

**KKTC
YAKINDO UÜNVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS YAZILI SINAV SORULARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

aziz ABBASOĞLU

LEFKOŞA

EYLÜL 2015

**KKTC
YAKIN DO U ÜN VERS TES
E T M B L MLER ENST TÜSÜ
E T M PROGRAMLARI VE Ö RET M ANA B L M DALI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS YAZILI SINAV SORULARININ
DE ERLEND R LMES**

YÜKSEK L SANS TEZ

azin ABBASO LU

Tez Danı manı: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYL

LEFKO A

EYLÜL 2015

KABUL VE ONAY

Yakın Do u Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü Müdürlü ü'ne,

azın Abbaso lu'nun "Ortaokul Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının De erlendirilmesi" ba lıklı tezi 17/09/2015 tarihinde jürimiz tarafından E itim Programları ve Ö retim Ana bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmi tir.

Adı Soyadı mza

Ba kan:Prof .Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYL (Danı man)

Üye: Yrd.Doç. Yurdal Cihangir

Yukarıdaki imzaların adı geçen ö retim üyelerine ait oldu unu onaylarım.

17/09/2015

Prof. Dr. Orhan Çiftçi
E itim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Geli en ve ilerleyen dünyaya uyum sa lamak için ülkemizin e itim sisteminde de önemli de i iklikler yapılmı tır. Bu yeniliklerin ortak hedefi ö rencilerin ö renme seviyesini artırmak ve geli mekte olan dünyaya uyum sa lama becerisini geli tirmektir. Ö rencileri ça ın gereklerine hazırlarken onların bilgi ve becerilerini izlemek açısından ölçme de erlendirme yöntemleri büyük önem ta ır. Ö retmenin ö rencisine kazandırdıklarını ölçmek de dönem sonlarında yaptıkları sınavlara ba lıdır.

Ara tırmanın amacı; KKTC’de “2010-2015 e itim ve ö retim yılı ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularının genel durumunu” saptamaktır. Ara tırma betimsel türde nitel bir çalı madır. Ara tırma doküman analizi ile gerçekleştirilmi tir.

2010-2015 ö retim yıllarında KKTC’nin Girne ilçesinde bulunan dört ortaokulun Türkçe sınav ka ıtları,”Okuma,Yazılı Anlatım ve Dilbilgisi” alanlarında detaylı ara tırılarak gerçekleştirilmi tir.Türkçe ö retmenlerinin ölçme ve de erlendirme uygulamaları ve bu uygulamaları nasıl gerçekle tirdikleri ara tırılmı tır .

Tezimi hazırlamamda büyük katkıları olan de erli görü lerini ve bilgi birikimini esirgemeyen, samimi tavırlarıyla bana yol gösteren ve beni motive eden tez danı manım Doç. Dr. Ahmet GÜNEYL ’ye en derin saygı ve te ekkürlerimi sunarım. Arkada ım, Ayten AKTOPRAK’ın manevi deste i benim vazgeçilmezim olurken, e im Salih ABBASO LU’na maddi ve manevi olarak yanımda oldu u için,çocuklarım Do a ABBASO LU ve Necdet ABBASO LU’na bana gösterdikleri anlayı ve destekleri için sonsuz te ekkürlerimi sunarım.

azin ABBASO LU

Eylül 2015, Lefko a.

ÖZET

ABBASO LU, azin

E itim Programları ve Ö retim Ana Bilim Dalı

Tez Danı manı: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYL

Eylül 2015, 261 Sayfa

Önceden planlanmı hedeflere ula mak için, bireyin davranı larında istenilir de i iklik meydana getirme süreci e klinde tanımlanan e itimde, bu gere in yerine getirilebilmesi, her eyden önce bireyin ön art davranı larına sahip olmasına ba lıdır. En basit bir davranı ın bile belli bir bilgi düzeyine ihtiyacı vardır. Ö rencilerin davranı larında istenilir de i ikliklerin oluşması, sorulan soruların seviyesi ile ili kilidir. Bu amaçla ö retmenlerin sordukları soruların analizini yapmak ve ö rencilere hangi seviyede Türkçe ö rettiklerini anlamak önemlidir.

Yazılı sınavlar, ölçme ve de erlendirmenin temel ayaklarından birini olu turmaktadır. Yazılı sınavlarda ölçülen kazanımların ö rencide gerekçe le me düzeyini belirleme hedef tespiti açısından son derece önemlidir. Yazılı sınavları temel ölçme kıstası olarak algılayacaksa belli standartlarımızın olması kaçınılmazdır.

Bu ara tırmanın problem cümlesi, “2010-2015 E itim ve Ö retim Yılı Ortaokul Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Genel Durumu nedir?” biçiminde olu turulmu tur. Her alanda oldu u gibi e itim alanında da sürekli bir geli me ve de i me söz konusudur. Bu geli me ve de i melere ayak uydurabilmek ancak yenilikleri takip etmekle ve bu yenilikleri do ru bir biçimde uygulamaya geçirmekle mümkün olabilir. Bu noktada okullara büyük i dü mektedir.

Ara tırmada ö retmenlerin Türkçe sınavlarındaki genel durumu ara tırılmı tur. Türkçe dersinde ö rencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin ölçülmesinde, dil becerilerini bütün olarak ölçmeyi kapsayan birçok yöntem ve teknikten yararlanılmaktadır. Bu ba lamda çoklu ölçme de erlendirme yöntem ve teknikleri ile ö rencilerin ö renme düzeyleri ve ö renme sürecinde ya anan eksik ve problemler belirlenmektedir. Böylece Türkçe ö retimini de erlendirme sürecinin etkili ini belirlemek, ana dili ö retimi sorunlarının ayrıntılı irdelenmesine ve bu sorunların çözümüne ili kin öneriler getirilmesinin yanı sıra ilerdeki Türkçe ö retimi uygulamalarının düzenlemesi için de kılavuz olacak niteliktedir. Bu ara tırmanın amacı ilkö retim 6-8 sınıf Türkçe sınav ka ıtlarının nasıl ve ne e kilde olu turuldu unu ortaya koyarak Türkçe ö retmenlerine kılavuz olabilmektir.

Çalı mada nicel ara tırma temel alınmı ve tarama deseni kullanılmı tır.2010-2015 e itim- ö retim yıllarında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Girne ilçesinde bulunan dört farklı ortaokuldan Türkçe ö retmenlerinden alınan sınav ka ıtları çalı manın dokümanlarını olu turmu tur. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yapılmı ö retmenlerin otuz farklı yazılı sınav ka ıdı incelenmi tir.

Sonuç olarak Türkçe ö retmenlerinin sınav ka ıtlarında en çok bir metne yer verdi i, sınav ka ıtlarındaki metinlerin hem kitap içinden hem de kitap dı ndan seçildi i,Türkçe sınav ka ıtlarındaki metinlerle ilgili sorularda uzun-kısa cevaplı olan sorulara daha çok a ırlık verildi i, Türkçe sınav ka ıtlarındaki metin sorularının toplam 0-50 puan aralı nda oldu u, Türkçe sınav ka ıtlarındaki yazılı anlatım bölümlerine 0-25 puan ayrıldı ı, Türkçe sınav ka ıtlarındaki yazılı bölümünde genelde seçimlik konulara ve üç seçene e yer verildi i, Türkçe sınav ka ıtlarında yazılı anlatım bölümünde sıklıkla atasözü ve özdeyi açıklamasının istendi i, Türkçe sınavlarının dilbilgisi bölümündeki soruların uzun-kısa cevaplı, çoktan seçmeli, do ru yanlı ve bo luk doldurma olarak soruldu u ve Türkçe sınav ka ıtlarında dil bilgisi bölümünün 26-50 puan aralı nda oldu u bulunmu tur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, Yazılı sınav ka ıtları, Ölçme-de erlendirme, Ortaokul

ABSTRACT
ABBASO LU, azin
Curriculum and Instruction Major Field ff Study
Thesis Advisor: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYL
September, 2015.-----Page

So as to accomplish the goals planned beforehand and to fulfill such a need in education which is defined as a process of bringing about a desirable change in an individual's manners, depends on this individual's possession of prerequisite behaviours before anything else. Even the simplest manner requires a certain level of knowledge. The development of desirable changes in students' manners is related to the level of questions posed. Therefore, for our teachers to analyse the questions they ask, it is essential to understand what level of Turkish language they are teaching their students.

Written exams form the basis of testing and evaluation. In terms of determining the goal, it is extremely important to identify the justified student level in tested acquisition in written exams. If we are going to consider the written exams as basic evaluation criteria, it is inevitable to have particular standards.

The problem statement of this research has been formed as "What is the general state of 2010-2015 Academic Year Turkish written exams?" Like in all other fields, a constant progress and change in education is taking place, too. Keeping up with these developments and changes may only be possible by catching up with the innovations and by implementing these innovations appropriately into education.

