltılarak tekrar anlatılmasını amaçlayan sorulardır. Örnek: Yukarıdaki anıda geçen olayları anlatınız?

**12. Ödev** soruları, bir konunun ders dışında araştırılarak hazırlanmasını amaçlayan sorulardır. Örnek: Mimar Sinan, niçin Türk mimarisinin en büyük ustasıdır? Araştırınız.

**13. Uygulama** soruları, metinde anlatılanların hangi bölümde ve hangi mısırada anlatıldığını buldurmayı amaçlayan veya bir işin yapılmasını isteyen sorulardır. Örnek: Şair, sevinçlerini de üzüntülerini de yurduyla paylaştığı için mutlu olduğunu belirtiyor. Bu duyguların belirtildiği dizeler hangileridir?

**14. Sonucu tahmin etmeye** dayalı sorular ise, paragrafta veya metinde verilen bilgilerden, açıklamalardan yola çıkarak gelecekte ne olabileceğini tahmin ettirmeyi amaçlayan sorulardır. Örnek: Uzun süre, dilini bilmediğiniz bir çevrede kaldığınızı var sayınız. Bu çevrede çekebileceğiniz sıkıntıların neler olabileceğini belirleyiniz (Akyol 2001: 171-172).

Akyol (2001), cevap kaynaklarına göre soruları üçe ayırır:

**1. Cevabı metin içerisinde olan** sorular, tanıma ve hatırlamaya dayalı sorulardır. Bu soruların cevabı metin içerisindeki bir paragrafta, paragraflar arasında, metinle ilgili resimde, tabloda veya bir tek cümlede olabilir. Örnek: Çocuk, öğretmenine nasıl seslenerek mektubuna başlamış?

**2. Cevabı metin dışında olan** sorular, ön bilgileri kullanarak, metni okumadan da cevaplandırılacak sorulardır. Örnek: Kış mevsiminin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yanlarını belirtiniz?

**3. Cevabı metinler arasında olan** sorular ise okuyucuyu amaçlı olarak birden fazla kaynağa yönelterek, cevabı bulmasını gerektiren sorulardır. Burada değişik kaynaklardan hareketle sentezci bir yaklaşımla cevap oluşturma çalışması

vardır. Örnek: Eğitim-öğretimde Cumhuriyet öncesi ile Cumhuriyet dönemini araştırarak karşılaştırınız (Akyol 2001: 174).

Soruları sınıflandırmak bilginin ne düzeyde öğrenildiğini belirleme açısından faydalıdır. Ancak burada da “Öğrencinin zihinsel gelişimi açısından hangi tür sorular ne oranda sorulmalıdır?” sorusu akla gelmektedir.

Sanders *ezber* düzeyini diğer düzeylerin gelişimini sağlamak için zorunlu bir geçiş olarak görmektedir. Bu sebeple öğretmenler önce *ezber* düzeyindeki bilgileri gerçekleştirmelidir.

Sanders *ezber* sorularının üç zayıf noktasına işaret eder:

- Gerçekler sadece ezberlenirse hemen unutulmaktadır.
- Ezber, bilgilerin yüksek düzeylerde anlaşıldığını göstermez.
- Ezbere konsantre olmak diğer zihinsel işlemleri ihmal ettirebilir (Akt.

Akbulut 1999: 13). Ayrıca Sanders’e göre yüksek düzeydeki sorular, hafızanın ötesinde ve eleştirel düşünce üzerinde, bilişsel becerileri harekete geçirir (Akt. Filippone 1998: 14-15).

Yüksek seviyeli bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren sorular, öğrencileri bağımsız düşünmeye sevk ederken; basit anlamaya (hatırlama) yönelik sorular ise daha önceden kazanılan veya verilen bilginin hatırlanmasını gerektirmektedir (Akyol 1997: 14).

Hyman ve Gall (1972) öğretmenlerin; öğrencilerin, yüksek düzeydeki soruları cevaplayabilmeleri amacıyla ve ihtiyaç duydukları temel bilgiyi meydana getirebilmeleri için temel sorular sormaları gerektiğini kabul ederler. Sorun, öğretmenlerin temel düzeydeki sorulara çok fazla güvenmelerinde yatar (Akt. Filippone 1998: 11-12).

Hamaker’e (1986) göre, yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren metin soruları, kapsamlı anlama açısından hatırlamaya dönük sorulardan daha geniş ve olumlu etkilere sahiptir (Akt. Akyol 1997: 14).

Hollingsworth’a (1982) göre, “hatırlamayı vurgulama” eğilimi soru sorma tekniklerine ilişkin en başta gelen problemdir. Bu soru tipleri “doğru” cevaplar sağlama güvenliği sunar, fakat maalesef hatırlanan bölümler kendi başlarına eleştirel düşünme için bir güvence sunmazlar (Akt. Filippone 1998: 13).

Metin içerisinde anlatılan gerçekleri sorular yönelterek ezberden tekrar ettirme çocuklarda anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme, sorulara yoruma dayalı cevaplar yazma becerilerini geliştirmeyecektir. Bundan dolayı çocuklara kendi düşüncelerini kullanabilecekleri türden sorular da sormalıyız (Akyol 2001: 177).

Bilişsel alan davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak sınıflandırılan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların sadece belli basamaklarda gruplaşmasını önleyecektir. İyi bir sorunun özelliği, yöneltildiği konuyla ilgili bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Dolayısıyla iyi bir soru öğrenciye; bulguyu yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme sürecini işleme koyma imkânını verebilmelidir (Özbay 2002: 544).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003: 12) göre de öğrencinin başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında, sadece bilginin ölçülmesine değil; kavrama, kendini ifade edebilme, yorumlayabilme, uygulama, analiz-sentez ve değerlendirme düzeyinde edinilen davranışların da ölçülmesine ağırlık verilir (Madde 32/g).

Bu araştırmada, metinle ilgili soruların sınıflandırılmasında Pearson ve Johnson'ın (1978), soruların bütünüünün sınıflandırılmasında da Bloom'un (1956) aşamalı sınıflaması kullanılmıştır.

### 2.2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kısaca *ölçme ve değerlendirme* ve *bilişsel düzeydeki soruların sınıflandırılması* ile ilgili çalışmalara değinilmiştir.

#### 2.2.3.1. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, bu araştırmaya yol gösterebilecek nitelikte şu araştırmalara değinilmelidir:

**Taymaz'ın (1974)** orta öğretimde öğrenci başarısının daha iyi ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin; başarının ölçülmesinde daha çok yazılı ve sözlü yoklamalardan yararlandıklarını, çok zaman alması ve alışkanlıkları olmaması sebebiyle objektif testleri nadiren kullandıklarını, yazılı sınavlarda genellikle dört ya da beş soru sorduklarını, kâğıtları okurken kâğıt kâğıt okuyup puanladıklarını ve kâğıdın görünümünden etkilendiklerini, öğretmenlerin objektif test hazırlama ve uygulama bilgisinden yoksun olduklarını, sözlü sınavlarda gerekli gözlem ve gelişim formları kullanmadıklarını tespit etmiştir (Akt. Topal 1999: 63; Kaynak 2000: 39).

**Semerci'nin (1992)** Fırat Üniversitesi'nde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerini ele aldığı araştırmasında; öğretim elemanlarının yaklaşık % 25'inin ölçme ve değerlendirmenin farklı kavramlar olduğunu bilmedikleri, sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarının % 24'ünün objektif soru tiplerini hiçbir zaman kullanmadıkları, öğretim elemanlarının % 33.92'sinin hazırlanmasının zor olması ve uzun zaman almasından dolayı çoktan seçmeli ölçme araçlarını hiç kullanmadıkları ve öğretim elemanlarının yalnızca % 32'sinin cevap anahtarı kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının % 64'ü sınıf geçmede sınıf dışı faktörlerin etkili olduğunu ve % 86.6'sı da ders sorumlusunun öğrenci başarısını değerlendirirken hata yapabileceğini belirtmişlerdir.

**Özdemir (1997)**, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve kompozisyon tipi testlerin psikometrik özelliklerini karşılaştırdığı tezinde, kompozisyon tipi maddelerden oluşan testin güç maddelerden oluştuğu, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testin güvenilirliğinin ve madde ayırcılıklarının diğer iki teste göre daha yüksek olduğu ve



sonuç olarak kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test maddelerinin daha güvenilir sonuçlar verdiğini belirlemiştir.

**Topal (1999)** ölçme ve değerlendirme ögesinin ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerince etkin kullanılma düzeyini öğretmen görüşleriyle ele aldığı araştırmasında; öğretmenlerin yaklaşık yarısının başarı dışındaki faktörleri ölçme ve değerlendirmeye katabildiğini, meslekî kıdem arttıkça öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içerisine girildiğini, daha çok yazılı sınav tipinin tercih edildiğini ve bu tercihte yazılı yoklamaların geleneksel sınav türü olmasının etkili olduğunu, sözlü sınavların sıklıkla ve plânlamaya gerek kalmadan uygulandığını tespit etmiştir. Araştırmacı ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmının, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin önceki durumuna göre değişimini dikkate aldıklarını, öğretmenlerin % 62.37'sinin kâğıtların soru sırasına göre okunmasının ölçme ve değerlendirmeye etki etmeyeceğini belirttiklerini ifade etmiştir.

**Kaynak (2000)** araştırmasında ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini değerlendirmiştir.

**Pilten (2001)** ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarını öğretmen görüşleriyle değerlendirdiği çalışmada; üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli ve uygulanabilir olmadığını, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin amacını sadece bir boyutuyla ele aldıklarını, sınıf öğretmenlerinin yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmadıklarını tespit etmiştir.

### 2.2.3.2. Bilişsel Düzeydeki Soruların Sınıflandırılması ile İlgili

#### Araştırmalar

1912'de **Stevens**, öğretmenlerin sorularını inceledi. Bu, sorular üzerine yapılan ilk çalışmalardan biriydi. O, herhangi bir ilköğretim ya da lise sınıfında, öğretmenlerin konu ve not derecesi değişen soruların üçte ikisinin ders kitabındaki bilgilerin doğrudan hatırlanmasını gerekli kıldığını ifade etmiştir (Akt.Filippone 1998: 14).

**Bartolome (1961)** yaptığı araştırmada 108 tane (ilköğretim düzeyinde) okuma dersi gözlemlemiş, bu derslerde sorulan soruları Bloom'un sınıflamasına göre sınıflandırmıştır. Buna göre derste sorulan soruların % 47.54'ü hafıza, % 3.45'i bilgi, % 9.08'i yorumlama, % 2.29'u uygulama, % 25.94'ü analiz, % 9.16'sı sentez ve % 2.55'i değerlendirme basamağında yer almıştır (Akt.Filippone 1998: 15-16).

**Guszak (1967)**, öğretmenlerin çeşitli düzeylerdeki soruları nasıl kullandıklarını araştırmış ve soruların % 78.8'inin en düşük düzeyin de altında olduğunu bulmuştur. Ayrıca çoğu hatırlama sorularının öğrencileri hikâyedeki olay örgüsü, olaylar ve sonucu temel düzeyde anlamadan kopardığını gözlemlemiştir (Akt. Darenport ve Davis 2003).

**Pete ve Bremer (1967)**, öğretmenlerin % 68'inin soruların amacının öğrencilerin neler öğrendiklerini kontrol olduğunu ve % 47'si sorular aracılığıyla öğrencilerin kavramları hatırlama yeteneğini kontrol ettiklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yalnızca % 10'u kavramları birleştirme, genelleme ve sonuç çıkarmayı ölçmeyi amaçlamaktadır (Akt. Darenport ve Davis 2003).

**Zahorik (1971)** çalışmasında; öğretmenlerin, bütün alanlarda ve sınıf düzeylerinde daha çok düşük düzeyde soru sorduklarını, yüksek düzeydeki soruların çok az olduğunu ifade etmiştir (Akt.Filippone 1998: 22).

**Mueller (1971)** *Okuma Dersinde Öğretmenlerin Soru Sorma Uygulamaları* adlı çalışmasında metin sorularını incelemiş ve soruların büyük bir kısmının kapalı türde sorular olduğunu tespit etmiştir (Akt.Filippone 1998: 23-24).

**Ryan (1973)** *farklı düzeydeki soruların öğrenci başarısına etkisini* araştırdığı deneysel çalışmasında, 104 öğrenciyi rastgele üç gruba ayırmış ve her grup dokuz gün ders almıştır. Birinci grup yüksek düzeyde, ikinci grup düşük düzeyde sorularla muhatap olurken, bir grup da kontrol grubu şeklinde yer almıştır.

Çalışma sonucunda yüksek düzeydeki soruların çok daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Akt.Filippone 1998: 24).

**Chaudhari (1974)**; ders kitaplarındaki sorular üzerine Bloom-Sanders'in sınıflandırmasına göre yaptığı çalışmasında, soruların %51.48'inin hafıza düzeyinde, % 11.6'sının hafıza üstü (çevirme ve yorumlama), % 10.04'ünün yakınsak düşünce (uygulama ve analiz) ve % 2.1'inin de ıraksak düşünce (sentez ve değerlendirme) düzeyinde olduğunu belirtmiştir (Akt.Filippone 1998: 23).

**Arnould, Atwood ve Rogers (1974)** öğretmenlerin sordukları soru türlerini incelediler ve soruların yaklaşık dörtte üçünün yalnızca hatırlama düzeyinde olduğunu tespit ettiler (Akt.Filippone 1998: 3).

**Ruddell (1978)**, Guszak'ın yaptığı çalışmayı farklı bir sınıflandırma ile gerçekleştirmiş ve Guszak'ın bulgu ve tavsiyelerini destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında öğrencilerin cevaplarını da incelemiş ve bu cevapların % 80 oranında temel düzeyde olduğunu belirlemiştir (Akt.Filippone 1998: 16-17).

**Stano (1981)** öğrenci sorularıyla ilgili çalışmasında, öğrencilerin sordukları soruların % 75'i bire bir hafıza, % 21'i kavrama, % 3'ü uygulama ve yalnızca % 1'i sınıflandırma ve değerlendirme düzeyinde olduğunu tespit etmiştir (Akt.Filippone 1998: 20).

Farklı türlerdeki soruların öğrencilerin anlamalarına etkileri **Wixon (1983)** tarafından araştırılmıştır. Normal ve normal üstü zeka seviyesindeki 111 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada sorulara verilen cevapların analizi göstermiştir ki; farklı türde sorular metinde sağlanan bilgi ile okuyucu arasında, okuyucunun ön bilgilerine bağlı olarak, farklı ilişkilerin (yorumlamaların) ortaya çıkmasına ve dolayısıyla farklı öğrenmelere yol açmıştır. Burada soru çeşidinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bir metinde öğrenciye neyi vermek istiyorsak öğrencinin ön bilgilerini de dikkate alarak sorumuzda onu istemeliyiz (Akyol 1997: 14).

Öğrenme üzerinde hangi çeşit sorular daha etkilidir? Bu konudaki çalışmalar kesin bir sonuca ulaşamamıştır. **Gall'ın (1984)** literatür tarama yoluyla yaptığı araştırmaya göre *öğrenme özürülü çocuklar* açısından basit anlamaya (hatırlama) dönük sorular daha etkili olurken, normal ve normal üstü yeteneğe sahip çocuklar açısından da yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren sorular daha etkilidir.

Yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren soruların etkililiğine rağmen, öğretmenler uygulamada bunlara fazla yer vermemektedirler. Gall'a göre öğretmen sorularının % 60'ı hatırlamaya dönük, % 20'si öğrencileri düşündüren ve kalan % 20'si ise bir işin nasıl yapılacağını gösteren usullerle ilgilidir (Akyol 1997: 14).

**Joseph Riley (1986)**, bilişsel düzeyde soru sorma ve bunun öğrenci başarısına etkisine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Buna göre; eğer öğrencinin kavrama düzeyindeki hedeflerde başarılı olması isteniyorsa, düşük ve yüksek bilişsel düzeylerdeki soruların karışık kullanılması daha etkili olur. Bununla birlikte; öğrencinin bilgi düzeyinde başarılı olması isteniyorsa, o zaman da düşük bilişsel düzeydeki soruların kullanılması daha etkili olacaktır (Akt.Filippone 1998: 22).

**Korinek (1987)**, öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde kullandıkları soru sorma stratejilerini incelemiş ve öğretmenlerin sordukları soruların yarısının hatırlama ya da kelimesi kelimesine bilgi sorusu olduğunu, yalnızca dörtte birinin bilginin uygulama boyutunda bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin bir bütün oluşturma, genişletme ve değerlendirme sorularına hemen hiç başvurmadıkları gözlenmiştir (Akt.Filippone 1998: 17-18).

**Young ve Daines'in (1992)** yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin açıklayıcı metinlerle ilgili sordukları metin öncesi soruları incelenmiş ve bu soruların %54 kadarının bire bir hafıza düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Akt.Filippone 1998: 19).

**Risner ve arkadaşlarının (1994)** okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalarında, konumuzla ilgili olarak, öğrencilerden, anlatılan öykü ile ilgili soru hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan soruların % 61'inin bire bir hafıza, % 28'inin sonuç çıkarma ve % 18'inin de değerlendirme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Akt.Filippone 1998: 18).

**Akbulut (1999)** çalışmasında, gözlem ve görüşme tekniğiyle, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularından bir tanesi de sorulan soruların çoğunluğunun bilgi düzeyindeki sorulardan oluşmasıdır.

**Kutlu (1999)** çalışmasında, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki soruları incelemiş ve soruların en çok hatırlama (ortalama 0,77), daha az kavrama (ort. 0,21) ve en az da uygulama (ort. 0,02) davranışlarını ölçtüğünü, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde soru sorulmadığını tespit etmiştir.

**Akyol (2001)** araştırmasında, 1999-2000 öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından tavsiye edilmiş 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları analiz etmiştir. Sonuçlar, soruların büyük bir çoğunluğunun çocukları ezbere yönlendirdiğini; değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara çok az yer verilmiş olduğunu ya da hiç yer verilmediğini göstermiştir.

**Ensar (2002)**, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularını incelemiş ve bu soruların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığını (% 53,4 oranında bilgi ve % 24 oranında kavrama) belirtmiştir.



### 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde anketin bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgilere, anket verilerine göre Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerine, bağımsız değişkenlerle anlamlı ilişki gösteren maddelere ve incelenen yazılı sınav kağıtlarına ilişkin bulgulara yer verilecek, ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilecektir.

#### 3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini *cinsiyet*, mezun olunan *okul*, *bölüm* ve *hizmet yılı* oluşturmaktadır. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin frekansları ve yüzdeleri aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir.

##### 3.1.1. Cinsiyet

Çizelge 3. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	f	%
Erkek	34	38,6
Kadın	54	61,4
Toplam	88	100

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin % 38,6'sı erkek ve % 61,4'ü kadındır.

##### 3.1.2. Mezun Olunan Okul

Çizelge 4. Mezun Olunan Okula Göre Frekans ve Yüzdeler

Okul	f	%
Eğitim Fak.	34	38,6
Fen-Ed. Fak.	29	33
Eğt. Ens.	23	26,1
Diğer	2	2,3
Toplam	88	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu Eğitim Fakültesi mezunudur. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olanların sayısı da oldukça fazladır. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin oranı % 26,1'dir. İki öğretmen de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi (lisans tamamlama) mezunudur.

### 3.1.3. Mezun Olunan Bölüm

Çizelge 5. Mezun Olunan Bölüme Göre Frekans ve Yüzdeler

Bölüm	f	%
Türkçe Öğr.	36	40,9
TDE Öğr.	22	25
TDE Böl.	27	30,7
Diğer	3	3,4
Toplam	88	100

Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe Öğretmenliği mezunu değildir, ancak % 40,9'u Türkçe öğretmenliği mezunudur. Liselerde öğretmenlik yapmak üzere yetiştirilmiş Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin oranı % 25'tir. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları (% 30,7) da oldukça fazladır. İki öğretmen Eğitim Enstitüsü Almanca, bir öğretmen de Fransızca Öğretmenliği Bölümü mezunudur.