In the research, the general state of the Turkish teachers have been studied. When testing the students' acquired knowledge and skills in Turkish lessons, it is benefited from a variety of methods and techniques that include testing the language skills on the whole. Within this context, by means of multiple testing and evaluation methods and techniques, the students' level of learning and the deficiencies and problems during their education process are all considered. Thus by determining the effectiveness of the evaluation process of Turkish education, in addition to studying in detail the problems of teaching a mother tongue and by providing suggestions to solutions for these problems, this study is a kind of guide for the arrangement of the Turkish education implementations in the future. The purpose of this research is to be a guide to people who have set their hearts on this occupation, by putting forward how and in what way primary education year 6-8 Turkish exam papers are prepared.

This study is based on quantitative research and raster pattern. 2010-2015 Academic Year Turkish exam papers from four different secondary schools in Kyrenia district in TRNC form the modelling of this study. 30 different written exam papers of teachers, whose document analysis were made, have been examined as a method of data collection. Results and suggestions have been taken into consideration and what has happened and what should also happen in terms of Turkish exam questions have been put forward. The expressions Teachers, Turkish teachers' mean the Turkish teachers in the research samples.

In conclusion, in this study it has been determined that in the exam papers Turkish teachers, mostly provide only one reading comprehension passage, choose the exam passages both from the textbooks and from other Turkish supplementary materials; poems which are in the same position as the reading texts and the ones that are included in the exam papers are chosen either from the textbooks or from other supplementary materials out of the textbook; in Turkish exam papers, questions about the reading passages are usually marked between 0-15 points; in Turkish exam papers, passage questions lie heavily on short answer or essay type questions; the sum of reading passage question points is 0-50; the essay-writing section in Turkish exam papers is graded as 0-25 points and the writing sections usually include 3 different writing topics to choose from; in none of the sample exam papers (30 papers), in Turkish exam papers different writing tasks may take place; in the grammar sections of these exams, questions can be in the form of open-ended, multiple choice, true-false and completion and the grading of grammar sections in Turkish exams varies from 26 to 50.

Key words: Turkish lesson, exam papers, testing-evaluation, secondary school.

Ç NDEK LER**Sayfa**

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
Ç NDEK LER.....	ix
TABLÖLAR L STES	xiii

BÖLÜM I

G R

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Ara tırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Ara tırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Tanımlar.....	6
1.8. Kısaltmalar.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

2.1. E itim, Ölçme ve De erlendirme Kavramları.....	8
2.1.1. Ölçme.....	8
2.1.2. De erlendirme.....	9
2.1.3. E itimde Ölçme-De erlendirmenin Yeri ve Önemi.....	10
2.1.4. E itimde Ölçme ve De erlendirmenin Yararları.....	12
2.1.5.Ö retmenlerin Göz Önünde Bulundurmaları Gereken Ölçme ve De erlendirme lkeleri.....	12
2.1.6.Geleneksel Ölçme ve De erlendirme.....	13
2.1.7Alternatif Ölçme ve De erlendirme.....	14

2.2.. Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirmenin Önemi	16
2.2.1. Türkçe Öğretiminde Yazılı Sınavlara Genel Bakış	18
2.3. Soru Sınıflamaları.....	20
2.4. İlgili Araştırmalar.....	23

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Dokümanlar.....	29
3.3. Veri Toplama Yolu.....	31
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	32

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki “Okuma” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi.....	33
4.2. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki “Yazılı Anlatım” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi.....	39
4.3. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki “Dilbilgisi” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi.....	46
4.4. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki Tüm Alanlardaki (Okuma, Yazılı Anlatım ve Dilbilgisi) Soruların Bloom’un Bilişsel Hedef Basamaklarına Göre İncelenmesi	50

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTI MA VE ÖNER LER

5.1. Sonuç.....	54
5.2. Tartı ma.....	58
5.3. Öneriler.....	62
Kaynakça.....	64
Ek.....	71

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
3.1. Yazılı Sınav Kağıtlarına İlişkin Bilgiler	30
4.1.1. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki Metin Sayısı	33
4.1.2. Okuma Metinlerinin Nereden Seçildiği	34
4.1.3. Okuma Metinlerindeki Soru Sayısı	35
4.1.4. Okuma Metinlerindeki Soru Türü	37
4.1.5. Metin Sorularının Toplam Puanı	38
4.2.1. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki Yazılı Anlatım Bölümlerinin Toplam Puanı	39
4.2.2. Yazılı Anlatım Konularına İlişkin Seçenek Sayısı	40
4.2.3. Yazılı Anlatım Konularındaki Anlatım Biçimleri	41
4.2.4. Yazılı Anlatım Sorularında İstenen Metin Türleri	42
4.3.1. Dilbilgisi Sorularının Konu Dağılımı	46
4.3.2. Dilbilgisi Sorularının Toplam Puanı	47
4.3.3. Dilbilgisi Sorularının Türü	49
4.4. Türkçe Sınav Sorularının Bloom'un Bilişsel Hedef Basamaklarına Göre Dağılımı	50

BÖLÜM I

G R

Ara tırmanın birinci bölümünde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir gelişme ve değişim söz konusudur. Bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmek ancak yenilikleri takip etmekle ve bu yenilikleri doğru bir biçimde uygulamaya geçirmekle mümkün olabilir. Bu noktada okullara büyük önem verilmektedir.

Ara tırmada “2010-2015 eğitim öğretim yılı ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularının genel durumu” araştırılmıştır. Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin ölçülmesinde, dil becerilerini bütün olarak ölçmeyi kapsayan birçok yöntem ve teknikten yararlanılmaktadır. Bu bağlamda çoklu ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenme sürecinde yaşanan eksik ve problemler belirlenmektedir. Böylece Türkçe öğretimini değerlendirme sürecinin etkililiğini belirlemek, ana dili öğretimi sorunlarının ayrıntılı irdelenmesine ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler getirilmesinin yanı sıra ilerdeki Türkçe öğretimi uygulamalarının düzenlemesi için de kılavuz olacak niteliktedir.

Bu araştırmanın amacı, 2010-2015 eğitim öğretim yılı ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularının genel durumunu değerlendirmektir. İnsanlığın varoluşundan günümüze değin gelişerek devam eden eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istendik değişimler meydana getirme süreci” (Ertürk, 1994: 17) olarak tanımlanır. Eğitim; istenilen davranışları geliştirmeyi ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmayı amaçlar.

Eğitim, eğitim bilimleri alanında yapılan ara tırmalardan ve toplumsal değişimlerden etkilenen bir sistemdir. Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler toplumları harekete geçirmiş ve birbirleriyle rekabet haline getirmiştir. Sözü edilen hızlı gelişmelere uyum sağlamak için çağın ihtiyaçlarına uygun eğitime gereksinim duyulmaktadır (Özyürek, 1981).

Bu durumu Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) şöyle açıklamaktadır: “Bilginin hızla üretildiği çağımızda bireylerin gerekli becerileri kazanması, bu becerileri kullanarak kendisine mal edebilmesi, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirebilmesi,

bunlara dayanarak ürünler ortaya koyabilmesi ça da bir e itim ile mümkün olabilir. Geleneksel e itim yaklaşımlarının yetersiz kaldı 1, içinde bulundu umuz bilgi ve teknoloji ça ında, ça da e itim yaklaşımları (ö renci merkezli) ön plana çıkmaktadır” (MEB, 2004: 5).

Milli E itim Bakanlığı 1, Türkçe Dersi Ö retim Programı ile unları gerçekleştirme amacıyla amaçlamaktadır: “Türkçe Dersi Ö retim Programı’yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, dü ünçe ve hayallerini anlatan; ele tirel ve yaratıcı dü ün, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle ara tırma, sorgulama, ele tirme ve yorumlamayı alı kanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmı ve millî de erlere duyarlı bireyler yeti tirilmesi amaçlanmı tır.” (MEB, 2006: 3).

E itim alanındaki de iimler; dil, edebiyat ve kültür e itimine de do al olarak yansıma tır. Canlı bir varlık olan dilin geli ip devam etmesi için dil e itimi önemlidir. Dil e itiminde temel amaç, bireyin anlama ve anlatma gücünü geli tirmektir. Birey, kendi dilinde yetkinli e ula tıkça dü ünçe yapısı, yorum gücü geli ir; duygu ve be eni inceli i kazanır. Ayrıca ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya ba layarak kimli ini geli tirir. Böyle bir ö renci, hem di er derslerde daha ba arılı olur hem de içinde ya adı ı toplumla daha sa lıklı ili kiler kurar (Kavcar, O uzkan ve Sever, 2004). Bu yüzden Türkçe e itimi, bireyin sosyalle mesine do rudan katkı sa lamanın yanında tüm derslerin temelini olu turması bakımından da ayrı bir öneme sahiptir.

E itim ve ö retim programları hedef, içerik, ö renme-ö retme süreci ve de erlendirme olmak üzere dört temel ö eden olu maktadır (Demirel, 2000; i man,2007; Varı , 1997). Ö retim programını olu turan bu ö eler sürekli ve kar ılıklı olarak etkile im içindedir. Ancak ölçme ve de erlendirme boyutu, di er ö elere ve kendisine ili kin olarak geri bildirim vermesi bakımından önemlidir (Demirta lı, 1997).

Ölçme bir gözlemlene me çidir. Bir özelli in niceli ini belirlemeye yarar. Tekin (1994: 31), ölçmeyi “belli bir nesnenin belli bir özelli e sahip olup olmadı ının, sahipse sahip olu derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi” olarak tanımlar. Ölçme, bir eyin niceli ine ili kin bilgi verirken bu bilginin yeterli olup olmadı ı, istenilen nicelik ve türden olup olmadı ı ise de erlendirme ile anla ılır (Yıldırım, 1999). De erlendirmede ölçme sonuçları, ölçütle kar ıla tırılır ve ölçme sonucunun ölçütle belirlenen ko ulu kar ılayıp kar ılamadı ına bakılır (Özçelik, 1998). Kısacası de erlendirme, bir karar verme i lemidir ve bu yönüyle ölçmeden ayrılır. Ölçme ve

de erlendirme kavramlarını tanımladıktan sonra açıklanması gereken di er konu ise e itimde ölçme-de erlendirmeye niçin ihtiyaç duyuldu udur.

Tekin (1994)'e göre de erlendirme, ö retimi ö rencilerin hazır bulunu luk düzeyine göre ayarlayabilmek ve ö retim sırasında ö renilmeyen ya da ö renmede güçlük çekilen yerleri tanıyıp bunun nedenlerini ara tırarak ö retimi daha de erli kılmak için de gereklidir. E itim programının i leyi ine ili kin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme ve de erlendirme yapmak zorunludur (Erdemir, 2007).

Alaz ve Yarar (2009:3)'a göre ölçme ve de erlendirmenin, do ru yapıldı nda ö renmenin kalitesini ve kalıcılı nı artırdı ı bilinmektedir. Bu noktada ölçme ve de erlendirme kavramlarının açıklanmasında yarar görülmektedir. Turgut'a göre ölçme, bir niteli in gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya ba ka sembollerle gösterilmesidir. De erlendirme ise ölçme sonuçlarını belli bir ölçüte vurarak bir de er yargısına ula ma i dir (Akt. Demirel 1998: 133).

Ölçme-de erlendirme ile e itim sürecinin sürekli izlenmesi her a amada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir. Ölçmedeki amaç, ö rencinin kazanımlara ula ma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmek olmalıdır. Böylece e itim programının i leyi ine ili kin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek ve böylece yapılan e itimin kalitesini kontrol etmek mümkün olacaktır (Candur 2007: 2; Kurudayıo lu, ahin ve Çelik 2008: 92-93; Acar 2008: 2; A ık 2009: 2; Bal 2009: 1; Maral 2009: 4; Yıldırım ve Karakoç Öztürk 2009: 94-95; Çeçen 2011: 212).

Ölçme; belli bir nesne ya da nesnelerin belli bir özelli e sahip olup olmadı mın sahipse sahip olu derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özelliklede sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. De erlendirme ise; ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir de er yargısına ula maktır.(Nuho lu, Ba o lu, Kayganacıo lu 2008). Ölçme ve de erlendirme bir programın amacına ula ılıp ula ılamadı nı, programla birlikte yapılan ö renme etkinliklerinden yeterli oranda verim alınmasını ölçmek açısından çok önemlidir.

Ölçme ve de erlendirme bir programın amacına ula ılıp ula ılamadı nı, programla birlikte yapılan ö renme etkinliklerinden yeterli oranda verim alınmasını ölçmek açısından çok önemlidir. Ölçme i leminde ö rencide belirledi imiz davranı ları gözleme ve bunları sayılarla ya da çe itli sembollerle gösterme esastır. Gözlem sonuçlarını belirlerken objektif olmaya çalı mada, kullandı mız ölçme araçları etkili olmaktadır. De erlendirme de ise bu ölçme sonuçlarını belli bir ölçüte vurarak bir de er yargısına varıldı ı için objektif olmak çok güç olmaktadır.

Türkçe Dersi Ö retim Programı'nda ölçme ve de erlendirmenin öneminden öyle bahsedilmiştir: “Ö retme ve ö renme stratejilerinin ö retmen merkezli bir yapıdan ö renci merkezli bir yapıya do ru yöneldi i e itim sistemimizde de erlendirmenin de bu de i ime uygun biçimde yapılmalıdır. Bu yüzden eski ö retim programlarında yer alan ve sadece ürünü ölçen de erlendirmenin dı ında süreci ölçen yeni yakla ımlar geli tirilmiştir. Türkçe Dersi Ö retim Programı, kazanımlara ne derece ula ıldı ının belirlenmesinde geleneksel ölçme- de erlendirme araçlarının (kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, do ru-yanlı , e le tirmeli testler) yanı sıra alternatif ölçme-de erlendirme yöntem ve araçlarının (performans görevi, proje ödevi, ö renci ürün dosyası, tutum ölçekleri, gözlem, görü me, öz de erlendirme, akran de erlendirme) kullanmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2006:225).

Türkçe ö retim programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirmedi i ölçme ve de erlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türk dilini do ru kullanma ve do ru yazma hem insanlar arası sa lıklı ileti im kurabilme hem de akademik ba arı kazanma açısından çok önemlidir. leti im için dilin kurallarından çok dilin kullanımı önemli olmakla beraber, bu kullanımın büyük ölçüde do ru ve düzgün olması beklenmektedir. Bu da e itim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Türkçe ö retiminin etkilili i iyi bir ölçme ve de erlendirme ile belirlenebilir.

1.1. Problem Cümlesi

Türkçe ö retmenlerinin ölçme ve de erlendirme uygulamalarının de erlendirilmesini amaçlayan çalı manın problem cümlesi a a ıdaki gibi ifade edilmiştir: “2010-2015 e itim ö retim yılı ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularının genel durumu nasıldır?”

1.3. Ara tırmanın Alt Problemleri

Ara tırmanın temel problemi çerçevesinde alt problemleri a a ıda sunulmu tur:

1. Türkçe sınav kâ ıtlarındaki “okuma” bölümündeki metin sayısı nedir?
2. Türkçe sınav kâ ıtlarının “okuma” bölümündeki metinler hangi kaynaktan (ders kitabı mı, ders kitabı dı ından mı) alınmıştır?
3. Türkçe sınav kâ ıtlarının “okuma” bölümündeki metinlerde toplam kaç soru sorulmu tur?
4. Türkçe sınav ka ıtlarının “okuma” bölümündeki metinlerdeki soru türleri nedir?

5. Türkçe sınav kâ ıtlarının “okuma” bölümündeki soruların toplam puan a ırlı ı nedir?
6. Türkçe sınav kâ ıtlarının “yazılı anlatım” bölümünün toplam puan a ırlı ı nedir?
7. Türkçe sınav kâ ıtlarının “yazılı anlatım” bölümündeki konulara ili kin seçenek sayısı nedir?
8. Türkçe sınav kâ ıtlarının “yazılı anlatım” bölümündeki anlatım biçimleri (açıklama, tartı ma, betimleme, öyküleme) da ılımı nedir?
9. Türkçe sınav kâ ıtlarının “yazılı anlatım” bölümündeki metin türleri (öykü, dilekçe, mektup, iir, sohbet vb.) da ılımı nedir?
10. Türkçe sınav kâ ıtlarının “dilbilgisi” bölümündeki konu da ılımı nedir?
11. Türkçe sınav kâ ıtlarının “dilbilgisi” bölümündeki soru türü (çoktan seçmeli, uzun–kısa cevaplı vb.) da ılımı nedir?
12. Türkçe sınav kâ ıtlarının “dilbilgisi” bölümündeki soruların toplam puan a ırlı ı nedir?
13. Türkçe sınav kâ ıtlarının “okuma”, “yazılı anlatım” ve “dilbilgisi” bölümündeki soruların Bloom’un bili sel hedef basamaklarına (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve de erlendirme) göre da ılımı nasıldır?

1.4. Ara tırmanın Önemi

Bu ara tırmada amaç, Girne ilçesine ba lı ortaokullarda “2010-2015 e itim-ö retim yılı ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularını de erlendirmektir. E itimde ba arı, e itimi olu turan unsurların bir bütün olarak dü ünülmesine ve uygulanmasına ba lıdır. E itimde ö rencilere kazandırılmak istenen hedefler, içerik ve ö renme etkinlikleri kadar ölçme ve de erlendirme etkinlikleri de oldukça önemli yer tutmaktadır. Ölçme-de erlendirme unsuru e itimin ba arı düzeyini ve aksaklıkları ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca e itimin ba arılı olmaması söz konusu oldu unda aksaklı ın ve eksikli in nerede oldu u da ölçme ve de erlendirme sürecinde saptanmaktadır. Bu sayede eksiklik giderilerek bir sonraki ö renmeye de geçilebilmektedir. Bu durum ö retmenlerin ölçme de erlendirme konusunda gerekli bilgiye ve ölçme de erlendirme araçlarını etkili bir ekilde kullanacak görü ve beceriye sahip olmalarını zorunlu bir hale getirmi tir.