### 3.1.4. Meslekteki Hizmet Yılı

Çizelge 6. Hizmet Yılına Göre Frekans ve Yüzdeler

Kıdem	f	%
1-5	23	26,1
6-10	25	28,4
11-15	15	17
16-20	5	5,7
21-25	16	18,2
26-...	4	4,5
Toplam	88	100

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (% 54,5'i) 1-10 yıllık kıdeme sahiptir. % 22,7'si 11-20 yıl arasında ve % 22,7'si de 21 yıl ve üstü görev yapmış öğretmenlerdir.

### 3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin her bir anket maddesine sıklık derecelerine göre verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Öncelikle İlköğretim Türkçe Programında yer alan, ölçme ve değerlendirmenin genel amaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilecektir. Sonrasında Türkçe dersinde çok sık kullanılan yazılı sınavlarla ilgili görüşlere; kullanılan soru tiplerine, sayısına, güçlüğüne ve soruların düzeyine; sonra da sözlü sınavlar ve kompozisyon sorularına değinilecektir.

#### 3.2.1. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular

İlköğretim Türkçe Programında (2002: 41) ifade edilen ölçme ve değerlendirmenin genel amaçları, öğretmenlerin uygulama sıklıklarını belirlemek amacıyla düzenlenerek, altı anket maddesi haline getirilmiştir.

Çizelge 7. Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Amaç ve İşlevleri

Ölçme ve değerlendirme ile,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini değerlendiririm.	3	3,4	2	2,3	3	3,4	45	51,1	35	39,8	4,21	0,88
2. Öğrencinin, beklenen davranışları kazanma derecesini değerlendiririm.	2	2,3	1	1,1	6	6,8	40	45,5	39	44,3	4,28	0,82
3. Sınıf içi etkinliklerin amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini değerlendiririm.	1	1,1	1	1,1	11	12,5	36	40,9	39	44,3	4,26	0,80
4. Konuların kavranıp kavranmadığını değerlendiririm.	3	3,4	1	1,1	1	1,1	24	27,3	59	67	4,53	0,87
5. Konuların neresinde eksik kaldığını belirlerim.	1	1,1	2	2,3	5	5,7	38	43,1	42	47,7	4,34	0,78
6. Kullandığım öğretim yönteminin geçerliğini değerlendiririm.	1	1,1	4	4,5	18	20,5	32	36,4	33	37,5	4,04	0,93

➤ Ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini *sıklıkla* veya *her zaman* değerlendirmektedir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencinin beklenen davranışları kazanma derecesini *sıklıkla* veya *her zaman* değerlendirmekte, bazı öğretmenlerse (% 6,8) bu değerlendirmeyi *ara sıra* yapmaktadırlar.



➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf içi etkinliklerin amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini *sıklıkla* veya *her zaman* değerlendirmekte, bir kısım öğretmenler (% 12,5) bu değerlendirmeyi *ara sıra* yapmaktadırlar.

➤ Öğretmenlerin hemen hepsi (% 94,3), *sıklıkla* veya *her zaman*, konuların kavranıp kavranmadığını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmaktadırlar.

➤ Öğretmenlerin % 90'ı konuların neresinde eksik kaldığını *sıklıkla* veya *her zaman* belirlerken, % 5,7'si de bunu *ara sıra* yapmaktadır.

➤ Öğretmenlerin çoğu öğretim yönteminin geçerliğini *sıklıkla* ya da *her zaman* değerlendirirken, önemli bir kısmı ise (% 20,5) bu değerlendirmeyi *ara sıra* yapmaktadır.

Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirmenin genel amaçlarını büyük oranda yerine getirdiklerini ifade etmektedirler.

### 3.2.2. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Türkçe dersinde yazılı sınavlar için seçilen metinler, sınavın ayırt ediciliğinde ve özellikle öğrencinin okuduğunu anlama gücünü ölçmede belirleyici bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı metinlerin türü, özellikleri, sınıf düzeyine uygunluğu, metinle ilgili soruların cevap merkezi gibi metinle ilgili birçok nitelik büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin yazılı sınavlarda hangi tür metinlere daha çok yer verdikleri, belli bir türe karşı eğilimleri olup olmadığını belirlemek amacı ile hazırlanan maddelere verilen cevaplar şu şekildedir:

Çizelge 8. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metin Türleri

Yazılı sınavlarda metin türü olarak,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
7. Şiir türünü seçerim.	1	1,1	9	10,2	53	60,3	15	17	10	11,4	3,27	0,83
8. Öykü türünü seçerim.	2	2,3	13	14,8	44	50	24	27,3	5	5,7	3,19	0,84
9. Deneme/sohbet türünü seçerim.	0	0	11	12,5	38	43,1	31	35,2	8	9,1	3,41	0,82
10. Makale/fıkra/eleştiri türünü seçerim.	2	2,3	14	15,9	45	51,1	20	22,7	7	8	3,18	0,87

➤ Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu şiir türüne *ara sıra* yer vermekte, % 28,4'ü de *sıklıkla* veya *her zaman* bu türü kullanmaktadır.

➤ Öğretmenlerin yarısı öyküyü *ara sıra* kullandıklarını ifade etmekte, % 27,3'ü de *sıklıkla* öyküye yer vermektedir.

➤ Öğretmenlerin % 44,3'ü deneme türünü *sıklıkla* veya *her zaman* kullanırken, % 43,1'i de *ara sıra* kullanmaktadır.

➤ Öğretmenlerin yarıdan fazlası makale, fıkra ve eleştiri türlerini *ara sıra* kullanmakta, % 18,2'si de sınavlarda düşünce yazılarına çok az yer verdiklerini ifade etmektedir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenler yazılı sınavlarda değişik türlerde metinler kullanmaktadır. Genel olarak bakıldığında bu metinler içerisinde en çok deneme ve sohbet türüne yer vermekte, şiire, makale, fıkra ve eleştiri türlerine de ara sıra yer vermektedirler.

### 3.2.3. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

İlköğretim Türkçe Programına (2002: 41) göre ölçmelerde sorular; sınıfta işlenmemiş, ancak düzeye uygun ve bir ders kitabına alınabilecek nitelikte, kendi içinde bütünlüğü olan metinler üzerine düzenlenmiş olmalıdır. Sınavlara metin seçilirken metinlerin bu özellikleri taşımasına dikkat edilmelidir.

Çizelge 9. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Özellikleri

Yazılı sınavlara metin seçerken,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11. Metinlerin sınıfta işlenmemiş olmasına dikkat ederim.	9	10,2	6	6,8	3	3,4	14	15,9	56	63,6	4,15	1,36
12. Metnin bütünlük arz etmesine dikkat ederim.	1	1,1	0	0	4	4,5	13	14,8	70	79,5	4,71	0,66
13. Metinlerin öğrencinin anlayabileceği nitelikte olmasına dikkat ederim.	0	0	0	0	2	2,3	7	8	79	89,8	4,87	0,39

➤ Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 63,6) yazılı sınavlarda kullandıkları metinlerin sınıfta işlenmemiş olmasına *her zaman* dikkat ederken, % 10,2'si *hiçbir zaman* dikkat etmemektedir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu seçilen metnin bütünlük göstermesine *her zaman*, % 15'e yakını ise *sıklıkla* özen göstermektedir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 89,8), *her zaman* öğrencinin anlayabileceği nitelikte metinler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yazılı sınavlara metin seçerken daha çok öğrencilerin anlayabileceği nitelikte metinler seçtiklerini, metnin kendi içinde bütünlük taşımasını önemsediklerini görüyoruz.

### 3.2.4 Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinlerin Sınıf Düzeyine Uygunluğunun Belirlenmesine İlişkin Bulgular

İlköğretim Türkçe Programında (2002: 41), sınavlarda öğrencilerin düzeyine uygun metinler seçilmesi istenmektedir. Bu durumda “seçilen metnin öğrenci düzeyine uygunluğunun neye göre belirleneceği” sorunu ortaya çıkmaktadır. Metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu metnin uzunluğuna, cümlelerin uzunluğuna, metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyine, metnin konusuna ve öğrenci ilgisine göre belirlenebilir.

Çizelge 10. Metinlerin Sınıf Düzeyine Uygunluğunun Belirlenmesi

Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
14. Metnin uzunluğuna göre belirlerim.	21	23,9	14	15,9	14	15,9	15	17	24	27,3	3,08	1,54
15. Cümle uzunluklarına göre belirlerim.	13	14,8	13	14,8	23	26,1	28	31,8	11	12,5	3,13	1,24
16. Metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyine göre belirlerim.	6	6,8	13	14,8	16	18,2	25	28,4	28	31,8	3,62	1,25
17. Metnin konusuna göre belirlerim.	1	1,1	5	5,7	8	9,1	40	45,5	34	38,6	4,15	0,89
18. Öğrenci ilgisine göre belirlerim.	2	2,3	5	5,7	20	22,7	28	31,8	33	37,5	3,96	1,02

Anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin önemli bir kısmı, metnin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlerken, metin ve cümle uzunluklarına dikkat etmemektedir.

➤ Öğretmenlerin % 23,9’u metnin uzunluğunu *hiçbir zaman* dikkate almazken, % 15, 9’u da *nadiren* göz önünde bulundurmaktadır.

➤ Düzeye uygun metin seçiminde, öğretmenlerin % 14,8’inin cümle uzunluğunu *hiçbir zaman* önemsemediği, % 14,8’inin de cümle uzunluğunu *nadiren* bir ölçüt olarak kullandığı ifade edilmektedir.

➤ Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin sayısı da bir ölçüt olarak kullanılmakta ve önemsenmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, metinlerin 6., 7., 8. sınıf düzeylerine uygunluğunu belirlerken *sıklıkla* veya *her zaman* konuyu ve öğrenci ilgisini göz önünde bulundurmaktadır.

### 3.2.5. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metinle İlgili Soruların Cevap Merkezine İlişkin Bulgular

Metinle ilgili sorular çoğunlukla öğrencinin okuduğunu anlama gücünü ölçen sorulardır. Ancak öğrencinin anlatılanları kendi cümleleriyle ifade edebilmesi, metindeki bilgileri kullanabilmesi, metni başka metinlerle ve hayatla ilişkilendirebilmesi, ortaya yeni yorumlar koyabilmesi, anlama düzeyini belirleyici nitelikteki sorulara bağlıdır. Bu sebeplerle soruların cevabının nerede bulunacağı önemli bir husustur.

Ayrıca soruların cevap yerleri, soru düzeyini de belirlemektedir. Metinle ilgili soruların sınıflandırılmasında Pearson ve Johnson'ın (1978) sonrasında da Akyol'un (1997) geliştirdiği sınıflama anket maddeleri haline getirilerek kullanılmıştır.

Çizelge 11. Metinle İlgili Soruların Cevap Merkezi

Metinle ilgili soruların cevabı,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
19. Metinde aynen yer alır.	10	11,4	17	19,3	30	34,1	22	25	9	10,2	3,03	1,14
20. Cevaba metinde işaret/ima edilmiştir.	3	3,4	8	9,1	21	23,9	34	38,6	22	25	3,72	1,04
21. Metnin bütününden çıkarılır.	2	2,3	8	9,1	25	28,4	37	42,1	16	18,2	3,63	0,95

➤ Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı, cevabı metinde aynen yer alan sorulara *ara sıra*; % 25'i *sıklıkla* ve % 10'u da her zaman yer vermektedirler. Bu tür soruları *nadiren* kullananların oranı % 19,3'tür ve öğretmenlerin % 11,4'ü de bu tür soruları hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, cevaba metinde işaret edilen sorulara *sıklıkla* veya *her zaman* yer vermekte, % 28,4'ü de *ara sıra* bu tür sorular kullanmaktadır.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu *sıklıkla* veya *her zaman* metnin bütünden çıkarılan sorular sorduklarını, % 28,4'ü *ara sıra* ve % 9,1'i de bu tür soruları *nadiren* kullandıklarını ifade etmişlerdir.

### 3.2.6. Yazılı Sınavlar Yoluyla Öğrencide Ölçülecek Niteliklere İlişkin

#### Bulgular

Aşağıdaki maddelerle, yazılı sınavlarda öğrencinin hangi niteliklerinin ölçüldüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçülmek istenen nitelikler iyi belirlenirse kullanılan ölçme aracının ölçme duyarlılığı da gelişecektir.

Çizelge 12. Yazılı Sınavlarla Öğrencide Ölçülecek Nitelikler

Yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
22. Okuduğunu anlama düzeyini ölçerim.	2	2,3	2	2,3	2	2,3	28	31,8	54	61,4	4,48	0,84
23. Yazılı anlatım düzeyini ölçerim.	0	0	2	2,3	3	3,4	24	27,3	59	67	4,58	0,67
24. İmlâ kurallarına uyarak yazma düzeyini ölçerim.	1	1,1	0	0	9	10,2	25	28,4	53	60,2	4,47	0,77
25. Dil bilgisi kurallarına uyarak yazma düzeyini ölçerim.	0	0	0	0	12	13,6	27	30,7	49	55,7	4,42	0,72
26. Bilgilerini kısa sürede düzenli bir şekilde ifade edebilme düzeyini ölçerim.	0	0	2	2,3	8	9,1	29	32,9	49	55,7	4,42	0,75

➤ Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yazılı sınavlar vasıtasıyla *her zaman*, önemli bir kısmı da *sıklıkla* öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ölçmektedir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu *her zaman*, önemli bir kısmı da *sıklıkla* öğrencinin yazılı anlatım düzeyini ölçtüklerini ifade etmişlerdir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazılı sınavlar vasıtasıyla *sıklıkla* veya *her zaman* imlâ ve dilbilgisi kurallarına uyarak yazma düzeyini ölçmektedirler.

➤ Öğrencinin bilgiyi kısa zamanda düzenli bir şekilde ifade etme düzeyi de yazılı sınavlar vasıtasıyla *sıklıkla* veya *her zaman* ölçülmektedir.

Yazılı sınavlarda, yazılı anlatım düzeyinin ölçülmesinin diğer niteliklere göre daha çok önemsendiği söylenebilir.

### 3.2.7. Yazılı Sınavlarda Ölçülmeyen Niteliklere İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracında, ölçülmek istenen nitelikler dışında ölçmeye karışan etkenler *ölçme hatasına* sebep olur. Ölçülmek istenen nitelikler dışında önemli görülen hususlara ayrıca puan vermek bu hatayı ortadan kaldıracak, ölçmenin daha sağlıklı sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

Bu maddelerde ölçülecek özellik dışında, asıl amaç olmayan, ancak özellikle Türkçe dersleri için önemli olan özelliklerin puanlanmasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Çizelge 13. Yazılı Sınavlarda Ölçülmeyen Nitelikler

Ölçmek istediğim özellik dışındaki,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
27. Anlatımın duru, güzel ve çekici olması puanlamamı etkiler.	4	4,5	1	1,1	8	9,1	31	35,2	44	50	4,25	0,99
28. Kâğıt düzeni, yazının okunaklı, düzgün ve güzel olması puanlamamı etkiler.	1	1,1	12	13,6	12	13,6	21	23,9	42	47,7	4,03	1,12
29. Noktalama ve imlâ yanlışları puanlamamı etkiler.	0	0	6	6,8	18	20,5	30	34,1	34	38,6	4,04	0,93
30. Dil bilgisi hataları puanlamamı etkiler.	2	2,3	4	4,5	15	17	35	39,8	32	36,4	4,03	0,96
31. Anlatım güzelliği, dil bilgisi hataları, kâğıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imlâyâ sorulardan ayrı puan veririm.	12	13,6	18	20,5	16	18,1	14	15,9	28	31,8	3,33	1,44

➤ Öğrenci yazılarında anlatımın duru, güzel ve çekici olması; kâğıt düzeni, yazının okunaklı, düzgün ve güzel olması büyük çoğunlukla, *sıklıkla* veya *her zaman* öğretmenlerin puanlamasına etki etmektedir.

➤ Noktalama, imlâ yanlışları ve dil bilgisi hataları da puanlamayı büyük çoğunlukla etkilemektedir.

➤ Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı, ölçülmek istenen özellik dışında kalan özelliklere (anlatım güzelliği, dil bilgisi hataları, kâğıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imlâyâ) ayrı puan vermeyi tercih etmekte, bir kısım öğretmenlerin ise (% 34,1) ölçülmek istenen özelliklerin puanlamasına bu öğeleri de dahil ettikleri anlaşılmaktadır.

### 3.2.8. Yazılı Sınavlarda Kapsam Geçerliği ve Diğer Özelliklere İlişkin

#### Bulgular

Hazırlanan soruların, ölçülmesi istenen konuları yeterince örnekleyebilmesi gerekir. Öğretilen konuların önemine ve ağırlığına göre yetecek sayıda soru sorulmalıdır.

Ayrıca soruların kesin ya da yoruma dayalı oluşu, yazı dili, öğretmenin cevaplara yaklaşımı ve soru kağıdına konulan yönerge de bir sınav için önemli noktalardır.

Çizelge 14. Yazılı Sınavlarda Kapsam Geçerliği ve Diğer Özellikler

Yazılı sınavlarda,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
32. İşlediğim bütün konuları kapsayacak şekilde soru sorarım.	3	3,4	9	10,2	12	13,6	28	31,8	36	40,9	3,96	1,12
33. İşlediğim konuların en önemlilerinden soru sorarım.	4	4,5	10	11,4	11	12,5	44	50	19	21,6	3,72	1,06
34. Cevabı kesin olan sorular sorarım.	4	4,5	3	3,4	17	19,3	28	31,8	36	40,9	4,01	1,07
35. Cevabı yoruma dayalı/esnek olan sorular sorarım.	6	6,8	11	12,5	31	35,3	25	28,4	15	17	3,37	1,11
36. Doğruya yakın cevapları da doğru kabul ederim.	3	3,4	10	11,4	11	12,5	41	46,6	23	26,1	3,80	1,05
37. Soruları anlaşılır bir dille yazmaya özen gösteririm.	0	0	0	0	0	0	6	6,8	82	93,2	4,93	0,25
38. Soru kâğıdına, sınavla ilgili bir yönerge koyarım.	13	14,8	5	5,7	10	11,4	17	19,3	43	48,9	3,81	1,46

➤ Türkçe öğretmenleri büyük çoğunlukla, *sıklıkla* veya *her zaman* bütün konuları kapsayacak şekilde soru sormaktadırlar. Öğretmenlerin % 13,6'sı *ara sıra*, % 10,2'si de *nadiren* kapsam geçerliğine dikkat etmektedir.

➤ Ankete katılan öğretmenlerin % 21,6'sı *her zaman*, yarısı da *sıklıkla* konuların en önemlilerinden soru sormaktadırlar.

➤ Öğretmenler cevabı kesin olan sorulara büyük oranda, *sıklıkla* veya *her zaman* yer verdiklerini, bazı öğretmenler (% 19,3) de *ara sıra* bu tip sorular kullandıklarını ifade etmektedirler.

➤ Öğretmenlerin önemli bir kısmı yoruma dayalı soruları *ara sıra* kullanmakta, % 28,4'ü *sıklıkla* ve % 17'si de *her zaman* bu tür sorulara yer vermektedirler. Bu sorulara *nadiren* yer veren ya da hiç yer vermeyenlerin oranı daha düşüktür.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, *sıklıkla* veya *her zaman* doğruya yakın cevapları da doğru kabul etmekte, bir kısım öğretmenlerse bu konuda çekimser kalmaktadırlar. Bazı öğretmenler, doğruya yakın da olsa (% 11,4) *nadiren* böyle cevapları doğru kabul etmektedir.