Bu ara tırmanın, KKTC’de Türkçe dersinin verimli hale getirilmesi, e itim sisteminde kullanılan sınavlara ili kin farkındalık yaratılması ve buna ba lı olarak ö retim programını iyile tirme çalı malarına nesnel veri sa laması açılarından önemli olaca ı dü ünülmektedir.

Ayrıca ara tırmanın Türkçe öğretmenlerine bir kılavuz olması açısından da önemli olacaktır.

1.5 Sayıtlar

Ara tırmada incelenen sınav kağıdı örneklerinin 2010-2015 yıllarını temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu ara tırma;

- i. KKTC'de Girne ilçesi,
- ii. Türkçe yazılı sınav kağıtları,
- iii. 2010-2015 yıllarındaki sınavlar,
- iv. ortaokul düzeyi,
- v. nitel ara tırma, doküman ve içerik analizi ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Ölçme: Belli bir nesne ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sahip olduğu derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle de sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.

Değerlendirme: Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değerlendirme yargısına ulaşmaktır.

Ortaokul: Eğitim sisteminin ikinci aşamasıdır. İlköğretim sisteminin ardından gerçekleştirilir.

Okuma: Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Özlü ve Sever, 1997).

Yazılı anlatım: Kompozisyon olarak da ifade edilebilir; duygu ve düşüncelerimizi belirlenen bir plana uygun olarak ortaya koyup açık, etkili bir şekilde yazma çalışmasıdır.

Dilbilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip, kurallarını saptayan bir çalı ma alanıdır.

1.7. Kısaltmalar

TDÖP: İkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı

MEB: Milli E itim Bakanlığı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

Ara tırmanın ikinci bölümünde konuyla ilgili kavram ve ara tırmalara yer verilmiştir.

2.1. E itimde Ölçme ve De erlendirme Kavramları

E itimde “ölçme” ve “de erlendirme” kavramları ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.1.1. Ölçme

E itimde ölçme, bireyin davranı larında meydana gelen de i ikliklerin miktarını bulmaktır (Kemerta , 2003). Yazılı veya sözlü sorular, gözlemler gibi farklı ölçme yöntemlerinden yararlanarak ö rencideki geli im hakkında bilgi toplanabilir. Ancak ö rencinin sahip oldu u kapasite gözle görülmedi inden ö retmen ö rencinin yaptı ı davranı lardan, yani ö renciden gelen i aretlerden onun kapasitesini anlamaya çalı ır. Örne in; herhangi bir dersi alan bir grup ö rencinin o derse ili kin ba arılarının saptanması ölçme konusu ise, ba arı de i keninin do rudan gözlenmesi mümkün de ildir. Ö rencilerin derse özgü ba arılarının derecelerinin saptanabilmesi için ö rencilerin kendilerine sorulan sorulara verecekleri cevaplar onların derse ili kin ba arılarının bir göstergesi olarak kabul edilir (Ya ar, 2008). Yapılan i lem aslında dolaylı bir ölçmedir. E itimdeki ölçmelerin genellikle dolaylı ölçme olması ölçme sonuçlarına hata karı ma olasılı nı da artırmaktadır (Öztürk, 2005).

Ölçme sonuçlarına çe itli yollardan hata karı abilir. Ölçme hataları; ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kimseden, ölçmenin yapıldı ı ortamdan, üzerinde ölçme yapılan bireylerin bütün bu etkenlerle etkile iminden kaynaklanabilir (Turgut, 1997). Bu yüzden en duyarlı araçlarla ve en do ru sanılan yöntemlerle yapılan ölçmelerde bile bir miktar hata payı oldu u söylenebilir. Ölçme sonuçlarının güvenilir olması için ölçme hatalarının asgari düzeye indirilmesi gereklidir. Bu yüzden ö retmenler; ö renci ba arısını belirtecek davranı ları seçerken, ölçme araçlarını geli tirirken, uygularken ve sonuçlarını yorumlarken dikkatli olmalıdır (Küçükahmet, 1999). Ba arılı bir ölçme sonucuna ula abilmek için ölçme aracının da birtakım özellikleri ta ması gerekir. Ba arılı bir ölçme yapabilmek için ölçme aracının geçerlik, güvenilirlik ve kullanı lılık özelliklerine sahip olması gerekir (Tekin, 2008; MEB, 2012).

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir ifadeyle ölçme aracının kullanım amacına hizmet etme derecesidir (Tekin, 2008). Güvenirlilik, bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne kadar duyarlı ve tutarlı ölçebildiğiyle ilgili bir kavramdır. Yapılan iki ölçüm arasında fark yok ya da çok az ise o testin güvenilirliği yüksektir (Küçükahmet, 1999). Kullanılabilirlik, ölçme aracının hazırlanması, kullanılması, uygulanması ve değerlendirilmesindeki kolaylığı ifade eder. Yılmaz (1998) da kullanılabilirlik özelliğine sahip bir testin uygulanırken emek, para ve zaman gibi faktörler açısından ekonomik olmasını savunur.

2.1.2. Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Oysaki ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayıcı iki ayrı kavramdır. Çalıkan'ın (2001) da belirttiği üzere değerlendirilmeye konu olan ölçme sonuçlarıdır. Değerlendirme, elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak ya da ölçüm sonuçlarını anlamlandırabilmek için bir ölçütlerle karşılaştırmaktır.

Değerlendirmeyi açıklayabilmek için öncelikle “ölçüt” kavramını tanımlamak gerekmektedir. Ölçüt, ölçme sonuçlarının anlamlandırılmasında kullanılan ve bireyler hakkında karar vermemizi sağlayan önceden belirlenmiş kurallar olarak tanımlanabilir. Kısaca ölçüt, ölçme sonucunu karşılaştırdığımız değerdir (Man, 1998). Değerlendirme ise “bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değerlendirme yargısına varmaktır (Seferolu, 2006: 175). Yılmaz'ın (1998: 3) tanımına göre ise değerlendirme, “ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değerlendirme yargısına oradan da bir karara ulaşma süreci”dir.

Bir değerlendirme yargısına varma süreci olan değerlendirme, eğitim-öğretimde önemli ve gereklidir. Çünkü eğitim hayatı boyunca sağlanan ilerlemenin öğretim ve öğrenciler tarafından sürekli olarak izlenmesine ihtiyaç duyulur. Bunu sağlayan ise değerlendirmedir (Tekindal, 2002). Değerlendirmeyi eğitim-öğretim etkinliklerinde vazgeçilmez yapan değerlendirme faktörü ise eğitim sürecinin her bir parçasının ölçme-değerlendirme ile yakından ilgili olmasıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Öğretimin hedeflerini belirlerken, öğretim sırasında ve öğretim sonunda değerlendirme yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme, öğretim faaliyetlerinde kullanım amaçlarına göre tanıma-yerleştirme-yönelik, biçimlendirme-yeterleştirme-yönelik, sonucu görmeye-değer biçmeye yönelik olmak üzere üçe

ayrılabilir (Binba 10 lu, 1983; man ve Eskicumalı, 2003). Tanıma-yerle tirmeye yönelik de erlendirme modeli ders veya kursun ba langıcında uygulanır. Ö renciler bilgi seviyelerine göre çe itli gruplara ayırmaya yardımcı olur ve böylece bireysel farklılıklardan ortaya çıkabilecek sorunları ortadan kaldırır (man ve Eskicumalı, 2003). Biçimlendirme ve yeti tirmeye yönelik de erlendirme, ö rencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde de erlendirilmelerini kapsar. Ö rencilerin ö renme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri gerçekle tirmek için yapılır. Bu de erlendirme, programa sürekli dönüt sa lar ve iyile tirici önlemlerin alınması için bir kontrol mekanizması gibi çalı ır (Demirel, 2002). Biçimlendirmeye yönelik de erlendirmenin amacı, e itim sürerken ö renme ba arısı ve ba arısızlı ı hakkında ö retmen ve ö renciye sürekli dönüt sa lamaktır (Tekindal, 2002: 131). Sonucu görmeye (de er biçmeye) yönelik de erlendirme, not vermenin asıl amaç oldu u de erlendirme türüdür. Bu de erlendirme türü, e itimin ba ından sonuna kadar sürdürülen etkinliklerin nasıl geli tini göstermesi bakımından önemlidir (Tekin, 2008). Sefero lu (2006)'nun belirtti i üzere sonucu görmeye yönelik de erlendirme; ö rencilere not vermek, ö renmenin yeterlili ine ya da ö retiminin verimlili ine yönelik dönüt sa lamak, ö rencilerin bir üst sınıfa veya kuruma geçmesi için karar vermek amacıyla kullanılır.

2.1.3 E itimde Ölçme-De erlendirmenin Önemi

E itim, etkile im içinde bulunan unsurların olu turdu u dinamik bir süreçtir. Bu süreçte etkile im halinde olan unsulardan birincisi; bireylerde olu turmak istenen davranı de i ikliklerinin neler oldu unu belirleyen “E itimin Amaçları”dır. kincisi; bireylerde istenen davranı de i ikliklerinin olu masında yararlanılan ve içerik, yöntemler, teknikler, araçlar gibi hususları belirleyen “E itim Programı”dır. Üçüncüsü de e itimin amaçlarına ne ölçüde ve ne derecede ula ıldı nı belirleyen “De erlendirme”dir (Öncü,1999). De erlendirme ö esinin e itim içerisindeki yeri ve önemini anlayabilmek için a a ıdaki soru ve cevapları incelemek gerekir:

1. Niçin e itece iz?
2. Ne ö retece iz?
3. Nasıl kazandıracı z?
4. Nerede e itece iz?
5. Ne kadar ö renildi ini, amaçlara ne oranda ula ıldı nı nasıl anlayaca ız?

Ortaya Çıkan E itim Boyutu

1. E itimin Amacı
2. E itimin çeri i
3. E itimin Yöntemi
4. E itimin Ortamı
5. Ölçme ve De erlendirme (Yılmaz, 1998: 22)

Yukarıda da görüldü ü üzere programın sonunda ‘Ne kadar ö renildi?’ sorusunun cevabı ölçme-de erlendirme unsuruyla elde edilir. Böylece belirlenen amaçlara ula mak için belli ölçütlere göre düzenlenen ö retim yöntemi ve ilkelerinin etkili olup olmadı ı ortaya konulur. Ayrıca ölçme-de erlendirme, “Ö renme-ö retme süreci içinde ben ne durumdayım?”, “Benim çocu um ne durumda?”, “Benim ö rencilerim ne durumda?”, “Bizim okulumuzdaki ö renciler ne durumda?” ya da “Bizim ülkemizdeki ö renciler ne durumda?” gibi soruları özelden genele do ru cevaplayarak e itim sistemi hakkında dönüt verir (Semerci, 2007).

Ölçme-de erlendirme yalnızca ö rencilerin akademik ba arılarını ölçmek amacıyla de il, e itimsel kararlar alabilmek için de bilgi sa lar. Bu sayede e itimin amaçları ve ö renciden beklenen davranı lar yeniden gözden geçirilebilir. Eksik ö renilen konular belirlenerek ona göre planlama yapıp ö rencilere do ru ve etkili geri bildirimler verilebilir. Bu ekilde ö rencilere daha etkili rehberlik yapılabilir (E ri, 2006). Programın eksik ve yetersiz yanlarının belirlenmesinde, ö retimin iyile tirilmesinde ve program geli tirme sürecinde ölçme-de erlendirme sonuçlarından faydalanılır (Tan ve Erdo an, 2004). Bunun yanı sıra e itim sisteminin istenilen ba arıya ula ıp ula madı ı veya hangi ö renciler için ne derece ula ıldı ı önemli bir konudur. Çünkü e itim sürecinde ba arısızlı ın nedenleri ve ba arısız bireylerin erken tespiti, sorunlara erken müdahaleyi kolayla tırarak ileride uygulanması mümkün benzer e itim etkinliklerinin daha sa lıklı planlanmasını sa lar. Bu durum ise ö rencilerde meydana gelen davranı de i ikliklerinin ölçülüp de erlendirilmesiyle mümkündür (Turgut, 1997). Ölçme ve de erlendirmenin e itim sürecindeki i levlerinden bazıları unlardır:

1. Ö retmenin ö renciyi tanımasını sa lar.
2. Ö retmenin daha iyi bir ekilde rehberlik yapmasını sa lar.
3. Ö renciye durumunu bildirir.
4. Ö renciye, davranı larını nasıl de i tirece i veya geli tirece i konusunda geriye

bildirim sa lar.

5. leriye yönelik yapılan planlarda kaynak olur.

6. E itim ve ö retim daha kaliteli yapılmasını sa lar.

7. Ö retmenin kendini tanınmasına ve ö retim yöntemlerinin ne derece yeterli oldu u konusunda geriye bildirim sa lar.

8. Anne-baba ve velilere ö rencinin durumunun ve geli iminin bildirilmesi sa lanır.

9. Ö rencinin kendi içinde, bireysel geli imi, ö renme profilinin çıkarılması sa lanır (Yılmaz, 2002).

2.1.4. E itimde Ölçme-De erlendirmenin Yararları

E itimde de erlendirmenin sa ladı ı ba lıca yararlar unlardır (Gümü , 1976: 55-56)

- De erlendirme, ö retmene ö rencilerini tanıtır.
- De erlendirme, ö renciye durumunu bildirir ve çalı maya sürükler.
- De erlendirme, yöneticinin i ini kolayla tırır.
- De erlendirme, ö retimi geli tirir.
- De erlendirme, ö retmenin rehberlik yapmasını kolayla tırır.
- De erlendirme, ö retimi kolayla tırır.
- De erlendirme, dolaylı olarak ö retmenin kendisini de erlendirmesini sa lar.
- De erlendirme yönetici anne, baba ve velilere ö rencinin durumunu bildirir.

2.1.5. Ö retmenlerin Göz Önünde Bulundurmaları Gereken Ölçme-De erlendirme İlkeleri

Aydın (2001), ö retmenlerin okullarda uymaları gereken ölçme-de erlendirme ilkelerini öyle belirtmektedir:

1.Amaçlar lkesi

2.Devamlılık lkesi

3.Genilik lkesi

4.Kendi Kendini De erlendirme İkesi

5.Bütünlük İkesi

6.Ölçme Araçlarında Çe itlilik İkesi

7. birli i İkesi

8.Planlama İkesi

Yukarıdaki ilkeler de erlendirildi inde amaçlılık ve devamlılık ön plana çıkmaktadır. Hiçbir ölçme ve de erlendirme etkinli i amaçsız dü ünülemez. Okulda herhangi bir dersteki akademik ba arı geli iminin ölçülerek de erlendirilmesinde e itim sisteminin amaçları çerçevesinde ula ılması beklenen hedef davranı lar esas alınmalıdır. Okulda ö rencinin akademik ba arısını ölçme ve de erlendirme çalı maları ö rencinin sisteme girdi i andan itibaren sistemden çıkı ına kadar devamlı olarak yapılması gerekir.

2.1.6. Geleneksel Ölçme ve De erlendirme

Geleneksel ölçme-de erlendirme, ö retmenlerin ço u tarafından bilinmekte ve sıkça kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme-de erlendirme araç ve yöntemleri içerisinde çoktan seçmeli, bo luk doldurmalı, e le tirmeli, açık uçlu sorular ile do ru-yanlı soruları bulunmaktadır (Çalı kan ve Yi ittir, 2008). Bu ölçme-de erlendirme yakla ımının dayandı ı temelleri öyle açıklamak mümkündür: Ö renme-ö retme süreci ile ölçme-de erlendirme süreci birbirinden tamamen farklıdır. De erlendirme, bilgiyi aktarma i i bittikten sonra yani sürecin sonunda de erlendirme yapılır. Daha çok ürüne (sonuca) yönelik ölçme yapılır. Ö retmenin neleri ö retti i ve ö rencinin ne kadarını ö rendi ini tespit edebilmek için ka ıt kalem testlerine ihtiyaç duyulur (Korkmaz, 2004; Gelbal ve Kelecio lu, 2007; Sefer, 2006).

Geleneksel ölçme-de erlendirme; ö rencinin sınav anında verdi i yanıtlara dayanılarak yapılan, ö retmen merkezli olan ve ö renciyi sınırlı bir zaman içerisinde ölçmeye dayanan bir yakla ımdır. Üst düzey beceriler ile tutum, de er ve yargıları ölçmekte yetersiz kalması açısından ele tirilir (Sefer, 2006). Geleneksel ölçme-de erlendirme yöntemleri, ö retmenlerin testlere yönelik ö retim yapması ve okulların test sonucunda elde edilen bilgilere göre de er sırasına konulması açısından sakıncalı görülmektedir. Çünkü üst düzey becerileri yansıtmada yeterli olmayan bu yöntemlerle yapılan sıralama gerçe i

yansıtamayacaktır. Ö rencileri gelecekte ba arılı olabilecekleri alanlara yönlendirebilmek için yeteneklerin ve ilgilerin ke fine de imkan sa layamamaktadır. Ayrıca bu ölçme-de erlendirme yöntemleri aralıklı ekilde uygulandı ndan ve ba ımsız olarak yorumlandı ndan ö renci geli iminin sürekli takibinde yetersiz kalmaktadır (Enger ve Yager, 1998). Yukarıda bahsedilen sınırlılıkların yanı sıra geleneksel ölçme-de erlendirme yöntemlerinin elbette bazı üstün yönleri de bulunmaktadır. Enger ve Yager (1998) bunları öyle açıklar: Çok sayıda ö renciye kolaylıkla uygulanması bakımından ekonomiktir. Ö rencilerin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir ekilde ortaya çıkarır. Ö rencilerin genel olarak özellik, ba arı vb. sıralamasına koyabildi inden ehirlere ve ülkelere göre kar ıla tırma yapmayı mümkün kılar. Çok çe itli ö renim hedeflerini ölçmek açısından kullanı lı yöntemlerdir. Geleneksel ölçme-de erlendirme yöntem ve araçları unlardır: kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, e le tirme maddeleri, do ru-yanlı maddeleri, açık uçlu sorular.