➤ Türkçe öğretmenleri sorularda anlaşılır bir dil kullanmaya hemen her zaman özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

➤ Sınav kâğıtlarına büyük çoğunlukla *not baremi* şeklinde bir yönerge konduğu ifade edilmektedir. Ancak, öğretmenlerin yaklaşık % 31,9'u yönerge koymayı fazla önemsememektedir.

### 3.2.9. Sınavlarda Kullanılan Soru Tiplerine İlişkin Bulgular

Aşağıdaki maddelere, yazılı (açık uçlu, essey) ve çoktan seçmeli testlerin ne oranda kullanıldığını belirlemek amacıyla yer verilmiştir.

Çizelge 15. Sınavlarda Kullanılan Soru Tipleri

Soru tipi olarak,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
39. Açık uçlu (yazılı) soru tipini kullanırım.	2	2,3	1	1,1	10	11,4	33	37,5	42	47,7	4,27	0,88
40. Çoktan seçmeli soru tipini kullanırım.	6	6,8	31	35,2	37	42	11	12,5	3	3,4	2,69	0,89

Türkçe öğretmenleri büyük çoğunlukla yazılı soru tipini kullandıklarını, çoktan seçmeli soru tipini *nadiren* tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

### 3.2.10. Soru Sayısının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Soru sayısını belirlerken yapılanları tespit etmek amacıyla, sınavların *kapsam geçerliğiyle* ilişkili olarak 32 ve 33. maddelere benzer maddeler oluşturulmuştur.

Çizelge 16. Soru Sayısının Belirlenmesi

Soru sayısını belirlerken,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
41. Hazırladığım belirtke tablosundaki hedef ve davranış sayısına göre belirlerim.	6	6,8	10	11,4	17	19,3	38	43,2	17	19,3	3,55	1,13
42. Sınıfta işlenen bütün konuları yoklayacak şekilde soru sorarım.	1	1,1	7	8	11	12,5	42	47,7	27	30,7	3,98	0,92
43. Önem verdiğim yerlerden daha çok soru sorarım.	3	3,4	6	6,8	15	17	33	37,5	31	35,2	3,94	1,05

➤ Öğretmenler, soru sayısını belirlerken *sıklıkla* önem verdikleri yerlerden ve bütün konuları örnekleyebilecek sayıda soru sorduklarını ifade etmişlerdir.

➤ Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı soru sayısını belirlerken, hedeflerin, konuların ve gözlenecek davranışların yer aldığı bir çizelge (belirtke tablosu) hazırladıklarını, bazı öğretmenlerse (% 18,2) böyle bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir.



### 3.2.11. Soru Güçlüğü'nün Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bir sınavın ayırt ediciliğinde soruların güçlüğü öncelikli belirleyici unsurdur. Sorular öyle bir şekilde hazırlanmalıdır ki, hiç bilmeyenle az bileni, orta derecede bilenle iyi derecede bileni, iyi derecede bilenle çok iyi derecede bileni ayırt edebilmelidir. Bu öneminden dolayı, Türkçe öğretmenlerinin sordukları soruların güçlüğü'nü belirlerken nelere dikkat ettiklerini belirlemek amacıyla aşağıdaki maddeler hazırlanmıştır.

Çizelge 17. Soru Güçlüğü'nün Belirlenmesi

Soru güçlüğü'nü belirlerken,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
44. Öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği güçlükte sorarım.	1	1,1	0	0	11	12,5	36	40,9	40	45,5	4,30	0,77
45. Konuyu bilenle bilmeyeni ayırt edebilecek güçlükte sorarım.	5	5,7	10	11,4	17	19,3	30	34,1	26	29,5	3,69	1,17
46. Sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği güçlükte sorarım.	13	14,8	8	9,1	25	28,4	29	33	13	14,8	3,25	1,24
47. Çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden sorular sorarım.	2	2,3	7	8	8	9,1	29	33	42	47,7	4,16	1,03
48. Sınıfın başarı durumuna göre sorarım.	1	1,1	3	3,4	8	9,1	41	46,6	35	39,8	4,21	0,83

➤ Ankete katılan Türkçe öğretmenleri büyük çoğunlukla, *sıklıkla* veya *her zaman* öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği güçlükte soru sorduklarını ifade etmiştir.

➤ Öğretmenler büyük çoğunlukla soruların ayırt ediciliğini önemsemekte ve bu nitelikte sorular sormaktadırlar. Ancak bazı öğretmenler, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt edecek nitelikte soru sormaya *nadiren* dikkat ettiklerini (% 11,4) ya da *hiç* dikkat etmediklerini (% 5,7) ifade etmişlerdir.

➤ Öğretmenlerin % 33'ü *sıklıkla* sınıfın yarısının cevaplayabileceği nitelikte soru sormakta, önemli bir kısmı ise buna hiç dikkat etmemektedir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, *sıklıkla* veya *her zaman* çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden sorular sorarken; öğretmenlerin bir kısmı (% 10,3) buna dikkat etmediklerini belirtmişlerdir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıfın başarı durumuna göre soru sorduklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri soru güçlüğüne belirlerken çoğunlukla, öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği güçlükte, zorluk seviyelerinin tümünden ve sınıfın başarı durumuna göre soru sormaktadırlar.

### 3.2.12. Soruların Puanlanmasına İlişkin Bulgular

Her ne kadar Türkçe dersinde sorulara verilecek olan puanlar yaklaşık olarak belirlenmiş olsa da (1204 ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi), öğretmenlerin bu belirleme içinde soruları puanlarken dikkat ettikleri noktalar önem taşımaktadır. Soruların neye göre puanlandığını belirlemek amacıyla üç madde hazırlanmıştır.

Çizelge 18. Soruların Puanlanması

Soruları puanlandırırken,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
49. Soruları güçlük derecesine göre puanlarım.	9	10,2	6	6,8	11	12,5	19	21,6	43	48,9	3,91	1,34
50. Her soruya eşit puan veririm.	28	31,8	15	17	19	21,6	15	17	11	12,5	2,59	1,40
51. Önem verdiğim sorulara daha çok puan veririm.	9	10,2	11	12,5	20	22,7	27	30,7	21	23,9	3,47	1,26

Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin soruları; büyük çoğunlukla güçlük derecesine göre puanladıkları, zor sorulara daha yüksek, kolay sorulara daha düşük puan verdikleri; önem verdikleri sorulara daha çok puan verme yoluna gittikleri; her soruya eşit puan vermeyi pek tercih etmedikleri görülmektedir.

### 3.2.13. Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sordukları soruların, öğrencilerin bilgi düzeylerini ne kadar yokladığını, ancak soruların düzeyini belirleyerek öğrenebiliriz. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2003: 12) de yalnızca bilginin ölçülmesine değil; kavrama (kendini ifade etme, yorumlama), uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışların ölçülmesine de ağırlık verilmesi gerektiğine değinilmektedir.

Sorular bilginin düzeylerini gerçekten yeterli bir şekilde yoklayabiliyor mu? Sorular daha çok bilgi ya da kavrama düzeyini mi yokluyor, yoksa daha yüksek zihinsel süreçleri gerektiren sorular da soruluyor mu?

Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruları sınıflandırmada B. Bloom'un (1956) aşamalı sınıflaması kullanılmıştır.

Öğretmenler, hangi düzeyde ne oranda soru sorduklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Çizelge 19. Soruların Düzeyi

Sınavlarda,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
52. Bilgi düzeyinde sorular sorarım.	35	39,8	28	31,8	14	15,9	6	6,8	5	5,7	2,07	1,16
53. Kavrama düzeyinde sorarım.	0	0	0	0	3	3,4	41	46,6	44	50	4,47	0,56
54. Uygulama düzeyinde sorarım.	1	1,1	3	3,4	21	23,9	39	44,3	24	27,3	3,93	0,86
55. Analiz düzeyinde sorular sorarım.	1	1,1	6	6,8	19	21,6	44	50	18	20,5	3,80	0,87
56. Sentez düzeyinde sorular sorarım.	1	1,1	8	9,1	21	23,9	40	45,5	18	20,5	3,74	0,92
57. Değerlendirme düzeyinde sorular sorarım.	2	2,3	2	2,3	7	8	44	50	33	37,5	4,18	0,85

➤ Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, bilgi düzeyindeki sorulara sınavlarda *hiçbir zaman* yer vermemektedir. Öğretmenlerin % 31,8'i nadiren yer vermekte, % 15,9'u da ara sıra böyle sorular sormaktadırlar. *Sıklıkla* veya *her zaman* bilgi düzeyinde soru soran öğretmenlerin oranı % 12,5'tir.

➤ Öğretmenlerin hemen hepsi *sıklıkla* veya *her zaman* kavrama düzeyinde soru sormaktadır.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu *sıklıkla* veya *her zaman* uygulama düzeyinde soru sormakta, önemli bir kısmı da bu tür sorulara *ara sıra* yer vermektedir.

➤ Öğretmenlerin yarısı analiz düzeyindeki sorulara sınavlarda *sıklıkla* yer vermektedir. Öğretmenlerin % 20,5'i her sınavda mutlaka, önemli bir kısmı *ara sıra* analiz düzeyinde soru sormaktadır. % 9,1 oranında öğretmen de bu düzeydeki sorulara sınavlarda *nadiren* yer vermektedir.

➤ Öğretmenler sentez düzeyindeki sorulara da büyük oranda *sıklıkla* veya *her zaman* yer vermektedir. Önemli bir kısım öğretmen de bu düzeydeki sorulara *ara sıra* yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

➤ Sınavlarda değerlendirme düzeyindeki sorulara *sıklıkla* veya *her zaman* yer veren öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Bu düzeydeki sorulara sınavlarda hiç yer vermeyen öğretmenler % 2,3 oranındadır.

Öğretmenler soru sorarken bilginin aşamalı sınıflandırmasını dikkate aldıklarını, daha çok kavrama düzeyinde olmakla birlikte, daha üst zihinsel süreçleri gerektiren sorulara da *sıklıkla* yer verdiklerini belirtmektedirler.

### 3.2.14. Sözlü Sınavı ve Notuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki maddelerle, sözlü sınavlarda öğrencinin hangi niteliklerinin ölçüldüğü, bu ölçmenin nasıl yapıldığı, ölçülecek özellik dışındaki unsurların ölçmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 20. Sözlü Sınavı ve Sözlü Notu

Sözlü notu verirken,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
58. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını değerlendiririm.	0	0	5	5,7	6	6,8	40	45,4	37	42	4,24	0,81
59. Öğrencilerin okumalarını değerlendiririm.	1	1,1	6	6,8	13	14,8	35	39,6	33	37,5	4,05	0,95
60. Öğrencinin dönem içerisindeki performansına bakarak not veririm.	0	0	0	0	7	8	21	25,9	60	68,1	4,59	0,63
61. Öğrencinin konuşmasının düzgünlüğü puanlamamı etkiler.	3	3,4	12	13,6	16	18,2	31	35,2	26	29,5	3,72	1,12

- Anket sonuçlarına göre, sözlü notu verirken öğrencilerin büyük çoğunlukla sözlü anlatımlarının değerlendirildiği ifade edilmiştir.
- Öğretmenler sözlü notu verirken büyük çoğunlukla, *sıklıkla* veya *her zaman* öğrencilerin okumalarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, bir kısım öğretmenler (% 14,8) sözlü notu verirken okuma becerisini *ara sıra* dikkate almakta, bazı öğretmenlerse hiç dikkate almamaktadır.
- Sözlü notu, büyük çoğunlukla öğrencinin dönem içerisindeki performansına göre verilmektedir.
- Sözlü notu verirken, nota öğrencinin konuşma düzgünlüğünün büyük oranda karıştığı ifade edilmiştir. Bir kısım öğretmenler ise not vermede konuşma düzgünlüğünden etkilenmemektedir.

### 3.2.15. Kompozisyon Sorularına İlişkin Bulgular

Kompozisyon sorularında konu verme büyük öneme sahiptir. Çünkü verilen konunun veriliş şekline göre sorunların düzeyi değişmektedir.

“Dost kara günde belli olur.” atasözünü açıklayan bir kompozisyon yazınız şeklindeki soru, öğrenciden anladıklarını ifade etmesini istemektedir ve *kavrama* basamağındadır. Oysa öğrenciden, “dostluk” üzerine özgün bir hikaye yazmaları istense bu defa soru *sentez* basamağında olacak ve öğrencinin yaratıcılığını da ortaya koyabileceği bir nitelik kazanacaktır. Bu öneminden dolayı kompozisyon

konularını ve ne sıklıkla verildiğini belirlemek amacıyla aşağıdaki maddeler hazırlanmıştır.

Çizelge 21. Kompozisyon Soruları

Kompozisyon sorularında,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
62. Bir atasözü-özdeyiş verir, açıklamasını isterim.	4	4,5	25	28,4	16	18,2	31	35,2	12	13,6	3,25	1,14
63. Onları çok etkileyen bir anılarını anlatmalarını isterim.	1	1,1	15	17	50	56,8	16	18,2	6	6,8	3,12	0,81
64. Gördüğü-yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmesini isterim.	2	2,3	7	8	30	34,1	33	37,5	10	11,2	3,60	0,95
65. Yaratıcı yazma çalışması yaptırırım.	1	1,1	16	18,2	13	14,8	31	35,3	27	30,7	3,75	1,11

➤ Öğretmenlerin önemli bir kısmı (% 48,8) kompozisyon sorularında atasözü/özdeyiş verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 18,2'si *ara sıra*, % 28,4'ü de *nadiren* kompozisyon sorularında atasözü/özdeyiş kullanırken, % 4,5'i *hiçbir zaman* kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

➤ Öğrencilerden onları etkileyen bir anılarını anlatmaları *ara sıra* istenmektedir.

➤ Öğrencilerden gördükleri ve yaşadıkları hakkında duygu ve düşüncelerini anlatmaları % 37,5 oranında *sıklıkla* ve % 34,1 oranında *ara sıra* istenmektedir.

➤ Öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirecek nitelikteki çalışmalara da büyük çoğunlukla yer verilmektedir.

### 3.2.16. Kompozisyonların Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Türkçe sınavlarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, ayrı bir güçlük arz etmektedir. Öğrencilerin yanlışlarını görmeleri, yazılı anlatımlarını ne yönde ilerletmeleri gerektiği, ancak yazılı anlatımların detaylı değerlendirilmesiyle tespit edilebilir. Amaç gerçekten öğrencinin düşündüklerini en iyi biçimde anlatması ise yapılması gereken detaylı bir incelemedir. Not verme, kompozisyonun bütününden değil, her yanışın belirlenmesi ve böylece ortaya çıkan duruma göre olmalıdır.

Türkçe öğretmenleri, İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) göre yazılı anlatımları değerlendirirken aradıkları öğeleri şu şekilde belirtmişlerdir:

Çizelge 22. Kompozisyonların Değerlendirilmesi

Kompozisyonlarda şunları ararım,	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		Art. Ort.	Std. Sap.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
66. Öğrencilerin, duygularını anlatmalarını.	3	3,4	3	3,4	13	14,8	37	42	32	36,4	4,04	0,98
67. Öğrencilerin düşünce ve tasarılarını anlatmalarını.	0	0	1	1,1	7	8	44	50	36	40,9	4,31	0,66
68. Öğrencilerin kendi gözlem ve izlenimlerini vermelerini.	0	0	2	2,3	5	5,7	46	52,3	35	39,8	4,30	0,67
69. Öğrencilerin, konuyu değişik bakış açılarından ele almalarını.	0	0	2	2,3	9	10,2	36	40,9	41	46,6	4,32	0,74
70. Yazının belli bir plân ve anlam bütünlüğü içinde olmasını.	0	0	3	3,4	4	4,5	24	27,3	57	64,7	4,52	0,74
71. Düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmasını.	0	0	4	4,5	6	6,8	29	32,9	49	55,7	4,40	0,80
72. Anlatımda tabîlik, duruluğun bulunmasını.	2	2,3	7	8	8	9,1	28	31,8	43	48,9	4,17	1,04
73. Uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılmasını.	0	0	2	2,3	4	4,5	32	36,3	50	56,8	4,48	0,69
74. Cümle kuruluşunun doğruluğunu.	0	0	1	1,1	5	5,7	23	26,1	59	67,1	4,58	0,55
75. Yazıda cümleler ve paragraflar arasındaki geçişlerin sağlam kurulmasını.	0	0	2	2,3	13	14,8	32	36,3	41	46,6	4,27	0,79
76. İmlâ ve noktalama işaretlerinin doğruluğunu.	0	0	0	0	10	11,4	31	35,3	47	53,4	4,43	0,68
77. Yazının sayfaya iyi yerleştirilmesini/kâğıt düzenini.	3	3,4	3	3,4	12	13,6	27	30,7	43	48,9	4,18	1,02

Ankete katılan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken, İlköğretim Türkçe Programında yer alan değerlendirme öğelerine göre hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlar içerisinde:

➤ Yazının belli bir plân ve anlam bütünlüğü içinde olması ile cümlelerin doğru kurulmasına daha çok dikkat edildiği tespit edilmiştir.

➤ Öğretmenlerin % 14,8'i öğrencilerin duygularını anlatmalarını ve % 10,2'si konuyu değişik bakış açılarıyla ele almalarını *ara sıra* değerlendirmeye aldıklarını ifade etmişlerdir.

➤ Bazı öğretmenler (% 8) anlatımda tabîlik ve duruluğu *nadiren* dikkate almakta, öğretmenlerin çok düşük bir kısmı (% 2,3) da hiç dikkate almamaktadır.

➤ Yazının sayfaya iyi bir şekilde yerleştirilmesi ve kâğıt düzeni bazı öğretmenler tarafından (% 13,6) *ara sıra* dikkate alınmaktadır.

➤ Yazıda cümleler ve paragraflar arasındaki geçişlerin sağlam kurulmasını öğretmenlerin büyük oranda dikkate aldıkları, bir kısım öğretmenlerin (% 14,8) ise kompozisyonlarda cümleler ve paragraflar arasındaki geçişlerin sağlam kurulmasını *ara sıra* aradıkları belirlenmiştir.

### 3.3. Bağımsız Değişkenlerle Ankete Verilen Cevapların İlişkisi ile İlgili Bulgular

Bu kısımda anketin bağımsız değişkenleri, *cinsiyet*, mezun olunan *okul*, *bölüm* ve *hizmet yılı*, ile anket maddeleri arasında anlamlı olan ilişkiler ifade edilecektir.

#### 3.3.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Çizelge 23. Cinsiyetle Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İlişkisi

M	Hiçbir Zaman				Nadiren				Ara Sıra				Sıklıkla				Her Zaman				x <sup>2</sup>	P
	E		K		E		K		E		K		E		K		E		K			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
9	0	0	0	0	4	12	7	13	21	62	17	32	8	24	23	43	1	2,9	7	13	10,24	0,037
11	2	5,9	7	13	2	5,9	4	7,4	2	5,9	1	1,9	11	32	3	5,6	17	50	39	72	13,13	0,011
16	5	15	1	1,9	5	15	8	15	9	27	7	13	8	24	17	32	7	21	21	39	11,28	0,046

Anket sonuçlarına göre cinsiyetle;

➤ 9. madde (Yazılı sınavlarda metin türü olarak deneme/sohbet türünü seçerim.) arasında  $p < 0,037$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler deneme/sohbet türünü *ara sıra* kullanmaktadırlar.

➤ 11. madde (Yazılı sınavlara metin seçerken, metinlerin sınıfta işlenmemiş olmasına dikkat ederim.) arasında  $p < 0,011$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yazılı sınavlara metin seçerken metnin sınıfta işlenmemiş olmasına *her zaman* dikkat ettikleri belirlenmiştir.