2.1.7. Alternatif Ölçme ve De erlendirme

Günümüzdeki e itim programları bilindi i üzere yapısalıcı, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı ö renme gibi kuram ve yakla ımlara dayanmaktadır. Benimsenen bu ö renme kuramları, yeni ölçme-de erlendirme yakla ımlarını da beraberinde getirmi tir. Bu yeni anlayı , de erlendirmenin ö rencilerin ö renme süreçlerini desteklemek amacıyla yapılması gereken bir faaliyet oldu unu savunmaktadır (Karip, 2007). Söz konusu yeni ölçme-de erlendirme anlayı ı için kullanılan terimler bakımından literatürde bir birlik olmadı ı görülmektedir. Alternatif de erlendirme, otantik (özgün) de erlendirme, performans de erlendirme, tamamlayıcı de erlendirme, sürece dayalı de erlendirme terimleri kullanılmaktadır. Bahar ve di erleri (2006: 49), yapılandırmacılık ile birlikte e itime giren bu yöntemleri tamamlayıcı ölçme-de erlendirme olarak adlandırır. Tamamlayıcı ölçme de erlendirme yakla ımının çoktan seçmeli testlerin de dahil oldu u geleneksel de erlendirmenin dı nda kalan tüm ölçme-de erlendirme yöntemlerinden olu tu unu belirtir. “Sürece dayalı ölçme-de erlendirme” terimini kullanan Karada ve Öney (2006: 244) ise bu terimi öyle açıklar: “Geleneksel de erlendirme yöntemlerinin dı nda kalan bütün de erlendirmeleri kapsar. Yani geleneksel ölçme -de erlendirme yöntemlerinin yanında farklı yöntemlerin kullanımını içerir.

Tan (2005), alternatif ölçme-de erlendirmenin ö rencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından çok, gerçek hayat ko ullarındaki performanslarını önemsedini savunur. Ö rencinin bir eyler yapması, göstermesi, olu turması, üretmesi gibi çalı malarla ilgilenir ve ö renciden performansını somut hâle getirmesi beklenir. Alternatif de erlendirme yakla ımı de erlendirme sürecinde ö reneni, ö renenin özelliklerini merkeze alır. Ö rencinin gerçek ya amla kendi bilgisi arasında ili ki kurması ve kar ıla tı ı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır (Korkmaz, 2004). Ö rencinin ba arısı ve ba arısızlı ını de erlendirirken performansını ve ne bildi ini de erlendirme sürecine katar. Yani ö rencilerin sadece ne bilmedi i de il, neleri bildikleri de ortaya çıkartılır. Ö rencinin zayıf ve kuvvetli oldu u alanlarla ilgili geri bildirim sa lar ve iyile tirme amaçlı ö retimi planlamak için yol gösterir (Bahar ve di ., 2006). Alternatif ölçme-de erlendirme yakla ımında de erlendirmenin ö renmeden koparmadan yapılması yani ö renme sürerken yapılması istenir. Ö renme sürecinin ölçülmesi ve de erlendirilmesi ön plandadır.

Alternatif de erlendirme yakla ımlarının yararlarını Korkmaz (2004: 61) öyle anlatır:

1. Bilgi ve becerinin birlikte kullanıldı ı birbiriyle ba lantılı olan etkinlikleri ölçer.
2. E itimin içerisine yerle mi tir. Sadece amaca yönelik ölçme yapan standardize edilmi , yönergeli etkinliklerden ayrı tırılabilir. Bir ba ka ifadeyle alternatif de erlendirme anlamlı ö renme deneyimleri demektir.
3. Esnektir. Farklı sunum ekilerine ve ö rencilerin tercih ettikleri ö renme biçimine olanak sa lar.
4. Ö rencilerin kendi ö renme biçimlerini ve dü üncelerini analiz etmelerini sa lamak yoluyla içe dönük dü ünmeyi ve kendi kendini irdelemeyi ö retir.

Literatürde alternatif ölçme-de erlendirme yöntem ve araçlarının farklı ekilde gruplandırıldı ı görülmektedir. Bahar ve di erleri (2006)'ne göre alternatif de erlendirme yöntem ve araçları unlardır: tanılayıcı dallanmı a aç, yapılandırılmı grid, kelime ili kilendirme, portfolyo (ö renci ürün dosyası), proje, performans de erlendirme, gözlem, kavram haritası, görü me, öz de erlendirme, akran de erlendirme, grup de erlendirme. Williams (1998:46'dan aktaran: Yalçinkaya, 2009: 39) ise alternatif de erlendirme yöntemlerini; portfolyolar, rubrikler (de erlendirme ölçekleri), öz de erlendirme, akran de erlendirme, kontrol listeleri, görü meler, gözlemler, yazılı görevler, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, ö renme kayıt defterleri, günlükler, uzun süreli projeler ve video kayıtlı ö renci çalı maları olarak sınıflandırmaktadır.

2.2.. Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirmenin Önemi

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme önemli ve gereklidir. Ülkü Ünalın (2001:150) Türkçe eğitiminde değerlendirme yararlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrencilerin seviyelerini ve amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını belirlemeye yarar.
2. Öğretmenin izlediği yolun ve yaptığı öğretim çalışmalarının verimini ölçmeyi sağlar. Böylece yeni önlemler almaya, yeni yöntemler ve çalışmalar planlamaya götürür.
3. Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman öğretim programlarının geliştirilmesinde yararlı olur. Ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin de aktif olarak katılmasının yararlı olacağı savunulmaktadır. Böylece ölçülen özellikle ilgili farklı kaynaklardan bilgi edinilmesi olur ve ölçme-değerlendirmede güvenilirlik artar.

Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesi; yapıma amacına, zamanına ve kullanılan ölçüte göre farklı türlere ayrılabilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2006). Öğretim sürecinin başında girdileri değerlendirmek, süreçte öğrenim ve öğrenmeyi değerlendirmek, sonuçta çıktıları değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Zamana göre incelenirse eğitim-öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarından yararlanılabilir (MEB, 2006).

Türkçe öğretiminde yapılacak değerlendirmelerden ilki öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin bilişsel, duygusal ve devinimsel alanda durumlarının ne olduğu tespit edildiğinde eksik bilgiler giderilerek yeni bilgilerin inandırılması daha kolay ve hızlı olacaktır. Unutulmamalıdır ki fiziksel ve sosyal çevre, ekonomik durum, genetik özellik, fiziksel yeterlilik vb. açısından bireyler farklılık gösterir. Bu etkenler de öğrencinin Türkçe dersine yönelik ilgisinde, tutumunda ve başarısında farklılık yaratacaktır (Kaya, 2011). Eğitimde bireysel farklılıkları temel alan öğrenme kuramının uygulanması için öncelikle bu farklılıkların tespiti ardından da bunların öğrenci lehine kullanılması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumlarının öğretimin başında belirlenmesi önerilmektedir. Böylece öğretim yılı sonunda öğrencilerin ne kadar ilerledikleri daha kolay görülebilecektir. Bu amaçla kullanılacak ölçme-değerlendirme

araçları unlardır: tutum ölçekleri, ba arı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları (MEB, 2006).

Ö retim sürecinde yapılan de erlendirmeler ise iki farklı amaca hizmet edebilir: ö retimin de erlendirilmesi ve ö renme eksikliklerinin belirlenmesi. Bu de erlendirmelere süreç de erlendirmesi de denmektedir. Süreç de erlendirmesi ile ö rencilerin ö renmedeki güçlükleri görülebilir ve ö retimde ba arının artması için ö renme ortamında gerekli düzenlemeler yapılabilir. Böyle bir de erlendirme için izleme amaçlı testler, ö renci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran de erlendirme formu, öz de erlendirme formu, gözlem formlarının vb. kullanılabilce ini belirtilir (MEB, 2006).

Üçüncü ölçme-de erlendirme yaklaımı ise çıktılarının (ba arının) de erlendirilmesidir. Bu de erlendirme, ö retim süreci sonundaki ba arıların belirlenmesi amacıyla ürüne dayalı olarak yapılan de erlendirmelerdir. Bu yüzden ürün odaklı de erlendirme olarak da adlandırılmaktadır. Ö retim sonunda, ö rencilerin kazanımlara ne kadar ula tıklarını, kısacası ö rencilerin ne derece ba arılı olduklarını belirleyen yöntemdir. Bunun yanı sıra ö retmenin, ö renme ortamının, ö retim programının, uygulanan ö renme yöntem-tekniklerinin yeterlilikleri hakkında dönüt sa lar.

Türkçe dersinde ise ö rencilerin bir döneme veya yıla ait genel ba arılarını de erlendirmek için ço unlukla çe itli soru formatlarının (kısa cevaplı, çoktan seçmeli, e le tirmeli, do ru-yanlı , açık uçlu) kullanıldı ı ba arı testleri kullanılır. Ayrıca ö renci ürün dosyaları ürün de erlendirme amaçlı olarak kullanılabilir (MEB, 2006). Türkçe ö retiminde uygulanması istenen ölçme-de erlendirme yaklaımı çoklu de erlendirmedir. Ö renci ba arısını de erlendirirken birkaç yöntemin birlikte kullanılması ölçmedeki güvenilirli i yüksek düzeyde artıracaktır. Bu yüzden geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra ö retmen gözlem formları, portfolyo, öz de erlendirme formları gibi süreç de erlendirme araçları da kullanılmalıdır (Göçer, 2013). Türkçe dersindeki ölçme-de erlendirme ö renci, akran, veli ve ö retmenin katılımlarıyla yapılmaktadır.

2.2.1. Türkçe Ö retiminde Yazılı Sınavlara Genel Bakı

Ö renciler, düzeylerine uygun olarak verilen Türkçe sınavlarında, sorulan sorulara kısa ya da uzun cevap vererek dü üncelerini yazıyla ifade etmektedirler. Türkçe derslerinde ço unlukla açık uçlu yazılı sınavlar kullanılmaktadır. Açık uçlu soruların olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Cevaplama i lemi cevaplayıcının, puanlama i lemi ise puanlayıcının çok zamanını alaca ından sorulabilecek soru sayısı sınırlıdır. Cevapları tamamen do ru ya da tamamen yanlı olarak sınıflamak mümkün olmadı ından cevapların do ruluk derecesini tayin etmek puanlayıcıya dü er. Puanlamada puanlayıcı kanaati, puanlama i leminde hataya neden olur. Cevabı yazılı olarak ifade etmek zorunlu oldu undan hız vb. de i kenler de puana karı ır Ayrıca açık uçlu soruların güçlük derecesini tayin etmek de zordur. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için açık uçlu sorular hazırlanırken a a ıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
- Sorular açık ve anla ılır olmalıdır.
- Sınavdaki sorular birbirinden ba ımsız olmalıdır.
- Sorular mutlaka belli bir davranı ı yoklayan nitelikte olmalı, kitabın belli yerlerinden aynen alınmı ifadeleri içermemelidir.
- Uzun ve az sayıda soru yerine kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
- Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır.

Yönetmeliklere göre yazılı sınavlarda ö rencilere sorulacak sorular teknik bakımından u özellikleri ta ımalıdır:

- Yazılı yoklamada ö rencilere ortalama 75–80 kelimelik, ö renci seviyesine uygun ders kitabından veya ba ka bir kaynaktan alınmı bir metin veya parça parça birkaç metin/paragraf sunulacak, sorular bu metne/paragrafa dayalı olacaktır.
- Sorular do rudan metinle ilgili ve ezbere dayalı olmayacaktır. Buna ilave olarak “Metindeki duygu, dü ünçe, olay ve tasvirler, bunların açıklanması, ana fikir, sonuç, ki iler, ki iler özellikleri, davranı ları, ne için söyle veya böyle davrandıkları, olayın geçti i zaman ve yer özellikleri, bütün bunları ö rencilerin metnin neresinden, nasıl anladıkları gibi, ö rencilerin metnin özünü kavrayıp kavramadıklarını ölçecek sorular düzenlenebilir” (Soysal, 1994: 218).
- Not da ılımında ise dil bilgisi sorularına %30’dan fazla, kompozisyona % 40’tan az not verilmemesi, yazılı ka ıdının de erlendirilmesinde ve kompozisyonda söz dizimi,

imla ve noktalama yanlışları dikkate alınması, cevap anahtarlarının anlaşılır ve doğru hazırlanması önerilmektedir (Soysal, 1994:220-221).

- Sınav kâğıdının değerlendirilmesinde kâğıdın kullanılabilirliği ve yazının okunaklılığını da dikkate alınmalıdır.

Uzun cevaplı yazılı yoklama çalışmalarını konuların tümünü kapsayacak sayıda soru sormaya elverişlidir. Cevapların okunması uzun zaman almaktadır. Değerlendirme de öğretmenlerden öğrencilere farklılık göstermektedir. Ancak yazılı yoklama uygulaması, yazılı ifade becerisinin geliştirilmesinde teste göre daha avantajlıdır (Poyrazoğlu, 1993:243). Esasen dil becerilerini kazanmada çoktan seçmeli sınav, çok yararlı bir çalışma tekniğidir. Özellikle yazma becerisi ile test tekniği arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Okul idaresinin teste verdiği önem kadar Türkçe öğretimine de önem vermesi ve sadece Türkçe öğretmenlerini değil, bütün öğretmenleri yönlendirmesi gerekmektedir. Özellikle ilköğretim, orta ve lise öğretiminde son sınıflarda test amaçlı öğretim dışındaki öğretim teknikleri ilgi çekici olmamakta, öğrencinin dersle ilgili motivasyonu sağlamamaktadır (Yalçın, 1993:230). Bu durum yazılı yoklamaların vazgeçilemezliğini ortaya koymaktadır.

İlgili yönetmeliklerin bütünü dikkate alındığında genel olarak yazılı yoklama çalışmalarında çocuğa yöneltilen sorularda şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Öğrenciler farklı anlamlar ve yorumlar çıkarmamalıdır.
- Ölçülmeye çalışılan davranış ne ise, sadece o sorulmalıdır.
- Gereksiz ipuçlarını ve ayrıntılı bilgileri içermemelidir.
- Konunun özünü ilgilendiren olmalıdır. Genellikle kesin ve tek yanıt olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Ölçülen davranış ne ise o davranışın beklenen öğrenme düzeyinde gösterilmesini gerektirmelidir.
- Ölçülmesi amaçlanan davranışları yeterince kazanmış öğrenciler, soruyu doğru yanıtlayabilmelidir.
- Öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.
- Öğrenciye kendisini değerlendirme fırsatı verilmelidir.
- Öğrencinin yeni davranışları kazanmasına imkan tanınmalıdır.
- Öğrencinin hem bilgi birikimine uygun hem de onu geliştirecek nitelikte olmalıdır (Kutlu, 1999: 20-21).

Türkçe dersi temelde anlama ve anlatma ili kisine dayalı bir bütün olup ilgili okuma, anlama, dinleme ve dilbilgisiyle ilgili hedeflerin gerçekte tirilmesi bunların a amalılık ilkesine göre do ru uygulanmasına ba lıdır. Di er yandan yazılı yoklamalara göre daha öznel olan di er bir ölçme metodu olan sözlü yoklama çalı maları da sınıf içerisinde sa lıklı ve yeterli bir ekilde yapılamamaktadır. Sözlü yoklamalarda sorulan sorular ö retilenlerin tümünü kapsamamaktadır. Bu yüzden ö rencilerin “ifade becerilerini” ölçecek nitelikte de ildir (Poyrazo lu,1993:246). Di er yandan soru sayısı az oldu undan geçerlik ve güvenilirlik derecesi de dü üktür. Ancak sözlü ifade yetene ini geli tirme, bir topluluk kar ısında belli bir disiplin içerisinde zihinsel olarak duygu ve dü üncelerin toparlanıp belli bir plan çerçevesinde belirli ifade kalıplarını kullanarak kendini ve dü üncelerini ifade etme bakımından yeri doldurulamaz bir öneme sahiptir ve mutlak surette gereklidir.