➤ 16. madde (Yazılı sınavlara metin seçerken, metinlerin sınıf düzeyine, 6., 7., ve 8. sınıf, uygunluğunu metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyine göre belirlerim.) arasında  $p < 0,046$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin metnin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlerken, bilinmeyen kelime düzeyini *her zaman* ve *sıklıkla* dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Bunların dışında kalan maddelerde ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. (Bütün maddeler için bakınız: Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri)

### 3.3.2. Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin % 38,6'sı Eğitim Fakültesi, % 33'ü Fen-Edebiyat Fakültesi, % 26,1'i Eğitim Enstitüsü ve % 2,3'ü de Açık Öğretim Fakültesi mezunudur. Mezun olunan okulla ankete verilen cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 24. Mezun Olunan Okulla Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İlişkisi

M	Ara Sıra								Sıklıkla								Her Zaman								x <sup>2</sup>	P
	Eğitim		Fen-Ed.		E.Ens.		Diğer		Eğitim		Fen-Ed.		E.Ens.		Diğer		Eğitim		Fen-Ed.		E.Ens.		Diğer			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
34	8	23,5	7	24,1	2	8,7	0	0	16	47	4	13,8	8	34,8	0	0	5	14,7	16	52,2	13	56,5	2	100	26,02	0,03
36	5	14,7	3	10,3	3	13	0	0	22	64,7	12	41,4	6	26,1	1	50	4	11,8	11	37,9	8	34,8	0	0	21,93	0,038
38	5	14,7	2	6,9	2	8,7	1	50	10	29,4	4	13,8	3	13	0	0	16	47,1	16	55,2	10	43,5	1	50	24,96	0,049
39	5	14,7	2	6,9	3	13	0	0	14	41,2	11	37,9	8	34,7	0	0	14	41,2	16	55,2	11	47,8	1	50	29,28	0,015
40	17	50	10	34,4	9	39,1	1	50	3	8,8	4	13,8	4	17,4	0	0	0	0	1	3,4	1	4,3	1	50	34,4	0,003

Anket sonuçlarına göre *mezun olunan okul* değişkeni ile;

➤ 34. madde (Yazılı sınavlarda cevabı kesin olan sorular sorarım.) arasında  $p < .038$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Açık Öğretim Fakültesi mezunu Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda *her zaman* cevabı kesin olan sorular sordukları belirlenmiştir.

➤ 36. madde (Yazılı sınavlarda doğruya yakın cevapları da doğru kabul ederim.) arasında  $p < .038$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yazılı sınavlarda *sıklıkla* doğruya yakın cevapları da doğru kabul ettikleri belirlenmiştir.

➤ 38. madde (Yazılı sınavlarda soru kağıdına, sınavla ilgili bir yönerge koyarım.) arasında  $p < .049$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin sınavlarda soru kağıdına *her zaman* bir yönerge koydukları belirlenmiştir.

➤ 39. madde (Yazılı sınavlarda soru tipi olarak, açık uçlu (yazılı) soru tipini kullanırım.) arasında  $p < .015$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin yazılı sınavlarda *her zaman* açık uçlu (yazılı) soru tipini kullandıkları belirlenmiştir.

➤ 40. madde (Yazılı sınavlarda soru tipi olarak, çoktan seçmeli soru tipini kullanırım.) arasında  $p < .003$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim



Fakültesi ve Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerin çoktan seçmeli soru tipini *ara sıra* kullandıkları görülmektedir.

Bunların dışında kalan maddelerde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. (Bütün maddeler için bakınız: Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri)

### 3.3.3. Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin % 40,9'u Türkçe Öğretmenliği, % 25'i Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, % 30,7'si Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve % 3,4'ü de Fransızca ve Almanca Öğretmenliği mezunudur. Mezun olunan bölüme ankete verilen cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 25. Mezun Olunan Bölümle Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İlişkisi

M	Sıklıkla								Her Zaman								x <sup>2</sup>	P
	Türkçe Öğr.		Türk D.Ed.Öğr.		Türk D.Ed.		Diğer		Türkçe Öğr.		Türk D.Ed.Öğr.		Türk D.Ed.		Diğer			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
22	13	36,1	9	40,9	3	11,1	3	100	20	55,6	13	59,1	21	77,8	0	0	27,46	0,025
27	15	41,7	6	27,3	8	29,6	2	67	16	44,4	12	54,5	15	55,6	1	33	33,72	0,004
32	9	25	10	45,5	8	29,6	1	33	17	47,2	7	31,8	12	44,4	0	0	25,79	0,04
36	11	30,6	18	81,8	11	40,7	1	33	10	27,8	1	4,5	11	40,7	1	33	23,16	0,026
65	14	38,9	10	45,4	6	22,2	1	33	11	30,6	6	27,3	9	33,3	1	33	33,65	0,004

Anket sonuçlarına göre *mezun olunan bölüme*;

➤ 22. madde (Yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin, okuduğunu anlama düzeyini ölçerim.) arasında  $p < .025$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Almanca ve Fransızca Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin *sıklıkla* yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ölçtükleri belirlenmiştir.

➤ 27. madde (Yazılı sınavlarda ölçmek istediğim özellik dışında, anlatımın duru, güzel ve çekici olması puanlamamı etkiler.) arasında  $p < .004$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Almanca ve Fransızca Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin puanlamada ölçülmek istenen özellik dışındaki anlatımın duru, güzel ve çekici olmasından *sıklıkla* etkilendiği belirlenmiştir.

➤ 32. madde (Yazılı sınavlarda işlediğim bütün konuları kapsayacak şekilde soru sorarım.) arasında  $p < .04$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, Türkçe

Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin yazılı sınavlarda *her zaman* kapsam geçerliğine dikkat ettikleri belirlenmiştir.

➤ 36. madde (Yazılı sınavlarda doğruya yakın cevapları da doğru kabul ederim.) arasında  $p < .026$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin yazılı sınavlarda *sıklıkla* doğruya yakın cevapları da doğru kabul ettikleri tespit edilmiştir.

➤ 65. madde (Kompozisyon sorularında yaratıcı yazma çalışması yaptırırım.) arasında  $p < .004$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin *sıklıkla* yaratıcı yazma çalışması yaptırdığı görülmektedir.

Bunların dışında kalan maddelerde anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. (Bütün maddeler için bakınız: Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri)

### 3.3.4. Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme

#### Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin % 26,1'i 1-5 yıllık, % 28,4'ü 6-10 yıllık, % 17'si 11-15 yıllık, % 5,7'si 16-20 yıllık, % 18,2'si 21-25 yıllık ve % 4,5'i de 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerdir. Hizmet yılı ile ankete verilen cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmüştür.

Çizelge 26. Hizmet Yılıyla Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının İlişkisi

M	Ara Sıra												Sıklıkla												x <sup>2</sup>	P
	1-5		6-10		11-15		16-20		21-25		26-..		1-5		6-10		11-15		16-20		21-25		26-..			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
57	3	13	1	4	1	6,7	1	20	1	6,3	0	0	11	47,8	18	72	5	33,3	1	20	6	37,5	3	75	40,60	0,025
65	1	4,3	6	24	2	13,3	0	0	1	6,3	3	75	9	39,1	7	28	6	40	1	20	7	43,8	1	25	39,78	0,031

Anket sonuçlarına göre *hizmet yılıyla*;

➤ 57. madde (Değerlendirme düzeyinde soru sordurum.) arasında  $p < .025$  düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, 26 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerin sınavlarda *sıklıkla* değerlendirme düzeyinde soru sordukları tespit edilmiştir.

➤ 65. madde (Kompozisyon sorularında yaratıcı yazma çalışması yaptırırım.) arasında  $p < .031$  düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 26 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlerin *ara sıra* yaratıcı yazma çalışması yaptıkları görülmektedir.

Bunların dışında kalan maddelerde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. (Bütün maddeler için bakınız: Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri)

### 3.4. Yazılı Sınav Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Buraya kadar Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle çeşitli bulgular ortaya konuldu. Bu kısımda, incelenen 180 adet yazılı kâğıdı yoluyla elde edilen metin türü, metindeki paragraf sayısı, uzunluğu ve cümle uzunluğu; incelenen 1630 sorunun incelenmesiyle elde edilen soruların dağılımı ve düzeyleri, kompozisyon konuları hakkındaki bulgular ifade edilecektir.

#### 3.4.1. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Metin Türlerine İlişkin Bulgular

Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri en çok deneme ve sohbet türüne yer verdiklerini, daha sonra şiire ve düşünce yazılarına yer verdiklerini belirtmişlerdir (Bkz. 3.2.2.). Yazılı kâğıtlarının incelenmesi sonucunda ise *metin türleri* ve yüzdeleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

Çizelge 27. Yazılı Sınavlarda Metin Türleri

Tür	%	Tür	%
Deneme	30	Masal	2,2
Şiir	13,3	Fıkra	2,2
Öykü	12,2	Fabl	2,2
Sohbet	10	Gezi Yazısı	2,2
Makale	9,9	Haber	2,2
Anı	4,4	Nutuk	1,1
Roman	3,3	Biyografi	1,1
Eleştiri	2,2	Mektup	1,1

Yazılı yoklamaların büyük bir kısmında *deneme* türü kullanılmaktadır. *Şiire* % 13,3, *öyküye* % 12,2, *sohbet* türüne % 10 ve *makaleye* % 9,9 oranında yer verilmiştir. *Anı* % 4,4 ve *roman* % 3,3 oranında kullanılmıştır. Eleştiri, masal, fıkra, fabl, gezi yazısı ve haber metnine daha az yer verilmiştir. Nutuk, biyografi ve mektup ise en az kullanılan türlerdir.

#### 3.4.2. Metinlerin Paragraf ve Cümle Özelliklerine İlişkin Bulgular

Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, metnin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlerken, metin ve cümle uzunluğunu pek dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 23,9'u metnin uzunluğunu *hiçbir zaman* dikkate almazken, % 15,9'u da *nadiren* göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir (Bkz. 3.2.4).

İncelenen yazılı kâğıtlarındaki metinlerin paragraf, cümle ve kelime sayıları ise şu şekildedir:

Çizelge 28. Metinlerdeki Ortalama Paragraf, Cümle ve Kelime Sayıları

	Paragraf Sayısı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı
6. Sınıf	2,29	10,08	79,04
7. Sınıf	2	8,48	82,56
8. Sınıf	2,07	8,96	86,96

Genel olarak yazılı sınavlarda kullanılan metinlerin yaklaşık 80 kelime civarında olduğu görülmektedir. Böyle bir metin de yaklaşık olarak 8-10 cümleden oluşmaktadır. Türkçe öğretmenleri sınıf düzeylerine göre metinlerin uzunluğunda bir değişiklik yapmamaktadır. 6. sınıf için seçilen metinlerin uzunluğu ile 8. sınıf öğrencileri için seçilen metinlerin uzunluklarında dikkate değer bir farklılık gözlenmemektedir.

Metin uzunluğu ile ilgili bulgular, 1611 sayılı Tebliğler Dergisinin ifade ettiği şekildedir. 1611 sayılı Tebliğler Dergisinde (Soysal 1999: 394) sınavda öğrenciye verilecek metnin ortalama 75-80 kelimedenden uzun olmaması istenmektedir.

Çizelge 29. Metinlerdeki Ortalama Paragraf ve Cümle Uzunlukları

	Paragraf Uzunluğu	Cümle Uzunluğu
6. Sınıf	4,4 cümle	7,83 kelime
7. Sınıf	4,24 cümle	9,73 kelime
8. Sınıf	4,32 cümle	9,70 kelime

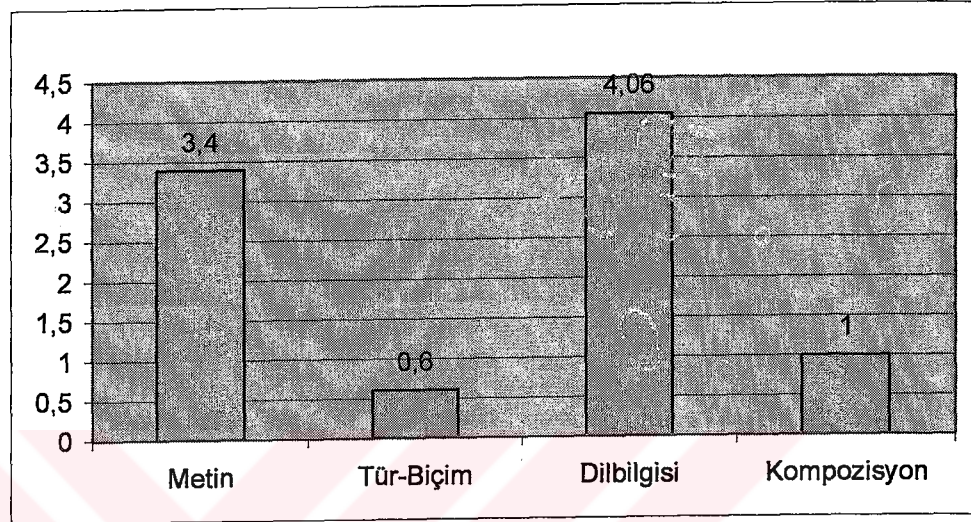
Her metinde ortalama iki paragraf kullanılmakta ve her paragraf yaklaşık dört cümle içermektedir.

Metinlerdeki cümleler 7-8 kelime uzunluğundadır. Bu uzunlukta sınıf düzeylerine göre dikkate değer bir değişme söz konusu değildir. Hatta 7. sınıf öğrencilerine verilen metinlerdeki cümleler 8. sınıftaki cümlelere göre daha uzundur.

Sınavlarda kullanılan metinlerin 6. sınıftan 8. sınıfa doğru kademeli olarak, öğrencinin zihinsel faaliyetlerinin geliştiği düşünülerek, hem nitel ve hem de nicel yönden geliştirilmesine yönelik bir uygulama söz konusu değildir.

### 3.4.3. Yazılı Sınavlardaki Soruların Türlerine İlişkin Bulgular

İncelenen yazılı kâğıtlarındaki sorular, *metni anlama soruları*, *dil bilgisi soruları* ve *kompozisyon soruları* olmak üzere belli bir düzende sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların dağılımı şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:



Şekil 1. Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı ve Aritmetik Ortalamaları

Yazılı sınavlarda genellikle *tür* ve *biçimle* birlikte dört soru *metni anlama*, dört soru *dil bilgisi* ve en az bir soru da kompozisyon sorusudur.

### 3.4.4. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Soruların Düzeyine İlişkin Bulgular

Anket sonuçlarına göre:

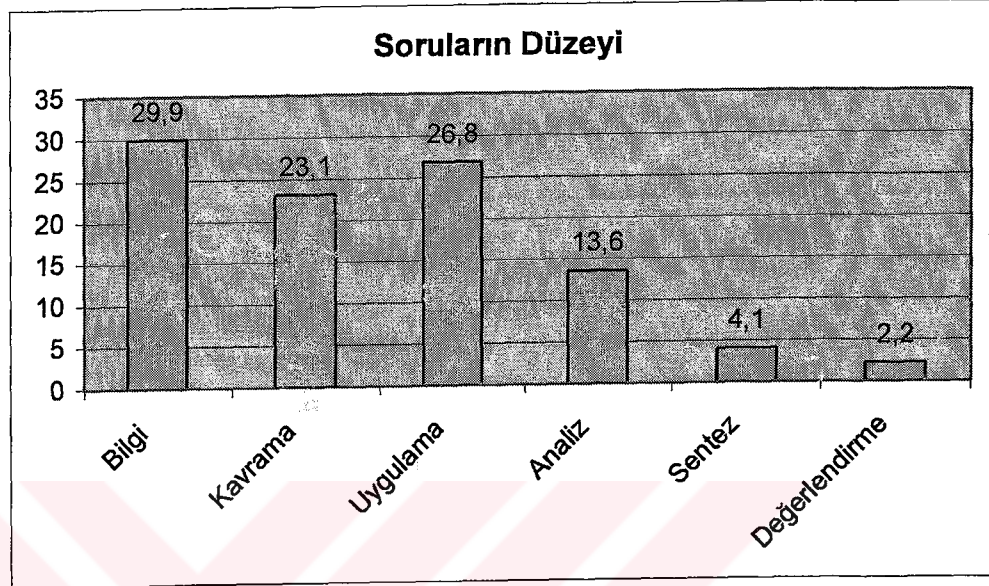
➤ Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınavlarda bilgi düzeyindeki sorulara *hiçbir zaman* yer vermediklerini belirtmişlerdir. *Sıklıkla* veya *her zaman* bilgi düzeyinde soru soran öğretmenlerin oranı % 12,5'tir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu *sıklıkla* veya *her zaman* uygulama düzeyinde soru sormaktadır. Öğretmenlerin yarısı analiz düzeyindeki sorulara sınavlarda *sıklıkla* yer vermektedir. Öğretmenler, sentez düzeyindeki sorulara da büyük oranda (% 66) *sıklıkla* veya *her zaman* yer vermektedirler.

➤ Sınavlarda değerlendirme düzeyindeki sorulara *sıklıkla* veya *her zaman* yer veren öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Bu düzeydeki sorulara sınavlarda *hiçbir zaman* yer vermeyen öğretmenler % 2,3 oranındadır.

Türkçe öğretmenlerinin sordukları soruların düzeyine ilişkin görüşlerinde (Bkz. 3.2.13.), daha çok kavrama düzeyinde olmakla birlikte, daha üst zihinsel süreçleri gerektiren sorulara sıklıkla yer verildiği belirtilmiştir.

İncelenen yazılı kâğıtlarındaki soruların düzeyleri ise şu şekildedir:



Şekil 2. Bloom'un Sınıflandırmasına Göre Soruların Düzeyi

Genel olarak Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının daha çok *bilgi* düzeyinde olduğu görülmektedir. *Kavrama* düzeyinde % 23,1 ve *uygulama* düzeyinde % 26,8 oranında soru kullanılmaktadır. Ancak sınavlarda, özellikle üst düzey zihinsel becerileri gerektiren sorulara az yer verildiği görülmektedir.

Sorular, bölümler halinde incelendiğinde ise düzeyleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

Çizelge 30. Bloom'un Sınıflandırmasına Göre Soruların Düzeyi

%	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Metinle İlgili Sorular	63,02	25,2	1,68	9,2	0	0,84
Dil Bilgisi Soruları	3,4	10,3	60	21,7	0	4,3
Kompozisyon	0	46,6	0	0	53,4	0

Türkçe yazılı sınavlarında, *metinle ilgili* sorularda genellikle *bilgi* düzeyinde (% 63,02) soru sorulduğu görülmektedir. *Kavrama* düzeyindeki soru oranı da oldukça fazladır. Özellikle *metinle ilgili* sorularda, temel düzeyde bilgi sorularının çokluğu göze çarpmaktadır.

Dil bilgisi sorularında, özellikle *uygulama* ve *analiz* düzeyindeki sorular çokça kullanılmaktadır. Ancak, bu bölümde ezbere dayalı sorular da sorulduğu gözlenmektedir.

Kompozisyon soruları daha çok *sentez* düzeyinde olmakla birlikte, bir *atasözü ya da özdeyiş açıklama* şeklinde verilen ve anlatımı değil anlamayı ölçen *kavrama* düzeyindeki sorular da oldukça fazladır.

Soruların düzeylerine cevap merkezleri açısından bakıldığında aşağıdaki bulgular ortaya çıkmaktadır:

Çizelge 31. Metin Sorularının Cevap Merkezleri

	%
Metinde Aynen Yer Alan	74,7
İşaret/İma Edilen	7,8
Bütününden Çıkarılan	17,5

Anket sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmı, cevabı metinde aynen yer alan sorulara *ara sıra* yer vermekte, % 25'i *sıklıkla* ve % 10'u da her zaman yer vermektedirler. Bu tür soruları *nadiren* kullananların oranı % 19,3'tür ve öğretmenlerin % 11,4'ü de bu tür soruları hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

İncelenen yazılı kâğıtlarında yer alan metinle ilgili sorulara cevap merkezi yönünden bakıldığında ise daha çok *bilgiyi aynen ifade etmeyi* gerektirecek nitelikte sorular sorulduğu, cevabın bir zihnî çaba gerektirmeden ya da çok az bir çaba ile metinden aynen çıkarılabildiği görülmektedir. Bu sorular büyük çoğunlukla *bilgi* düzeyindeki (% 63,02) sorulardır ve öğrencinin kendi cümleleriyle ifadesini bile gerektirmemektedir.

Metinde cevabı açıkça verilmeyip cevaba işaret edilen, öğrencinin metni daha iyi anlamasını gerektiren soruların oranı (% 7,8) düşüktür.

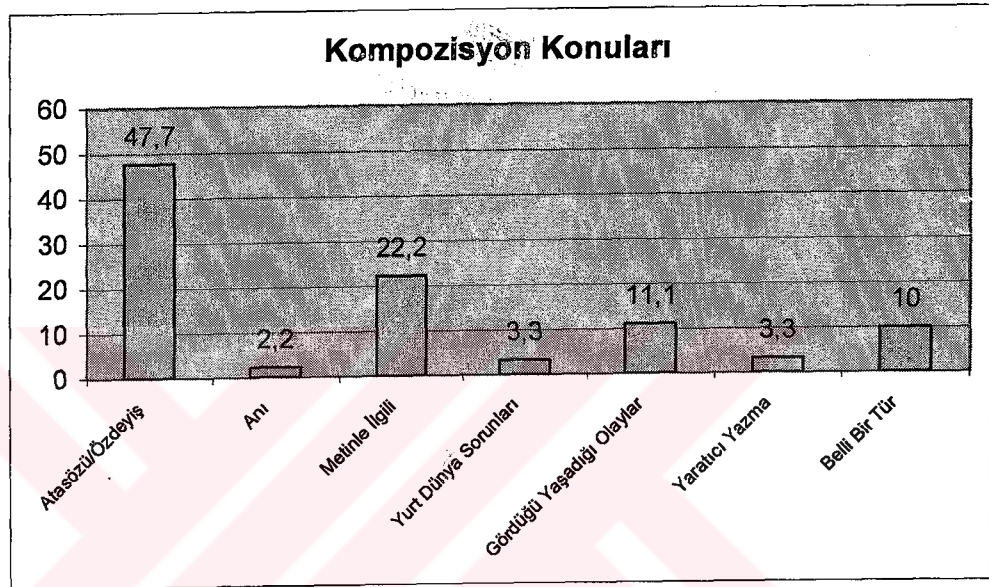
Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, *sıklıkla* veya *her zaman* metnin bütünden çıkarılan sorular sorduklarını; % 28,4'ü de bu tür soruları *ara sıra* kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yazılı kâğıtları incelendiğinde ise metnin bütününe anlaşılmasını gerektiren soruların azlığı ayrıca dikkat çekicidir. Bu soruların büyük çoğunluğunu *ana fikir*, *yardımcı fikirleri bulma* ya da *metin türü* soruları oluşturmaktadır.

### 3.4.5. Yazılı Sınavlarda Kullanılan Kompozisyon Sorularına İlişkin Bulgular

Türkçe dersi bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla kompozisyon soruları sorulmaktadır. Yazılı kâğıtları incelendiğinde, her yazılıda bir tane kompozisyon sorusu sorulduğu belirlenmiştir. Bu sebeple kompozisyon sorularının niteliği önemlidir.

İncelenen yazılı kâğıtlarındaki kompozisyon konuları şu şekildedir:



Şekil 3. Kompozisyon Konuları

Kompozisyon sorularında verilen konulara bakıldığında büyük oranda (% 47,7) “bir atasözü ya da özdeyiş verip açıklamasını isteme” şeklinde bir eğilimin olduğu görülmektedir. Anket sonuçlarına göre de öğretmenlerin önemli bir kısmı atasözü/özdeyiş verdiklerini belirtmişlerdir. *Kavrama* düzeyinin ötesine geçemeyen bir düzeyin ifadesi olan bu konulara karşılık, öğrencinin özgün düşüncelerini ve yaratıcılığını ortaya koyabileceği türden *sentez* düzeyindeki becerileri ölçebilecek nitelikteki konuların azlığı dikkat çekicidir.

Anket sonuçlarına göre, öğrencilerden onları etkileyen bir anılarını anlatmaları *ara sıra* istenmektedir. Yazılı kâğıtlarındaki kompozisyon konularında ise *anı* çok az (% 2,2) yer almaktadır.

Anket sonuçlarına göre öğrencilerden gördükleri ve yaşadıkları hakkında duygu ve düşüncelerini anlatmaları % 37,5 oranında *sıklıkla* ve % 34,1 oranında *ara sıra* istendiği ifade edilmiştir. Sınav kâğıtlarındaki kompozisyon konularının ise %



11,1'i öğrencilerin gördükleri ve yaşadıkları hakkında duygu ve düşüncelerini anlatmaları ile ilgilidir.

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirecek nitelikteki çalışmalara büyük çoğunlukla yer verildiği ifade edilmiştir, ancak incelenen yazılı kâğıtlarında yaratıcı yazma çalışmasının % 3,3 oranında yer aldığı gözlenmektedir.

Yazılı kâğıtlarındaki kompozisyon konularının % 22,2'si *metinle ilgili* bir konudur. Yurt ve dünya sorunları ile ilgili konulara % 3,3 oranlarında verilmektedir. Öğrencilerden bir betimleme ya da belli bir türde yazı yazmaları da % 10 oranında istenmektedir.



## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

➤ Bu araştırmada öncelikle, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşleri belirlenmiştir. Türkçe öğretmenleri, Türkçe programının öngördüğü ölçme ve değerlendirmenin genel amaç ve işlevlerini sıklıkla uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

➤ Ölçme ve değerlendirme ile büyük oranda öğrencinin, içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyi, beklenen davranışları kazanma derecesi ve konuların neresinde eksik kaldığı belirlenmektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin amacını çoğunlukla (% 94,3), “konuların kavranıp kavranmadığını belirleme” olarak görmektedirler. Buradan hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha çok not verme boyutunda ele aldıkları söylenebilir. Çünkü sınıf içi etkinliklerin amaçlanan davranışlara dönüşmesini ve kullanılan öğretim yönteminin geçerliğini değerlendirme yoluna daha az gidildiği ifade edilmiştir. Bu da Pilten’in (2001) “öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin amacını sadece bir boyutuyla ele aldıkları” bulgusunu destekler niteliktedir. Türkçe öğretmenlerinin not verme amacının dışında, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmeler de yapmaları, öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama becerisini geliştirmede faydalı olacaktır.

➤ Türkçe öğretmenleri büyük çoğunlukla yazılı (açık uçlu, essey) soru tipini kullanmakta, çoktan seçmeli testleri nadiren tercih etmektedir. Özellikle Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler *her zaman* yazılı soru tipini kullanmaktadırlar. Eğitim ve Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenlerse çoktan seçmeli testleri *ara sıra* kullanmaktadır. Yazılı soru tipi, yazılı anlatım becerisinin ölçülmesinde daha etkilidir. Ancak bu tip soruların çoğunlukla *bilgi* ya da *kavrama* düzeyinde sorulması, okuduğunu anlamayı ölçmede ayırt ediciliği büyük oranda düşürmektedir. Bu sebeple özellikle okuduğunu anlamayı ölçmede çoktan seçmeli testlerin ve yazılı anlatımın ölçülmesinde de yazılı soru tipinin kullanılması daha yararlı olacaktır.

➤ Anket sonuçlarına göre öğretmenler sınavlarda daha çok deneme ve sohbet türlerini kullanmakta, diğer türlere de *ara sıra* yer vermektedirler. İncelenen yazılı kâğıtlarına göre de en çok deneme türünün (% 30) kullanıldığı; şiir, öykü ve sohbet türlerinin de sıkça kullanıldığı görülmüştür. Makale türü ise % 9,9 oranında

kullanılmaktadır. Sınavlarda daha çok edebî zevk verecek metinler seçmekte fayda vardır. Bu, hem öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede etkili bir soru sorma zemini oluşturur, hem de öğrencinin sınav vesilesiyle nitelikli metinlerle karşılaşmasını sağlar. Sınavlarda, bilgi veren türlere daha az yer verilmesi ve makale yerine daha çok fıkra ya da eleştiri türlerinin seçilmesi daha doğru olacaktır.

➤ Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları metinler için öncelikli yaklaşımları *öğrencinin anlayabileceği nitelikte* olmasıdır (% 97,8). Bunun yanında, öğretmenler için metinlerin kendi içerisinde bütünlük taşıması da önemlidir. Metin seçerken, metnin uzunluğundan ya da öğrenci düzeyinden dolayı, metnin bütünü alınması genellikle mümkün değildir. Metinden seçilen kısmın anlamlı bir bütün oluşturması çok önemlidir. Yoksa seçilen metnin anlaşılması ve sorulara doğru cevap verilmesi güçleşecek ve böylece sınavın ölçme gücü düşecektir.

➤ Öğretmenler, metinlerin 6, 7, 8. sınıf düzeylerine uygunluğunu belirlerken daha çok konuyu (% 84,1 oranında *sıklıkla ve her zaman*) ve ilgi çeken konuların anlaşılmasının daha kolay olacağı düşüncesiyle öğrenci ilgisini (% 69,3 oranında *sıklıkla ve her zaman*) göz önünde bulundurmaktadırlar. Metin seçiminde, bilinmeyen kelime düzeyi de önemsenmektedir (% 60,2). Özellikle kadın öğretmenlerin metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlerken *her zaman* metinlerdeki bilinmeyen kelime düzeyine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Metindeki bilinmeyen kelime sayısı da metnin güçlüğünde önemli bir unsurdur ve düzeye uygunluğu belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabilir. Ancak metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu belirlenirken yalnızca öğrencinin seveceği metinler seçmek ya da metindeki bilinmeyen kelime sayısına göre metnin düzeyini belirlemek tek başına yeterli değildir.

➤ Bir kısım Türkçe öğretmenlerine göre metnin uzunluğu, cümlelerin uzun ya da kısa oluşu, metnin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlemede yeter bir ölçüt değildir. İncelenen yazılı kâğıtlarında 6. sınıfta daha kısa (79,04 kelime), 7. (82,56 kelime) ve 8. sınıflarda daha uzun (86,96 kelime) metinler seçildiği tespit edilmiştir. 6. sınıftaki öğrencinin 8. sınıftaki öğrenciye göre uzun metinlerden daha çabuk sıkılması beklenir. Ayrıca öğrenciye kademeli olarak, daha uzun ve nitelikli metinler okutma yoluna gidilmesi öğrencinin zihinsel gelişimi açısından daha faydalıdır. İncelenen 7. ve 8. sınıf yazılı kâğıtlarında, metinlerdeki cümlelerin biraz daha uzun

oldukları tespit edilmiştir. Cümle uzunlukları 6. sınıfta 7,83 kelime, 7. sınıfta 9,73 kelime ve 8. sınıfta 9,7 kelimedir. Ancak 7 ve 8. sınıflar arasında herhangi bir farkın bulunmayışı cümle uzunluğunun yeterince önemsenmediğini göstermektedir. Oysa uzun cümlelerin kavranması kısa cümlelere göre daha güçtür. Sonuç olarak, öğrencinin zihinsel faaliyetlerinin geliştiği düşünülerek, sınavlarda kullanılan metinlerin 6. sınıftan 8. sınıfa doğru kademeli bir şekilde hem nitel ve hem de nicel yönden geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

➤ İlköğretim Türkçe Programına (2002: 42) göre yazılı sınavlarda kullanılan metinlerin bir Türkçe kitabına alınabilecek nitelikte olması istenmektedir. Programın *anlama* kısmındaki amaçlara (2002: 12-15) bakıldığında da “öğrencinin 200-300 kelimelik bir metni okuyabilmesi” gerekmektedir. Buna göre öğretmenden istenen, yazılı sınavda böyle bir metnin kullanılması olmalıdır. Ancak, 1611 sayılı Tebliğler Dergisi’nde (Soysal 1999: 394) sınavda öğrenciye verilecek metnin ortalama 75-80 kelimedeki uzun olmaması istenmektedir. Genel olarak yazılı sınavlarda kullanılan metinlerin 1611 sayılı Tebliğler Dergisi’ne uygun olarak, ortalama 80 kelime uzunluğunda olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir metin de yaklaşık olarak 8-10 cümleden oluşmaktadır. Bu uzunluktaki metinlerin, öğrencinin anlama düzeyini yeterince ölçmesi güçtür. Metinle ilgili sorularda daha çok *bilgi* düzeyinde soru sorulmasının bir nedeni de bu kısa metinler olmalıdır. İlköğretim Türkçe Programına göre, uzunluk olarak 250-300 kelimelik metinler seçmek daha doğru olacaktır. Bu uzunluktaki metinler daha nitelikli soruların sorulmasına imkan verecektir.

➤ Türkçe öğretmenleri, yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin hemen *her zaman* (% 93,2) okuduğunu anlama ve (% 94,3) yazılı anlatım düzeyini ölçmektedirler. Özellikle Almanca ve Fransızca Öğretmenliği mezunu öğretmenler yazılı sınavlar vasıtasıyla *sıklıkla* öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini ölçtüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, imlâ ve dil bilgisi kurallarına uyararak yazma ve bilgilerini kısa sürede düzenli bir şekilde ifade etme düzeylerinin de sıklıkla ölçüldüğü ifade edilmiştir. Türkçe dersi bilgiden çok bir ifade ve beceri dersi (İlköğretim Türkçe Programı 2002: 10) olduğu için yazılı sınavlarda çoğunlukla, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım düzeyinin ölçülmesi beceri geliştirme açısından daha faydalıdır.

➤ Türkçe öğretmenlerinin bazıları; ölçmek istedikleri bilginin yanında; anlatım güzelliği, noktalama ve imlâ düzgünlüğü, kâğıt düzeni ve yazı güzelliği, dil bilgisi hataları gibi unsurları önemsediklerini ve bu alanlarda eksikliği olan öğrenciye, verilen bilgiler doğru ve eksiksiz olsa bile tam not vermediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle Almanca ve Fransızca Öğretmenliği mezunu öğretmenler; anlatımın duru, güzel ve çekici olmasından *sıklıkla* etkilendiklerini belirtmişlerdir. Yazısı ve imlâsı kötü fakat iyi bir bilgi birikimine sahip olan öğrencinin, bu hataları için her soruda eksik puan alması yerine, bu unsurlara ayrıca puan verilmesi, “anlatım güzelliği, noktalama ve imlâ düzgünlüğü, kâğıt düzeni ve yazı güzelliği on puandır” şeklinde bir yaklaşım, daha doğru olacaktır.

➤ Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, çoğunlukla (% 72,7) cevabı kesin olan sorular sormaktadırlar. Öğretmenlerin bu soruları puanlama kolaylığından dolayı tercih ettikleri söylenebilir. Hatta Açık Öğretim Fakültesi mezunu öğretmenler, *her zaman* cevabı kesin olan soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

➤ Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 72,7), doğruya yakın olan cevapları da doğru kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlerle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarının *sıklıkla* doğruya yakın cevapları da doğru kabul ettikleri belirlenmiştir.

➤ Anket sonuçlarına ve incelenen sınav kâğıtlarına göre öğretmenlerin; soruların nasıl cevaplanacağı ve puan değeri, süre gibi unsurların yer aldığı bir yönerge kullanma hususunda fazla duyarlı olmadıkları gözlenmiştir. Kullanılan yönergelerin hemen hepsi yalnızca süre ve puanlamayı ifade etmektedir.

➤ Türkçe öğretmenlerinin soru sorarken hemen her zaman anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdikleri söylenebilir.

➤ Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin, bütün konuları örnekleyebilecek nitelikte sorular hazırlamaya dikkat ettikleri (% 72,7), ancak önem verdikleri yerlerden daha çok soru sordukları belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenler sorularının kapsam geçerliğine *her zaman* dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Türkçe dersinde kapsam geçerliği, özellikle dil bilgisi sorularında öne çıkmaktadır. İncelenen yazılı kâğıtlarında her sınavda dört ya da beş adet dil bilgisi sorusu sorulduğu belirlenmiştir. Bu da öğretmenlerin kapsam geçerliği ile ilgili ifadelerinin doğruluğunu ispatlamaktadır.

➤ Öğretmenlerin ifadelerine göre, bazı öğretmenlerin (% 6,8) sınavların kapsam geçerliği için fayda görülen ve hedeflerin, konuların ve gözlenecek davranışların yer aldığı bir *belirtke tablosu* hazırlamadığı, bazılarının da (% 11,4) *nadiren* hazırladığı tespit edilmiştir. Halbuki hedeflere, işlenen konulara ve gözlenecek davranışlara göre soruların dağılımı, en sağlıklı biçimde ancak böyle bir tablo oluşturularak sağlanabilir.

➤ İncelenen yazılı kâğıtlarında genellikle, *tür* ve *biçimle* birlikte dört soru *metni anlama*, dört soru *dil bilgisi* ve en az bir soru da *kompozisyon* olmak üzere soruların belli bir düzende sorulduğu belirlenmiştir.

➤ Öğretmenler, sınavlarda sınıfın başarı durumuna göre ve öğrencilerin çoğunluğunun cevaplayabileceği güçlükte soru sorduklarını (% 86,4) ifade etmektedirler. Sınıfın başarı durumu önemli olmakla birlikte; çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden soru sorulması, soruların ayırt ediciliği açısından çok daha önemlidir.

➤ Anket sonuçlarına göre öğretmenler soruları; büyük çoğunlukla (% 70,5) güçlük derecesine göre puanladıklarını, zor sorulara daha yüksek, kolay sorulara daha düşük puan verdiklerini; önem verdikleri sorulara daha çok puan verme yoluna gittiklerini (% 54,6); her soruya eşit puan vermeyi pek tercih etmediklerini ifade etmişlerdir.

➤ Soruların düzeyine ilişkin görüşlerinde öğretmenler; daha çok kavrama (% 85) ve değerlendirme (% 87,5) düzeylerinde soru sorduklarını; uygulama, analiz ve sentez düzeyinde yine *sıklıkla ama daha az* soru sorduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 31,8'i bilgi düzeyinde *nadiren* soru sorduklarını, % 39,8'i ise hiçbir zaman bu düzeyde soru sormadıklarını ifade etmişlerdir. 27 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler sınavlarda değerlendirme düzeyindeki sorulara *sıklıkla* yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak, incelenen yazılı kâğıtlarına göre öğretmenlerin daha çok *bilgi* (% 29,9) ve *kavrama* (% 23,1) düzeyinde soru sordukları; analiz (% 13,6) düzeyinde az, en az da sentez (% 4,1) ve değerlendirme (% 2,2) düzeyinde soru sordukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmen sorularıyla ilgili daha önce yapılan çalışmaların (Bartolome (1961), Guszak (1967), Chaudhari (1974), Gall (1984), Korinek (1987), Young ve Daines (1992), Akbulut (1999)) bulgularıyla paralellik arz etmektedir.

➤ Öğretmenler, sınavlarda kullanılan metinle ilgili sorularında cevaba metinde işaret edilen sorulara çoğunlukla (% 63,6); cevabı metinde aynen yer alan sorulara da daha az (% 35,2) yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak incelenen yazılı kâğıtlarında soruların cevabı büyük oranda (% 74,7) metinde *aynen* yer almaktadır ve çoğunlukla *bilgi* (% 63) düzeyindedir. Neredeyse bazı cevaplar; birinci cümle birinci sorunun, ikinci cümle ikinci sorunun cevabı biçimindedir. Daha önce yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Kutlu (1999) ve Akyol (2001) ders kitaplarındaki metni anlama sorularını incelemişler ve soruların daha çok bilginin alt düzeylerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ensar (2002) da 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularını incelediği çalışmasında ezber ve hatırlamaya dayalı soruların oranını % 77,4 olarak belirlemiştir. Öğrencinin, metinde yer alan ifadeleri neredeyse hiç değiştirmeden cevap olarak yazması, metni anladığı anlamına gelmez. Oysa az bir zahmetle aynı sorular *kavrama* düzeyine çıkarılabilir. Hatta biraz üzerinde kafa yorulsa *sentez* düzeyinde çok nitelikli metni anlama soruları sorulabilir. Metnin bütününden çıkarılan cevaplar ise daha çok *ana fikir* ya da kullanılan *metin türü* ile ilgili soruların cevabıdır (% 17,3). Metinle ilgili sorularda daha çok bilgi düzeyinde soru sorulmasının kullanılan metinlerin kısalığından (yaklaşık 80 kelime) ve düşük nitelikli olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Metni anlama soruları öğrencinin anlama becerisini ölçen sorulardır ve bilginin farklı basamaklarındaki sorularla anlama becerisi daha iyi ölçülebilir.

➤ Dil bilgisi sorularının uygulamaya dayalı olması soruların düzeyini de etkilemiş, daha çok *uygulama* ve *analiz* düzeyinde soruların sorulduğu görülmüştür. Burada da *bilgi*, ezber sorusu soran (% 13,7) öğretmenlerimiz mevcuttur. Oysa *analiz* düzeyindeki sorular dil bilgisi becerisini daha iyi ölçmektedir. Dil bilgisi sorularında amaç bilgiyi değil, beceriyi ölçmek olmalıdır.

➤ Bir önemli nokta da metin türü ile ilgili sorulardır. Bu sorular eğer “kullanılan metnin türü ve özelliklerini belirleme” şeklinde sorulursa *uygulama*, “deneme türü hakkında bilgi veriniz” şeklinde ifade edilirse *bilgi* düzeyinde bir soru haline gelir. Yaklaşık olarak aynı şeyi ölçüyor gözükse bile ölçmede, sorunun soruluş şekli önemlidir. Kullanılan metnin türü hakkında öğrencinin çıkarımlarda bulunmasını sağlamak ve *uygulama* düzeyinde soru sormak daha faydalı olacaktır.

➤ Kompozisyon sorularında geleneksel olarak atasözü, özdeyiş açıklatmanın yaygınlığı göze çarpmaktadır (% 46,6). Öğretmenlerde, bu sorular

sanki öğrenciler tarafından daha güzel kompozisyonlar yazılmasına vesile oluyormuş izlenimi hâkimdir. Oysa bu sorular *kavrama* düzeyinden öteye geçemeyen sorulardır. Kompozisyon sorularında öğrencinin, yaratıcılığını, kendine özgü düşüncelerini, hayata dair çözümlerini sunabileceği *sentez* düzeyinde sorular sorulması çok daha faydalı olacaktır.

➤ Ankette öğretmenlerin, daha çok yaratıcı yazma çalışması (% 66) yaptırdıkları (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunları *sıklıkla* yaratıcı yazma çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir) ya da öğrenciden, gördüğü-yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmesini istediklerini (% 55,7) söylemelerine karşın, çoğunlukla atasözü/özdeyiş verdikleri tespit edilmiştir. Gördüğü-yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etme ise % 11,1 düzeyindedir. Kompozisyonlarda % 22,2 düzeyinde metinle ilgili bir konu verildiği gözlenmiştir. Sentez düzeyinde öğrencinin anladığı ve kısa süre önce kafa yordığı bir konu hakkında, metinle ilişkili bir kompozisyon yazması yararlı olacaktır.

➤ Anket sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, kompozisyonlarda öncelikle yazının belli bir plân ve anlam bütünlüğü içinde olmasını (% 92) ve cümle kuruluşlarının doğruluğunu (% 93,2) aramaktadırlar. Öğretmenler; imlâ ve noktalamaya, uygun kelime kullanımına ve düşünceyi geliştirme yollarına başvurulmasına da önem vermektedirler.

➤ Öğrencilerin yanıtlarını görmeleri, yazılı anlatımlarını ne yönde ilerletmeleri gerektiği, ancak yazılı anlatımların detaylı değerlendirilmesiyle tespit edilebilir. Amaç gerçekten öğrencinin düşündüklerini en iyi biçimde anlatması ise yapılması gereken detaylı bir incelemedir. Not verme, kompozisyonun bütününden değil, her yanlısın belirlenmesi ve böylece ortaya çıkan duruma göre olmalıdır. Ayrıca öğrenci, eksik olduğu ve yanlış yaptığı noktaları da görebilmelidir.

➤ Sözlü notları, ayrı bir sözlü sınav yerine öğrencinin dönem içerisindeki başarı durumuna bakılarak verilmektedir. Burada öğrencilerin sözlü anlatımları ve okumaları öğretmenler için belirleyici olmaktadır. Ancak bazı öğretmenler (% 7,9) sözlü notu verirken okumayı dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Okumanın ölçülmeşi, Türkçe dersinde kazandırılması gereken davranışların ölçülmesinde eksiklik meydana getireceği için sakıncalıdır.

➤ Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okullar çeşitlilik göstermektedir: Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler (% 26,1), Fen-Edebiyat



Fakültesi mezunları (% 33), Eğitim Fakültesi mezunu ancak ortaöğretimde görev almak üzere yetiştirilmiş Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri (% 25) ve ilköğretim ikinci kademe için yetiştirilmiş Türkçe öğretmenleri. Öğretmenler, meslekteki hizmet yılları açısından da çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu çeşitliliğe rağmen, mezun olunan okullar ve kıdemle anket maddelerine verilen cevaplar arasında, dikkat çekecek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

➤ Yeni bilgilerle donanmış olmalarına karşın yeni mezun öğretmenlerle, uzun yıllar görev yapmış öğretmenlerin arasında belirgin bir farkın çıkmayışı üniversitede alınan bilgilerin ilköğretimde yeterince hayata geçirilemediğini göstermektedir.



## 4.2. Öneriler

1. Öğretmenlerin, yalnızca not verme amaçlı değil, öğrenme gelişimini ayarlamak ve öğretme-öğrenme başarısını tespit etmek amacıyla da biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

2. Yazılı sınavlar öğrencinin yazılı anlatım becerisini ölçmede vazgeçilmez bir ölçme aracıdır. Ancak, Türkçe derslerinde özellikle öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçmede çoktan seçmeli testlerden de faydalanılmalıdır.

3. Yazılı sınavlar için metin seçiminde öğrencilerin farklı türlerde, nitelikli metinlerle karşılaşması sağlanmalı; bilgi ağırlıklı türler yerine öğrencinin kendinden bir şeyler bulacağı, özdeşim kurabileceği metinler seçilmelidir.

4. Kelimelerin farklı anlam ayırtılarının keşfedilebilmesi için şiire de yeterince yer verilmelidir. Bir dönem boyunca yapılan üç yazılı sınavından birinde şiir kullanılması yararlı olacaktır.

5. Yazılı sınavlarda kullanılan metinler, bir metin özelliği gösterecek ve değişik düzeylerde soru sorma imkânı verecek nitelikte olmalıdır. Birkaç cümleden oluşan metinler okuduğunu anlamayı ölçmede yetersiz kalmaktadır.

6. Yazılı sınavlara metin seçiminde titiz davranılmalı, metnin konusu, iletisi, anlaşılabilirliği, metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyi, metnin uzunluğu, cümlelerin uzunluğu dikkate alınmalıdır.

7. Öğrencinin zihinsel faaliyetlerinin geliştiği düşünülerek, metinler 6. sınıftan 8. sınıfa doğru kademeli bir şekilde hem nitel ve hem de nicel yönden geliştirilerek öğrencilerin düzeyine en uygun olanların seçilmesine özen gösterilmelidir.

8. Yazılı sınavlardaki metinle ilgili soruların cevabı metinde aynen yer almamalı, cevaplar en azından öğrencinin kendi kelimeleriyle ifade edebileceği, dönüştürebileceği bir düzeyde olmalıdır. Ayrıca metnin bütününe anlaşılmasını gerektiren sorulara da mutlaka yer verilmelidir.

9. Anlatım güzelliği, dil bilgisi hataları, kâğıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imlaya sorulardan ayrı puan verilmelidir.

10. Daha doğru bir ölçme yapabilmek, sınavın ayırt ediciliğini yükseltmek için çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden sorular sorulmalıdır.

11. Öğretmenlere soru sorma becerilerini geliştirecek hizmet içi kurslar, seminerler verilmeli; bilginin düzeylerine göre soruları aşamalı sınıflandırma bilgisi verilmelidir.

12. Metinle ilgili sorularda *bilgi* düzeyindeki sorular azaltılmalı, metindeki cümlelerin aynen ifadesini gerektirecek sorular yerine, metnin ne düzeyde anlaşıldığını belirlemeye yönelik *kavrama* düzeyindeki sorular artırılmalı, metnin daha ileri seviyede anlaşılmasını sağlayacak sentez düzeyinde sorulara da önemli derecede yer verilmelidir. Metin türü ile ilgili sorular metinden hareketle yapılabilecek şekilde sorulmalı, ezber gerektirmemelidir.

13. Dil bilgisi sorularında *ezber* gerektirecek sorulara kesinlikle yer verilmemeli; *uygulama, analiz ve değerlendirme* soruları sorularak beceri geliştirme hedeflenmelidir.

14. Kompozisyon sorularında; geleneksel hale gelmiş, anlatımı değil anlamayı ölçen, kavrama düzeyindeki atasözü/özdeyiş sorularının yanı sıra, öğrencinin özgün bir eser meydana getirmesini sağlayacak nitelikte, sentez düzeyinde sorulara ağırlık verilmelidir.

15. Kompozisyonlar, öğrencinin bütün yanıtlarını görebileceği bir biçimde değerlendirilmeli, kompozisyonun bütününden not verme yoluna gidilmemelidir.

16. Sözlü notu verirken, sözlü anlatımları değerlendirmenin yanında, öğrencinin okuma becerisi de ölçülmeli, ihmal edilmemelidir.

17. Üniversitelerdeki Türkçe Eğitimi bölümlerinde verilen ölçme ve değerlendirme dersleri, Türkçe alanındaki ölçme ve değerlendirmenin amaç ve işlevlerini ele alacak bir biçimde düzenlenmelidir.

18. Ayrıca Türkçe öğretiminde, soru sorma becerisi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması gereklidir.

**KAYNAKLAR**

- AKBULUT, T., 1999, **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler ABD. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKYOL, H., Bahar 2001, "İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. S: 26. ss: 169-178.
- AKYOL, H., Temmuz 1997, "Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması", **Eğitim ve Bilim**. ss: 10-17.
- Anket Araştırması Teknikleri Eğitimi, Psikometri**. Com Online Test Merkezi, <http://www.psikometri.com/bilgitabani/aat/aategitim/aategitim.htm> (08.03.2005).
- BARTH, J. L. & DEMİRTAŞ, A., 1995, **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: YÖK Yayınları.
- BAYKUL, Y., 2000, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- BLOOM, B.S., 1956, **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain**, New York: David Mc.Kay Co.
- Bloom's Taxonomy of Educational Objectives  
[http://education.calumet.purdue.edu/Vockell/EdPsyBook/Edpsy3/edpsy3\\_bloom.htm](http://education.calumet.purdue.edu/Vockell/EdPsyBook/Edpsy3/edpsy3_bloom.htm) (03.03.2005).
- Bloom's Taxonomy of the Cognitive Domain  
[http://www.coe.uh.edu/courses/cuin6373/idhistory/bloom\\_taxonomy.html](http://www.coe.uh.edu/courses/cuin6373/idhistory/bloom_taxonomy.html) (03.03.2005).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2004, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: PegemA Yayınları.
- CARNER, R.L., 1963, Levels of Questioning, **Education** 83 (2): 546-50.
- CUNNIGHAM, R.T., 1971, Developing Questions-Asking Skills. (Ed) Velgand, J. E. **Developing Teacher Competencies**. New Jersey: Prentice-Hall.
- ENOKSON, R., 1973, A Simplified Teacher Question Classification Model. **Education** 94 (1): 27-9.

- ENSAR, F., 2002, **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- FILIPPONE, M., 1998, **Questioning at the Elementary Level**, Kean: Kean Üniversitesi Yüksek lisans Tezi, [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ED417431) (19.12.2003).
- GALLAGHER, J.J. and M.J. ASCHER., 1963, A Preliminary Report on Analyses of Classroom Interaction, **Merrill-Palmer Quarterly** 9 (1): 183-94.
- GÖĞÜŞ, B., 1978, **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- KAYNAK, S., 2000, **Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi).
- KUTLU, Ö., Ocak 1999, "İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme", **Eğitim ve Bilim**. C: 23, S: 111, ss:14-21.
- MEB **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, 2003, Ankara: MEB Yayınları (Ayrıca son değişiklikler için bakınız: <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>).
- MEB **İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı**, 2002, İstanbul: MEB Yayınları.
- ÖNCÜL, R., 2000, **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: MEB Yayınları.
- ÖZBAY, M., 2000, **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri – Alan Araştırması –**, Ankara.
- ÖZBAY, M., Eylül 2002, "İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı", **Türk Dili**. S: 609, ss: 536-545.
- ÖZÇELİK, D. A., 1998, **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZDEMİR, D., 1997, **Kısa Cevaplı, Çoktan Seçmeli ve Kompozisyon Tipi Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Ankara: Hacetepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- PATE, R. and N. H. BREMER, 1967, Guiding Learning Through Skillful Questioning. **Elementary School Journal** 67 (5): 546-50.

- PİLTEN, P., 2001, “**İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**”, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- RULE, A. C., Ed. & LORD, Linda H. Ed., 2003. **Activities for Differentiated Instruction Addressing All Levels of Bloom’s Taxonomy and Eight Multiple Intelligences**. Ss: 2-8 [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (ED 475517) (19.12.2003).
- SANDERS, N.M., 1966, **Classroom Questions: What Kinds?**, New York: Harper and Row.
- SCALES A. M. & SHEN L. B., May/Jun 2004, *An Investigation of Questions in McGuffey’s Second Eclectic Readers*, **Reading Online**, 7 (6). [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=scales/index.htm](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=scales/index.htm) (23.08.2004).
- SEMERCİ, Ç., 1993, **Fırat Üniversitesinde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler İle Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler**, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TAYMAZ, H., 1974, **Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- TEKİN, H., 2003, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Yargı Yayınları.
- TEKİNDAL, S., 2003a, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayınları ss: 409-473.
- TEKİNDAL, S., 2003b, Sınıfta Soru Sormanın Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: PegemA Yayınları. ss: 257-280.
- TOPAL, T., 1999, **İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi**”, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TÜRKÇE SÖZLÜK, 1998. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay., C.II., s. 2013.
- VOGLER, K., Jan./Feb. 2004, “Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning”, **The Social Studies**, 95, 1; s: 11-14 <http://proquest.umi.com> (16.06.2004).
- YILMAZ, H., 2002, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Konya: Çizgi Kitabevi.

**EKLER**

Ek 1. Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

Ek 2. İlköğretim Okulları Listesi

Ek 3. Ön Uygulamada Kullanılan Anket Maddelerinin Güvenirlik Değerleri

Ek 4. Anket Formu

Ek 5. Kay-Kare Analizi Çizelgeleri



# Ek 1

T.C.  
HATAY VALİLİĞİ  
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.31.00.07. 311 ((1971)) 31687  
KONU:Uygulama Okulları.

316 1971 2004

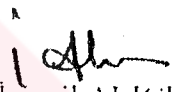
## MAKAMA

İLGİ: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 20.07.2004 gün ve 1220 sayılı yazısı.

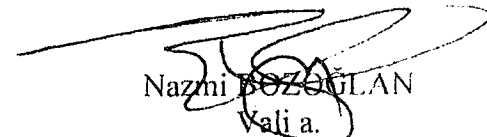
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarından Arş.Gör. Kemal Zeki ZORBAZ'ın Antakya merkez ilköğretim okullarında Türkçe Öğretmenlerine "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Davranışları" konulu anketi ekli yazıda adı geçen okullarda güz döneminde uygulama yapmak istedikleri ilgi yazıda belirtilmektedir.

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi öğretim elemanlarından Arş.Gör. Kemal Zeki ZORBAZ'ın ekli listede adı geçen okullarda güz döneminde uygulama yapması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
İsmail ALICI  
Şube Müdürü

OLUR  
27.07/2004

  
Nazmi BOZDOĞAN  
Vali a.

Millî Eğitim Müdür Vekili

TEL: 0 326 214 22 01+6

ÜCRETSİZ

EĞİTİMİ

FAKS: 0 326 216 10 42

444 0 632

% 100

<http://www.hatay.meb.gov.tr>

DANIŞMA HATTI

DESTEK



## Ek 2

### **İlköğretim Okulları**

23 Temmuz İlköğretim Okulu  
Abdi İpekçi İlköğretim Okulu  
Ali Sayar İlköğretim Okulu  
Ataker İlköğretim Okulu  
Atatürk İlköğretim Okulu  
Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu  
Bağrıyanık İlköğretim Okulu  
Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu  
Beyhan Gençay İlköğretim Okulu  
Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu  
Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu  
Cengiz Topel İlköğretim Okulu  
Dr. Mustafa Gençay İlköğretim Okulu  
Esentepe İlköğretim Okulu  
Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu  
Feridun Tınaztepe İlköğretim Okulu  
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu  
Gazi İlköğretim Okulu  
Gazi Paşa İlköğretim Okulu  
Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu  
Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu  
İffet Zübeyir Göçmen İlköğretim Okulu  
İnönü İlköğretim Okulu  
İstiklal İlköğretim Okulu  
Mehmet Akar İlköğretim Okulu  
Mehmet Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu  
Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu  
Nami Veysoğlu İlköğretim Okulu  
Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu  
Sümerler İlköğretim Okulu  
Şehoğlu İlköğretim Okulu  
Şükrü Kanatlı İlköğretim Okulu  
TOBB İlköğretim Okulu  
Vali Teoman İlköğretim Okulu  
Vali Utku Acun İlköğretim Okulu  
Vali Ürgen İlköğretim Okulu

ÖN UYGULAMADA KULLANILAN ANKET MADDELERİNİN GÜVENİRLİK DEĞERLERİ	
Anket Maddeleri	Cr (α)
1. Ölçme ve değerlendirme ile,	
1. Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini belirlerim.	,468
2. Öğrencinin, beklenen davranışları kazanma derecesini belirlerim.	,578
3. Sınıf içi etkinliklerin amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini belirlerim.	,670
4. Konuların kavranıp kavranmadığını belirlerim.	,604
5. Konuların neresinde eksik kaldığını belirlerim.	,568
6. Kullandığım öğretim yönteminin geçerliğini değerlendiririm.	,471
YAZILI SINAVLARDA METİN	
2. Yazılı sınavlarda metin türü olarak,	
7. Şiir türünü seçerim.	,601
8. Öykü türünü seçerim.	,637
9. Deneme/sohbet türünü seçerim.	,543
10. Anı/biyografi türünü seçerim.	,075
11. Düşünce-bilgi ağırlıklı türler (makale, fıkra, eleştiri) seçerim.	,429
12. Fabl/masal türünü seçerim.	,083
3. Yazılı sınavlara metin seçerken,	
13. Metinlerin sınıfta işlenmemiş olmasına dikkat ederim.	,587
14. Metinlerin bir ders kitabına alınabilecek nitelikte olmasına dikkat ederim.	,423 *
15. Metinlerin belli bir konuyu işler nitelikte olmasına dikkat ederim.	,543 *
16. Metnin bütünlük arz etmesine dikkat ederim.	,570
17. Metinlerin öğrencinin anlayabileceği nitelikte olmasına dikkat ederim.	,635
18. Metin uzunluğunun yaklaşık 300 kelime olmasına dikkat ederim.	,072
4. Yazılı sınavlara metin seçerken, metinlerin sınıf düzeyine (6-7-8. sınıf) uygunluğunu,	
19. Metnin uzunluğuna göre belirlerim.	,316
20. Cümle uzunluklarına göre belirlerim.	,300
21. Metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyine göre belirlerim.	,432
22. Metnin konusuna göre belirlerim.	,543
23. Öğrenci ilgisine göre belirlerim.	,404
24. Kendi tecrübeme göre belirlerim.	,119
5. Yazılı sınavlarda metinle ilgili soruların cevabı,	
25. Metinde aynen yer alır.	,404
26. Cevaba metinde işaret/ima edilmiştir.	,430
27. Metnin bütününden çıkarılır.	,422
28. Derslerde işlenen başka metinlerle ilgi kurularak oluşturulabilir.	,110
YAZILI SINAVLAR	
6. Yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin,	
29. Okuduğunu anlama düzeyini ölçerim.	,560
30. Yazılı anlatım düzeyini ölçerim.	,561
31. İmla kurallarına uyararak yazma düzeyini ölçerim.	,559
32. Dil bilgisi kurallarına uyararak yazı yazma düzeyini ölçerim.	,292
33. Bilgilerini kısa sürede düzenli bir şekilde ifade edebilme düzeyini ölçerim.	,478
7. Yazılı sınavlarda ölçmek istediğim özellik dışında,	
34. Anlatımın duru, güzel ve çekici olması puanlamamı etkiler.	,621
35. Kağıt düzeni, yazımın okunaklı, düzgün ve güzel olması puanlamamı etkiler.	,506
36. Noktalama ve imla yanlışları puanlamamı etkiler.	,511
37. Dil bilgisi hataları puanlamamı etkiler.	,594
38. Dil bilgisi hataları, anlatım güzelliği, kağıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imlaya sorulardan ayrı puan veririm.	,386

<b>8. Yazılı sınavlarda</b>	
39. İşlediğim bütün konuları kapsayacak şekilde soru sorarım.	,755
40. İşlediğim konuların en önemlilerinden soru sorarım.	,629
41. Soruları, branşımdaki diğer arkadaşların sorularından esinlenerek hazırlarım.	,132
42. Cevabı kesin olan sorular sorarım.	,561
43. Cevabı yoruma dayalı/esnek olan sorular sorarım.	,331
44. Doğruya yakın cevapları da doğru kabul ederim.	,261
45. Öğrenci cevaplarındaki cevap dışı fazlalık/şişirme ifadelerden puan kırarım.	-,286
46. Davranışların, konuların ve soruların dağılımını gösteren bir belirtke tablosu hazırlarım.	-,005
47. Soruları anlaşılır bir dille yazarım.	,684
48. Soru kâğıdına, sınavla ilgili bir yönerge koyarım.	,280
<b>SINAV SORULARI</b>	
<b>9. Yazılı sınavlarda soru tipi olarak,</b>	
49. Açık uçlu (yazılı) soru tipini kullanırım.	,677
50. Çoktan seçmeli soru tipini kullanırım.	,493
51. Doğru-yanlış (D-Y) soru tipini kullanırım.	,005
52. Boşluk doldurmalı soru tipini kullanırım.	-,021
53. Eşleştirmeli soru tipini kullanırım.	-,194
54. Değişik soru tiplerini aynı sınavda kullanırım.	,097
55. Sınavda bir tek soru tipi kullanırım.	-,054
<b>10. Yazılı sınavda sorularımın düzeyi,</b>	
56. Bilgi: ezberleme, hatırlama.	,211
57. Kavrama: anlam kurma, kendi cümleleriyle ifade etme.	,637
58. Uygulama: bilgiyi transfer etme, yeni durumlara uygulama; soyutlamalar elde etme.	,483
59. Analiz: bütünü parçalara bölerek inceleme, düşünceleri açıklama.	,530
60. Sentez: bütünleştirme, parçadan bütüne ulaşma, derleme, düzenleme.	,285
61. Değerlendirme: yargıda bulunma, kendi görüşünü ortaya koyma, hüküm verme.	,209
<b>11. Soru sayısını belirlerken,</b>	
62. Hazırladığım belirtke tablosundaki hedef ve davranış sayısına göre belirlerim.	,427
63. Soruların sınıfta işlenen bütün konuları yoklayacak şekilde soru sorarım.	,549
64. Önem verdiğim yerlerden daha çok soru sorarım.	,521
65. Rastgele belirlerim.	-,557
66. Hazırlayabildiğim kadar soru hazırlarım.	-,319
<b>12. Soru güçlüğüne belirlerken,</b>	
67. Öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği güçlükte sorular sorarım.	,480
68. Konuyu bilenle bilmeyeni ayırt edebilecek güçlükte sorular sorarım.	,563
69. Sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği güçlükte sorarım.	,425
70. Çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden sorular sorarım.	,680
71. Sınıfın başarı durumuna göre soru sorarım.	,375
72. Soru hazırlarken güçlük derecesini dikkate almam.	-,355
<b>13. Soruları puanlandırırken,</b>	
73. Soruları güçlük derecesine göre puanlarım.	,661
74. Her soruya eşit puan veririm.	,256
75. Daha az cevaplanan soruya daha yüksek puan veririm.	-,207
76. Daha fazla önem verdiğim sorulara daha çok puan veririm.	,191
77. Cevabı uzun olan sorulara yüksek, kısa olanlara düşük puan veririm.	-,451

DEĞERLENDİRME	
14. Sınav kâğıtlarını okurken,	
78. Ayrıntılı bir cevap anahtarı kullanırım.	,627
79. Öğrencinin ismini kapatarak okurum.	,167
80. Öğrencinin sınıftaki durumunu göz önünde bulundurarak okurum.	-,123
81. Bir kağıdı bitirdikten sonra diğer kağıda geçerek okurum.	,403
82. Önce bütün sınav kağıtlarındaki 1. soruları, sonra 2. soruları...vb. okurum.	-,185
83. Sınav kağıdındaki bütün cevapları okur ve kağıdın bütününden bir not veririm.	-,266
15. Sınav sonunda,	
84. Sınav sonucuna göre sorduğum soruları tekrar gözden geçiririm.	,488
85. Öğrencilerin çoğunun anlamadığı soruları değerlendirmeye almam.	-,225
86. Cevaplanmayan soruları değerlendirmeye almam.	-,454
87. Bilenle bilmeyeni ayırt edemeyen soruları değerlendirmeye almam.	-,406
88. Ölçmek istediğim özelliği ölçmeyen soruları değerlendirmeye almam.	-,396
16. Başarıyı değerlendirirken,	
89. Yüz (100) üzerinden değerlendiririm.	,714
90. Sınıfın ortalama başarısına göre değerlendiririm.	,050
91. Öğrencinin başarı durumundaki değişikliğe göre değerlendiririm.	,081
92. Öğrencilerin sınıf içi-dışı etkinliklerini de hesaba katarak değerlendiririm.	-,035
SÖZLÜ SINAVLAR	
17. Sözlü notu verirken,	
93. Ayrı bir sözlü sınav yaparım.	,043
94. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını değerlendiririm.	,616
95. Öğrencilerin okuma durumlarını değerlendiririm.	,528
96. Öğrencinin dönem içerisindeki performansına bakarak not veririm.	,522
97. Notu, öğrencinin dönem içerisindeki durumuna göre (+) ya da (-) vererek belirlerim.	,154
98. Sözlü notu yerine geçecek bir araştırma ödevi veririm.	,017
99. Öğrencinin güzel konuşma yeteneği puanlamamı etkiler.	,187
100. Öğrencinin düzenli defter kullanması puanlamamı etkiler.	-,022
KOMPOZİSYON	
18. Kompozisyon sorularında,	
101. Bir atasözü-özdeyiş verir, açıklamasını isterim.	,412
102. Onları çok etkileyen bir anılarını anlatmalarını isterim.	,441
103. Sınavda sorduğum metinle ilgili bir yazı yazdırırım.	,046
104. Okudukları kitap ya da izledikleri filmi anlatmalarını isterim.	-,049
105. Gelecek yaşamlarıyla ilgili düşüncelerini anlatmalarını isterim.	-,036
106. Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini belirtmelerini isterim.	,146
107. Gördüğü-yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmesini isterim.	,298
108. Yaratıcı yazma çalışması yaptırırım.	,436
109. Yalnızca bir giriş, yalnızca bir gelişme ya da yalnızca bir sonuç paragrafı oluşturmalarını isterim.	-,123
110. Öğrencilerin belli bir türde (öykü, deneme, sohbet vb.) yazmalarını isterim.	,133
111. Kompozisyonları, dosyalama (portfolyo) yöntemiyle ölçerim.	-,261
19. Kompozisyon kâğıtlarını değerlendirirken öğrenci kâğıtlarında şunları ararım:	
112. Öğrencilerin, duygularını anlatmalarını.	,576
113. Öğrencilerin düşünce ve tasarımlarını anlatmalarını.	,638
114. Öğrencilerin, konuyu değişik bakış açılarından ele almalarını.	,645
115. Öğrencilerin kendi gözlem ve izlenimlerini vermelerini.	,690
116. Yazının belli bir plân ve anlam bütünlüğü içinde olmasını.	,566
117. Düşünceyi geliştirme yollarına (örnekleme, karşılaştırma, alıntı	,530

yapma, sayısal verilerden yararlanma vb.) başvurulmasını.	
118. Anlatımda tabîlik, duruluğun bulunmasını.	,606
119. Uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılmasını.	,644
120. Cümle kuruluşunun doğruluğunu.	,406
121. İmla ve noktalama işaretlerinin doğruluğunu.	,331
122. Yazının sayfaya iyi yerleştirilmesini.	,385
123. Yazıda cümleler ve paragraflar arasındaki geçişlerin sağlam kurulmasını.	Uzman görüşü alınarak eklendi.

\* Uzman görüşü alınarak çıkarılan maddeler.

• Cr  $\alpha$  değeri .200'ün altında olan madde değerleri koyulaştırılmıştır.

Maddeler atılmadan önce Cr  $\alpha$  .9252

Maddeler atıldıktan sonra Cr  $\alpha$  .9646

Cr  $\alpha$  değeri .200'e çok yakın değer alan maddeler değiştirilerek kullanılmış, bunların dışındakiler çıkarılmıştır.



**İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ANKETİ**

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Cevapların doğruluğu ya da yanlışlığı söz konusu değildir.

Anketteki maddeleri gerçekçi bir şekilde doldurmanız araştırma bulgularının geçerliği açısından çok önemlidir. Ankete isminizi yazmanız istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacak ve saklı tutulacaktır.

Sizden istenen, her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretlemenizdir. Lütfen, hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Teşekkür ederim.

Kemâl Zeki ZORBAZ

M.K.Ü. Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğt. Böl. Araştırma Görevlisi

**I. BÖLÜM**

- 1) Cinsiyetiniz?  
 Erkek       Kadın
- 2) Mezun olduğunuz okul?  
 Eğitim Fakültesi  
 Fen-Edebiyat Fakültesi  
 Eğitim Enstitüsü  
 Diğer Fakülteler(Lütfen yazınız):
- 3) Mezun olduğunuz bölüm ya da anabilim dalınız?  
 Türkçe Öğretmenliği  
 Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.  
 Türk Dili ve Edebiyatı Böl.  
 Diğer (Lütfen yazınız):
- 4) Öğretmenlikte hizmet yılınız?  
 1 - 5 yıl  
 6 - 10 yıl  
 11 - 15 yıl  
 16 - 20  
 21 - 25  
 26 yıl ve üstü

HİÇBİR ZAMAN

NADİREN

ARA SIRA

SIKLIKLA

HER ZAMAN

**II. BÖLÜM**

1. Ölçme ve değerlendirme ile,

1. Öğrencinin içinde bulunduğu sınıfa göre öğrenme düzeyini belirlerim.
2. Öğrencinin, beklenen davranışları kazanma derecesini belirlerim.
3. Sınıf içi etkinliklerin amaçlanan davranışlara dönüşüp dönüşmediğini belirlerim.
4. Konuların kavranıp kavranmadığını belirlerim.
5. Konuların neresinde eksik kaldığını belirlerim.
6. Kullandığım öğretim yönteminin geçerliğini değerlendiririm.

**YAZILI SINAVLARDA METİN**

2. Yazılı sınavlarda metin türü olarak,

7. Şiir türünü seçerim.
8. Öykü türünü seçerim.
9. Deneme/sohbet türünü seçerim.
10. Makale/fıkra/eleştiri türünü seçerim.

3. Yazılı sınavlara metin seçerken,					
11. Metinlerin sınıfta işlenmemiş olmasına dikkat ederim.					
12. Metnin bütünlük arz etmesine dikkat ederim.					
13. Metinlerin öğrencinin anlayabileceği nitelikte olmasına dikkat ederim.					
4. Yazılı sınavlara metin seçerken, metinlerin sınıf düzeyine (6-7-8. sınıf) uygunluğunu,					
14. Metnin uzunluğuna göre belirlerim.					
15. Cümle uzunluklarına göre belirlerim.					
16. Metinde geçen bilinmeyen kelime düzeyine göre belirlerim.					
17. Metnin konusuna göre belirlerim.					
18. Öğrenci ilgisine göre belirlerim.					
5. Yazılı sınavlarda metinle ilgili soruların cevabı,					
19. Metinde aynen yer alır.					
20. Cevaba metinde işaret/ima edilmiştir.					
21. Metnin bütününden çıkarılır.					
<b>YAZILI SINAVLAR</b>					
6. Yazılı sınavlar vasıtasıyla öğrencinin,					
22. Okuduğunu anlama düzeyini ölçerim.					
23. Yazılı anlatım düzeyini ölçerim.					
24. İmla kurallarına uyarak yazma düzeyini ölçerim.					
25. Dilbilgisi kurallarına uyarak yazı yazma düzeyini ölçerim.					
26. Bilgilerini kısa sürede düzenli bir şekilde ifade edebilme düzeyini ölçerim.					
7. Yazılı sınavlarda ölçmek istediğim özellik dışında,					
27. Anlatımın duru, güzel ve çekici olması puanlamamı etkiler.					
28. Kağıt düzeni, yazının okunaklı, düzgün ve güzel olması puanlamamı etkiler.					
29. Noktalama ve imla yanlışları puanlamamı etkiler.					
30. Dil bilgisi hataları puanlamamı etkiler.					
31. Anlatım güzelliği, dilbilgisi hataları, kağıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imlaya sorulardan ayrı puan veririm.					
8. Yazılı sınavlarda					
32. İşlediğim bütün konuları kapsayacak şekilde soru sorarım.					
33. İşlediğim konuların en önemlilerinden soru sorarım.					
34. Cevabı kesin olan sorular sorarım.					
35. Cevabı yoruma dayalı/esnek olan sorular sorarım.					
36. Doğruya yakın cevapları da doğru kabul ederim.					
37. Soruları anlaşılır bir dille yazmaya özen gösteririm.					
38. Soru kağıdına, sınavla ilgili bir yönerge koyarım.					
<b>SINAV SORULARI</b>					
9. Yazılı sınavlarda soru tipi olarak,					
39. Açık uçlu (yazılı) soru tipini kullanırım.					
40. Çoktan seçmeli soru tipini kullanırım.					
10. Soru sayısını belirlerken,					
41. Hazırladığım belirtke tablosundaki hedef ve davranış sayısına göre belirlerim.					
42. Sınıfta işlenen bütün konuları yoklayacak şekilde soru sorarım.					
43. Önem verdiğim yerlerden daha çok soru sorarım.					

11. Soru güçlüğünü belirlerken,					
44. Öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği güçlükte sorular sorarım.					
45. Konuyu bilenle bilmeyeni ayırt edebilecek güçlükte sorular sorarım.					
46. Sınıfın yaklaşık yarısının cevaplayabileceği güçlükte sorarım.					
47. Çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümünden sorular sorarım.					
48. Sınıfın başarı durumuna göre soru sorarım.					
12. Soruları puanlandırırken,					
49. Soruları güçlük derecesine göre puanlarım.					
50. Her soruya eşit puan veririm.					
51. Önem verdiğim sorulara daha çok puan veririm.					
13. Sınavlarda,					
52. Bilgi (ezberleme, hatırlama) düzeyinde sorular sorarım.					
53. Kavrama (anlam kurma, kendi cümleleriyle ifade etme) düzeyinde sorular sorarım.					
54. Uygulama (bilgiyi transfer etme, yeni durumlara uygulama; soyutlamaların elde etme) düzeyinde sorular sorarım.					
55. Analiz (bütünü parçalara bölerek inceleme, düşünceleri açıklama) düzeyinde sorular sorarım.					
56. Sentez (yeni bir bütün meydana getirme, parçadan bütüne ulaşma, derleme, düzenleme) düzeyinde sorular sorarım.					
57. Değerlendirme (yargıda bulunma, kendi görüşünü ortaya koyma, hüküm verme) düzeyinde sorular sorarım.					
<b>SÖZLÜ SINAVLAR</b>					
14. Sözlü notu verirken,					
58. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını değerlendiririm.					
59. Öğrencilerin okumalarını değerlendiririm.					
60. Öğrencinin dönem içerisindeki performansına bakarak not veririm.					
61. Öğrencinin konuşmasının düzgünlüğü puanlamamı etkiler.					
<b>KOMPOZİSYON</b>					
15. Kompozisyon sorularında,					
62. Bir atasözü-özdeyiş verir, açıklamasını isterim.					
63. Onları çok etkileyen bir anılarını anlatmalarını isterim.					
64. Gördüğü-yaşadığı olaylar hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmesini isterim.					
65. Yaratıcı yazma çalışması yaptırım.					
16. Kompozisyon kâğıtlarını değerlendirirken öğrenci kâğıtlarında şunları ararım:					
66. Öğrencilerin, duygularını anlatmalarını.					
67. Öğrencilerin düşünce ve tasarılarını anlatmalarını.					
68. Öğrencilerin kendi gözlem ve izlenimlerini vermelerini.					
69. Öğrencilerin, konuyu değişik bakış açılarından ele almalarını.					
70. Yazının belli bir plan ve anlam bütünlüğü içinde olmasını.					
71. Düşünceyi geliştirme yollarına (örneklendirme, karşılaştırma, alıntı yapma, sayısal verilerden yararlanma vb.) başvurulmasını.					
72. Anlatımda tabiiyet, duruluğun bulunmasını.					
73. Uygun kelimelerin seçilmesi, yerinde kullanılmasını.					
74. Cümle kuruluşunun doğruluğunu.					
75. Yazıda cümleler ve paragraflar arasındaki geçişlerin sağlam kurulmasını.					
76. İmla ve noktalama işaretlerinin doğruluğunu.					
77. Yazının sayfaya iyi yerleştirilmesini/kağıt düzenini.					



Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

M	Hüçbir Zaman		Nadiren		Ara Sıra		Sıklıkla		Her Zaman		x <sup>2</sup>	P											
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K													
1	3	8,8	0	0	1	2,9	1	1,9	1	2,9	2	3,7	12	35	33	61,2	17	50	18	33	9,393	0,094	
2	2	5,9	0	0	1	2,9	0	0	4	12	2	3,7	12	35	28	51,9	15	44	24	44	8,012	0,091	
3	1	2,9	0	0	0	0	1	1,9	3	8,8	8	14,8	17	50	19	35,2	13	38	26	48	4,399	0,355	
4	1	2,9	2	3,7	0	0	1	1,9	0	0	1	1,9	9	27	15	27,8	24	71	35	65	1,412	0,842	
5	1	2,9	0	0	0	0	2	3,7	3	8,8	2	3,7	14	41	24	44,5	16	47	26	48	4,455	0,486	
6	1	2,9	0	0	2	5,9	2	3,7	8	24	10	18,5	15	44	17	31,5	8	24	25	46	5,862	0,21	
7	0	0	1	1,9	4	12	5	9,3	23	68	30	55,6	5	15	10	18,5	2	5,9	8	15	4,558	0,472	
8	0	0	2	3,7	5	15	8	14,8	19	56	25	46,3	9	27	15	27,8	1	2,9	4	7,4	2,388	0,665	
9	0	0	0	0	4	12	7	13	21	62	17	32	8	24	23	43	1	2,9	7	13	10,235	0,037	
10	0	0	2	3,7	5	15	9	16,7	21	62	24	44,4	8	24	12	22,2	0	0	7	13	6,957	0,138	
11	2	5,9	7	13	2	5,9	4	7,4	2	5,9	1	1,9	11	32	3	5,6	17	50	39	72	13,125	0,011	
12	0	0	1	1,9	0	0	0	0	2	5,9	2	3,7	5	15	8	14,8	27	79	43	80	0,848	0,838	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,7	1	2,9	6	11,1	33	97	46	85	3,338	0,188	
14	8	24	13	24,1	6	18	8	14,8	3	8,8	11	20,4	9	27	6	11,1	8	24	16	30	5,768	0,329	
15	5	15	8	14,8	6	18	7	13	7	21	16	29,6	13	38	15	27,8	3	8,8	8	15	4,171	0,525	
16	5	15	1	1,9	5	15	8	14,8	9	27	7	13	8	24	17	32	7	21	21	39	11,283	0,046	
17	1	2,9	0	0	3	8,8	2	3,7	3	8,8	5	9,3	18	53	22	40,7	9	27	25	46	7,159	0,209	
18	1	2,9	1	1,9	4	12	1	1,9	5	15	15	27,8	8	24	20	37	16	47	17	32	8,574	0,127	
19	3	8,8	7	13	6	18	11	20,4	9	27	21	38,9	13	38	9	16,7	3	8,8	6	11	5,72	0,334	
20	2	5,9	1	1,9	2	5,9	6	11,1	7	21	14	25,9	14	41	20	37	9	27	13	24	2,011	0,734	
21	1	2,9	1	1,9	2	5,9	6	11,1	14	41	11	20,4	10	29	27	50	7	21	9	17	6,847	0,232	
22	0	0	2	3,7	0	0	2	3,7	1	2,9	1	1,9	15	44	13	24,1	18	53	36	67	7,861	0,164	
23	0	0	0	0	0	0	2	3,7	0	0	3	5,6	14	41	10	18,5	20	59	39	72	8,127	0,087	
24	0	0	1	1,9	0	0	0	0	2	5,9	7	13	8	24	17	31,5	24	71	29	54	3,554	0,47	
25	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5,9	10	18,5	14	41	13	24,1	18	53	31	57	4,507	0,105	
26	0	0	0	0	0	0	2	3,7	4	12	4	7,4	13	38	16	29,7	17	50	32	59	3,363	0,499	
27	1	2,9	3	5,6	1	2,9	0	0	3	8,8	5	9,3	10	29	21	38,9	19	56	25	46	4,822	0,438	
28	0	0	1	1,9	2	5,9	10	18,5	5	15	7	13	9	27	12	22,2	18	53	24	44	3,592	0,464	
29	0	0	0	0	2	5,9	4	7,4	6	18	12	22,2	9	27	21	38,9	17	50	17	32	3,473	0,482	
30	1	2,9	1	1,9	3	8,8	1	1,9	3	8,8	12	22,2	14	41	21	38,9	13	38	19	35	4,618	0,329	
31	5	15	7	13	5	15	13	24,1	6	18	10	18,5	6	18	8	14,8	12	35	16	30	4,429	0,489	
32	0	0	3	5,6	2	5,9	7	13	5	15	7	13	12	35	16	29,6	15	44	21	39	6,274	0,28	
33	2	5,9	2	3,7	4	12	6	11,1	4	12	7	13	15	44	29	53,7	9	27	10	19	2,271	0,81	
34	1	2,9	3	5,6	0	0	3	5,6	7	21	10	18,5	10	29	33,4	16	47	20	37	3,42	0,636		
35	3	8,8	3	5,6	5	15	6	11,1	9	27	22	40,7	12	35	13	24,1	5	15	10	19	3,611	0,607	
36	3	8,8	0	0	3	8,8	7	13	5	15	6	11,1	16	47	25	46,3	7	21	16	30	5,95	0,203	
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8,8	3	5,6	31	91	51	94	0,351	0,554
38	7	21	6	11,1	1	2,9	4	7,4	3	8,8	7	13	8	24	9	16,7	15	44	28	52	4,072	0,539	

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları (Devamı)

M	Hiçbir Zaman			Nadiren			Ara Sıra			Sıklıkla			Her Zaman			Σ <sup>2</sup>	P					
	E	f	%	E	f	%	E	f	%	E	f	%	E	f	%							
39	2	5,9	0	0	0	1,9	7	21	3	5,6	11	32	22	40,8	14	41	28	52	9,328	0,097		
40	3	8,8	3	5,6	10	29	21	38,9	18	53	19	35,2	2	5,9	9	16,7	1	2,9	2	3,7	7,659	0,176
41	1	2,9	5	9,3	4	12	6	11,1	6	18	11	20,4	17	50	21	38,9	6	18	11	20	3,768	0,583
42	0	0	1	1,9	1	2,9	6	11,1	6	18	5	9,3	15	44	27	50	12	35	15	28	4,09	0,394
43	1	2,9	2	3,7	2	5,9	4	7,4	6	18	9	16,7	13	38	20	37	12	35	19	35	0,127	0,998
44	0	0	1	1,9	0	0	0	0	4	12	7	13	15	44	21	38,9	15	44	25	46	2,366	0,669
45	2	5,9	3	5,6	3	8,8	7	13	9	27	8	14,8	9	27	21	38,9	11	32	15	28	3,691	0,595
46	6	18	7	13	4	12	4	7,4	7	21	18	33,3	11	32	18	33,3	6	18	7	13	2,423	0,788
47	1	2,9	1	1,9	0	0	7	13	4	12	4	7,4	11	32	18	33,3	18	53	24	44	6,577	0,254
48	1	2,9	0	0	1	2,9	2	3,7	5	15	3	5,6	15	44	26	48,1	12	35	23	43	3,912	0,562
49	3	8,8	6	11,1	3	8,8	3	5,6	5	15	6	11,1	9	27	10	18,6	14	41	29	54	5,302	0,38
50	8	24	20	37	6	18	9	16,7	7	21	12	22,3	7	21	8	14,8	6	18	5	9,3	6,701	0,244
51	5	15	4	7,4	4	12	7	13	5	15	15	27,8	11	32	16	29,6	9	27	12	22	4,206	0,52
52	12	35	23	42,6	9	27	19	35,2	9	27	5	9,3	3	8,8	3	5,6	1	2,9	4	7,4	7,755	0,17
53	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5,6	19	56	22	40,8	15	44	29	54	4,227	0,238
54	1	2,9	0	0	1	2,9	2	3,7	6	18	15	27,8	16	47	23	42,6	10	29	14	26	4,205	0,52
55	1	2,9	0	0	2	5,9	4	7,4	8	24	11	20,4	17	50	27	50	6	18	12	22	4,74	0,448
56	1	2,9	0	0	4	12	4	7,4	11	32	10	18,5	12	35	28	51,8	6	18	12	22	5,968	0,309
57	0	0	2	3,7	1	2,9	1	2,9	3	8,8	4	7,4	17	50	27	50	13	38	20	37	3,456	0,63
58	0	0	0	0	1	2,9	4	7,4	4	12	2	3,7	13	38	27	50	16	47	21	39	5,132	0,274
59	0	0	1	1,9	2	5,9	4	7,4	5	15	8	14,8	15	44	20	37	12	35	21	39	4,535	0,475
60	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5,9	5	9,3	8	24	13	24,1	24	71	36	67	1,035	0,793
61	1	2,9	2	3,7	3	8,8	9	16,7	5	15	11	20,4	11	32	20	37,1	14	41	12	22	5,776	0,329
62	2	5,9	2	3,7	8	24	17	31,5	5	15	11	20,4	12	35	19	35,2	7	21	5	9,3	3,956	0,556
63	0	0	1	1,9	6	18	9	16,7	19	56	31	57,5	7	21	9	16,7	2	5,9	4	7,4	2,841	0,724
64	0	0	2	3,7	4	12	3	5,6	14	41	16	29,6	13	38	20	37	3	8,8	13	24	7,157	0,209
65	0	0	1	1,9	6	18	10	18,5	5	15	8	14,8	15	44	16	29,6	8	24	19	35	4,917	0,426
66	0	0	3	5,6	2	5,9	1	1,9	7	21	6	11,1	16	47	21	38,9	9	27	23	43	6,109	0,296
67	0	0	0	0	0	0	1	1,9	3	8,8	4	7,4	20	59	24	44,5	11	32	25	46	5,342	0,254
68	0	0	0	0	0	0	2	3,7	2	5,9	3	5,6	22	65	24	44,4	10	29	25	46	6,414	0,17
69	0	0	0	0	0	0	2	3,7	3	8,8	6	11,1	16	47	20	37	15	44	26	48	3,715	0,446
70	0	0	0	0	0	0	3	5,6	0	0	4	7,4	11	32	13	24,1	23	68	34	63	5,701	0,223
71	0	0	0	0	0	0	4	7,4	2	5,9	4	7,4	10	29	19	35,2	22	65	27	50	4,13	0,389
72	0	0	2	3,7	2	5,9	5	9,3	2	5,9	6	11,1	15	44	13	24,1	15	44	28	52	9,143	0,104
73	0	0	0	0	0	0	2	3,7	2	5,9	2	3,7	14	41	18	33,4	18	53	32	59	2,81	0,59
74	0	0	0	0	0	0	1	1,9	0	0	5	9,3	12	35	11	20,4	22	65	37	69	6,815	0,146
75	0	0	0	0	0	0	2	3,7	5	15	8	14,8	14	41	18	33,4	15	44	26	48	2,518	0,641
76	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9	9	16,7	13	38	18	33,3	20	59	27	50	5,491	0,139
77	0	0	3	5,6	2	5,9	1	1,9	4	12	8	14,8	8	24	19	35,2	20	59	23	43	5,874	0,319

Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

M	Hiçbir Zaman						Nadiren						Ara Sıra						Sıklıkla						Her Zaman						x <sup>2</sup>	P												
	Eğitim		Fen-Ed.		Eğt. Ens.		Eğitim		Fen-Ed.		Eğt. Ens.		Eğitim		Fen-Ed.		Eğt. Ens.		Eğitim		Fen-Ed.		Eğt. Ens.		Eğitim		Fen-Ed.		Eğt. Ens.															
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			f	%	f	%								
1	2	5,9	0	0	1	4,3	0	0	0	0	2	8,7	0	0	0	0	0	0	2	5,9	1	3,4	0	0	0	0	22	65	17	59	6	26	0	0	8	24	11	38	14	61	2	100	24,921	0,051
2	2	5,9	0	0	0	0	0	0	0	3	8,8	2	6,9	1	4,3	0	0	15	44	18	62	6	26	1	50	14	41	9	31	15	65	1	50	13,739	0,318									
3	1	2,9	0	0	0	0	0	0	0	4	12	6	21	1	4,3	0	0	15	44	12	41	9	39	0	0	14	41	10	35	13	57	2	100	10,47	0,575									
4	1	2,9	1	3,4	1	4,3	0	0	1	2,9	0	0	0	0	0	0	0	11	32	8	28	5	22	0	0	20	59	20	69	17	74	2	100	5,297	0,947									
5	1	2,9	0	0	0	0	0	0	1	3,4	1	3,4	2	8,7	0	0	18	53	13	45	7	30	0	0	13	38	14	48	13	57	2	100	11,992	0,68										
6	1	2,9	0	0	0	0	0	0	3	8,8	0	0	1	4,3	0	0	11	32	13	45	8	35	0	0	12	35	8	28	11	48	2	100	11,123	0,518										
7	1	2,9	0	0	0	0	0	5	15	4	14	0	0	17	50	18	62	17	73,9	1	50	9	27	2	6,9	4	17	0	0	2	5,9	5	17	2	8,7	1	50	16,134	0,373					
8	2	5,9	0	0	0	0	0	4	12	6	21	3	13	0	0	14	41	15	52	14	60,9	1	50	14	41	5	17	4	17	1	50	0	0	3	10	2	8,7	0	0	13,709	0,32			
9	0	0	0	0	0	0	0	2	5,9	5	17	3	13	1	50	15	44	9	31	13	56,5	1	50	13	38	13	45	5	22	0	0	4	12	2	6,9	2	8,7	0	0	12,001	0,446			
10	1	2,9	1	3,4	0	0	0	0	7	21	4	14	3	13	0	0	14	41	14	48	16	69,6	1	50	9	27	7	24	3	13	1	50	3	8,8	3	10	1	4,3	0	0	6,646	0,88		
11	2	5,9	4	14	3	13	0	0	1	2,9	3	10	2	8,7	0	0	2	5,9	1	3,4	0	0	0	0	8	24	1	3,4	5	22	0	0	21	62	20	69	13	57	2	100	9,995	0,616		
12	1	2,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,9	2	8,7	0	0	5	15	4	14	4	17	0	0	28	82	23	79	17	74	2	100	5,101	0,825				
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,4	1	4,3	0	0	5	15	2	6,9	0	0	0	0	29	85	26	90	22	96	2	100	5,596	0,47				
14	2	5,9	11	38	8	35	0	0	8	24	5	17	1	4,3	0	0	12	5	17	4	17,3	1	50	8	24	3	10	4	17	0	0	12	35	5	17	6	26	1	50	19,181	0,206			
15	2	5,9	5	17	5	22	1	50	6	18	2	6,9	5	22	0	0	6	18	11	38	6	26	0	0	15	44	8	28	5	22	0	0	5	15	3	10	2	8,7	1	50	17,228	0,305		
16	2	5,9	2	6,9	2	8,7	0	0	3	8,8	6	21	4	17	0	0	5	15	6	21	4	17,4	1	50	8	24	9	31	8	35	0	0	16	47	6	21	5	22	1	50	9,468	0,852		
17	0	0	0	0	1	4,3	0	0	2	5,9	3	10	0	0	0	0	3	8,8	1	3,4	4	17,4	0	0	18	53	14	48	7	30	1	50	11	32	11	38	11	48	1	50	13,579	0,558		
18	1	2,9	1	3,4	0	0	0	0	1	2,9	1	3,4	3	13	0	0	9	27	8	28	3	13	0	0	14	41	10	35	3	13	1	50	9	27	9	31	14	61	1	50	16,796	0,331		
19	4	11,8	4	14	2	8,7	0	0	9	27	5	17	2	8,7	1	50	11	32	10	35	9	39,1	0	0	9	27	6	21	6	26	1	50	1	2,9	4	14	4	17	0	0	10,713	0,773		
20	1	2,9	1	3,4	1	4,3	0	0	5	15	0	0	2	8,7	1	50	8	24	8	28	5	21,7	0	0	14	41	13	45	7	30	0	0	6	18	7	24	8	35	1	50	11,984	0,447		
21	0	0	2	6,9	0	0	0	0	4	12	3	10	1	4,3	0	0	9	27	7	24	9	39,1	0	0	16	47	11	38	9	39	1	50	5	15	6	21	4	17	1	50	9,905	0,826		
22	0	0	1	3,4	1	4,3	0	0	1	2,9	1	3,4	0	0	0	0	1	3,4	1	4,3	0	0	1	4,3	0	0	16	47	5	17	7	30	0	0	17	50	21	72	14	61	2	100	13,531	0,561
23	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,4	1	3,4	1	4,3	0	0	1	2,9	2	6,9	0	0	0	0	12	35	5	17	7	30	0	0	21	62	21	72	15	65	2	100	8,229	0,767		
24	1	2,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8,8	3	10	3	13	0	0	12	35	9	31	4	17	0	0	18	53	17	59	16	70	2	100	6,637	0,881		
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	21	2	6,9	3	13	0	0	9	27	10	35	8	35	0	0	18	53	17	59	12	52	2	100	4,37	0,627		
26	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9	1	3,4	0	0	0	0	4	12	1	3,4	3	13	0	0	12	35	11	38	6	26	0	0	17	50	16	55	14	61	2	100	6,492	0,889		
27	1	2,9	1	3,4	1	4,3	1	50	1	2,9	0	0	0	0	0	0	3	8,8	3	10	2	8,7	0	0	13	38	10	35	8	35	0	0	16	47	15	52	12	52	1	50	15,038	0,447		
28	1	2,9	0	0	0	0	0	4	12	5	17	3	13	0	0	6	18	3	10	3	13	0	0	7	21	8	28	6	26	0	0	16	47	13	45	11	48	2	100	5,186	0,951			
29	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9	3	10	2	8,7	0	0	9	27	7	24	2	8,7	0	0	12	35	11	38	7	30	0	0	12	35	8	28	12	52	2	100	10,86	0,541			
30	2	5,9	0	0	0	0	0	2	5,9	0	0	2	8,7	0	0	5	15	7	24	3	13	0	0	13	38	14	48	8	35	0	0	12	35	8	28	10	44	2	100	11,772	0,464			
31	1	2,9	4	14	6	26	1	50	9	27	8	28	1	4,3	0	0	6	21	5	17	5	21,7	0	0	8	24	4	14	2	8,7	0	0	10	29	8	28	9	39	1	50	16,676	0,339		
32	1	2,9	1	3,4	1	4,3	0	0	2	5,9	5	17	2	8,7	0	0	7	21	3	10	2	8,7	0	0	14	41	8	28	5	22	1	50	10	29	12	41	13	57	1	50	11,768	0,697		
33	1	2,9	1	3,4	2	8,7	0	0	2	5,9	4	14	4	17	0	0	3	8,8	5	17	3	13	0	0	19	56	12	41	12	52	1	50	9	27	7	24	2	8,7	1	50	9,018	0,877		
34	2	5,9	2	6,9	0	0	0	0	3	8,8	0	0	0	0	0	0	8	24	7	24	2	8,7	0	0	16	47	4	14	8	35	0	0	5	15	16	52	13	57	2	100	26,029	0,038		
35	1	2,9	2	6,9	2	8,7	1	50	3	8,8	5	27	3	13	0	0	10	29	10	35	10	43,4	1	50	13	38	7	24	5	22	0	0	7	21	5	17	3	13	0	0	12,665	0,628		
36	0	0	0	0	3	13	0	0	3	8,8	3	10	3	13	1	50	5	15	3	10	3	13	0	0	22	65	12	41	6	26	1	50	4	12	11	38	8	35	0	0	21,933	0,038		
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	12	0	0	2	8,7	0	0	30	88	29	100	21	91	2	100	3,705	0,295		
38	2	5,9	3	10	8	35	0	0	1	2,9	4	14	0	0	0	0	5	15	2	6,9	2	8,7	1	50	10	29	4	14	3	13	0	0	16	47	16	55	10	44	1	50	24,966	0,049		





Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları (Devamı)

No	High School				Middle School				Elementary School				Total			
	Türkçe Öğr.	Yabancı Dil Öğr.	Türk D.E.A. Öğr.	DİĞER	Türkçe Öğr.	Yabancı Dil Öğr.	Türk D.E.A. Öğr.	DİĞER	Türkçe Öğr.	Yabancı Dil Öğr.	Türk D.E.A. Öğr.	DİĞER	Türkçe Öğr.	Yabancı Dil Öğr.	Türk D.E.A. Öğr.	DİĞER
58	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
59	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
60	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
61	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
62	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
63	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
64	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
65	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
66	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
67	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
68	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
69	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
70	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
71	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
72	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
73	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
74	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
75	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
76	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
77	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0