2.3. Soru Sınıflamaları

Soru sorma ve soruların sınıflandırılması üzerine sistemli çalı malar, Bloom ve arkadaş larının (1956) e itimle ilgili hedefleri sınıflandırması ile ba latılmış tır. Bloom ve arkadaş ları soruların belli kategoriler altında de erlendirilebilmesine imkân sa lamı ve daha sistemli çalı maların yapılmasında bir ba langıç noktası olmu tur. Bloom ve arkadaş larının sınıflandırması altı bölüme ayrılır:

1. Bilgi: Burada bilginin anlamı hatırlamadır ve ö renme seviyesinin en alt basama ını gösterir. Hatırlamanın iki türünden söz edilebilir: Görünce tanıma ve sorunca söyleme (Tekindal, 2003: 445). Bilgi düzeyindeki soruların en büyük sakıncası cevapların ve bilgilerin çabucak unutulması ve yüzeysel anlamlar gerektirmesidir (Akbulut, 1999: 11). Bu düzey, temel bilgilerin edinilmesi yönünden önemlidir. Temel bilgileri edinmemi bir ö renciye daha üst zihinsel becerileri gerektiren sorular sormak anlamlı olmayacaktır. Örnek olarak “bir iiri ezberinden okuma” bilgi düzeyindeki bir davranı tır. “Yazar nerede do mu ? airin çocukluk yılları hangi ehirlerde geçmi ?” gibi sorular da bilgi basama ındaki sorulardır. Bilgi basama ı için anahtar kelimeler: Anlatma, hatırlama, tanıma, aktarma, belirtme, gösterme, listeleme, kopyalama, sınıflandırma, yerle tirme, saptama, ezberden söyleme, tekrarlama (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

2. Kavrama: E itim açısından bilginin sadece zihinde tutulması yetmemekte daha üst seviyelerde ö renilip ölçülmesi de gerekmektedir. Bilgi seviyesinin üstünde kavrama basama ı vardır. Kavrama, edinilen bilginin anlamının zihinde olu ması veya anla ılması

anlamına gelir. Bilginin taşıdığı anlamın ne olduğu, o bilginin kavrandığı, üç şekilde gösterilir: Çevirme, yorumlama ve öteleme (kestirme, tahmin etme, öngörme) (Tekindal, 2003: 449-450). Kavrama tipi sorularda, öğrencinin bilimsel olarak konuya hâkim olması ve diğer ünceleri transfer edebilmesi gerekmektedir (Akbulut, 1999: 11). Örnek olarak “verilen bir şiiri açıklama, bir atasözü/özdeyişi hakkında kompozisyon yazma, verilen metne başlık koyma, verilen ifade ile anlatılmak istenen duyguyu açıklama” bu düzeydeki davranışlardır. “ki dize arasındaki ortak yönler nelerdir?”, Divan Edebiyatı ve Halk Edebiyatının farklı yönlerini yazınız?” gibi sorular kavrama basamağındadır. Ayrıca metinde bir ya da birkaç cümle halinde ifade edilen ana düşünceyi bulma soruları da kavrama basamağındadır. Kavrama basamağı için anahtar kelimeler: Tanımlama, tarif etme, açıklama, formülleştirme, karşılaştırma, çevirme, dönüştürme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorumlama, genelleme, öngörme, sonucu tahmin etme, özetleme, tartışma, örnek verme (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

3. Uygulama: Bu düzeydeki sorular, öğrencinin problemi tanımasını, anlamasını ve onun çözümü için gerekli prensipleri ve yöntemi bulmasını gerektirir (Tekindal, 2003a: 266). Örnek olarak “boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini koyma” uygulama düzeyindeki bir davranıştır. Örnek sorular: şiirde kullanılan mecazları belirtiniz. Ya adınızı yer ile ilgili anlatılan halk hikâyelerini araştırıp öğrencinizin 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, derleme, planlama, deneme, imleme, hayal etme, idare etme, ekillendirme, gösterme/açıklama (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

4. Analiz: Analizin anlamı; materyallerin, çevrenin veya onların özelliklerinin belli ilkelere göre ayrıştırılmasıdır (Tekindal, 2003a: 266-267; Tekindal, 2003b: 452-453). Örnek olarak “şiirde kullanılan belirgin şiir tekniklerini belirtme, cümleyi özelliklerine ayırma, neden-sonuç ilişkisini ortaya koyma” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek soru: Parçadaki özetleme kendi özetlemenizi karşılaştırınız. Benzeyen ve farklı olan yanlarını belirtiniz. Analiz basamağı için anahtar kelimeler: Karşılaştırma, seçme, ayırma, düzenleme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, sınıflandırma, iyice inceleme, tahlil etme, taslağı çizme, ispatlama, bulma (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

5. Sentez: Sentez, bilgileri belli ilke ve kurallara göre birle tirip bütünle tirerek yeni, özgün bir muhteva olu turmadır. Yaratıcılık üzerine odaklanır (Tekindal, 2003a: 268-269; Tekindal, 2003b: 453). Yaratıcılı ı harekete geçirmeyi gerektiren bu düzeydeki soruların tek do ru cevabı yoktur. Örnek olarak “bir iir, deneme, öykü yazma; verilen hikâyeyi özgün bir ekilde tamamlama” bu düzeydeki davranı lardır. Sentez basama ı için anahtar kelimeler: spatlama, düzenleme, genelle tirme, sonuçlandırma, birle tirme, bütünleme, icat etme, açıklama, yaratma, geli tirme, meydana getirme, hipotez kurma, çözüm önerme, sonuç çıkarma, hayal etme, formülle tirme, i leme, tasarlama (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

6. De erlendirme: Bu basamakta ö renciden, mantık yönüyle do rululuk, tutarlılık ve yeni ölçütler olu turarak ya da verilen di er ölçütleri kullanarak bir ürün, ba arı vb. hakkında bir yargıya varması beklenir (Tekindal, 2003a: 269; Tekindal, 2003b: 453-454). Örnek olarak “bir iiri, denemeyi vb. derste anlatılan ilkelere dayanarak tahlil etme, inceleme” bu düzeydeki davranı lardır. Örnek sorular: Metindeki o lun babasına kar ı olan davranı larını uygun buluyor musunuz? Hangisinde yazım yanlı ı vardır? De erlendirme basama ı için anahtar kelimeler: De er biçme, yargıya ula ma, hüküm verme, ele tirme, karar verme, tavsiye etme, takdir etme, ikna etme, do rulama, savunma, ele tirme, destekleme, yansıtma, ödüllendirme, tasvip etme(me) (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

Ülkemizde soruların sınıflandırılması ile ilgili çalı maların daha çok alanyazını taramasına (Akyol, 1997; Özbay, 2002; Ensar, 2003; Üstünlüo lu, 2006) ve ders kitaplarındaki soruların sınıflandırılmasına (A ıcı, 1998; Kutlu, 1999; Akyol, 2001; Ensar, 2002; engül, 2005; Kaya, 2005; Calp, 2006) yönelik oldu u görülmektedir. Ölçme araçlarında kullanılan soruların sınıflandırılmasına yönelik çalı maların (Ülger, 2003) ise sınırlı oldu u söylenebilir. Bu noktadan hareketle, KKTC’de Türkçe sınav kâ ıtlarında inceleme yaparak alan yazına katkı sa lamak amaçlanmı tır.

2.4. İlgili Ara tırmalar

Çakan(2004), “Ö retmenlerin Ölçme-De erlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri” adlı ara tırmasında ilk ve ortaö retim kademesinde görev yapmakta olan ö retmenlerin sınıf içi ölçme ve de erlendirme uygulamaları bakımından kendilerini nasıl algıladıklarını incelemi tir. Çalışma 2004 yılında ilkö retimde görevli 260 ve ortaö retimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 ö retmenle gerçekleştirilmiştir. Ara tırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Sonuçlar ö retmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını göstermiştir. İlkö retmen grubu arasında güvenilirlik ve geçerlilik için uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, ilkö retim kademesindeki ö retmenlerin ortaö retim kademesindeki ö retmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlkö retim ö retmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken ortaö retim ö retmenleri yazılı yoklamaları tercih etmişlerdir.

Güfta ve Zorbaz (2008) ara tırmalarında, ilkö retim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının bilişsel hedef basamaklarına göre düzeylerini okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) bölümlerine göre ayrı ayrı belirlemeye çalışmışlardır. Ara tırmada, 2004-2005 eğitim-ö retim yılında Hatay ili merkez ilçesinde bulunan 36 ilkö retim okulundaki Türkçe ö retmenlerinden alınan 96 adet yazılı sınav kâğıdındaki sorular içerik çözümlemesiyle, Bloom’un (1956) bilişsel alanı ile kin sınıflandırması ile Pearson ve Johnson’ın (1978) metinle ilgili sorulara yönelik sınıflaması kullanılarak incelenmiştir. Ara tırma bulgularına göre, Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde sorular sorulduğunu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının 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; yazılı anlatım sorularının ise kavrama (% 46,6) ve sentez (% 53,4) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Metin ve Demiryürek (2009), “Türkçe Ö retmenlerinin Yenilenen Türkçe Ö retim Programlarının Ölçme-De erlendirme Anlayışı Hakkındaki Düzünceleri” adlı ara tırmalarında, Türkçe ö retmenlerinin yenilenen ilkö retim programının ölçme-

de erlendirme anlayı ı hakkındaki görü lerini belirlemi leridr. Ara tırma, 2006–2007 E itim Ö retim yılı bahar döneminde, Artvin ili merkez ilkö retim okullarında görev yapan yirmi Türkçe ö retmeni ile yürütülmü tür. Ara tırmada nitel ara tırma yöntemi kullanılmı tır. Çalı mada ilk olarak rastgele seçilen iki Türkçe ö retmeniyle yeni ölçme de erlendirme anlayı ı hakkında yirmi dakikalık yüz yüze görü meler yapılmı tır. Bu görü meden elde edilen verilerden yararlanarak altı sorudan olu an yarı yapılandırılmı mülakat formu geli tirilmi tir. Geli tirilen bu mülakat formuyla yirmi ö retmenle görü meler yapılmı tır. Çalı manın sonucunda, Türkçe ö retmenlerinin yeni ölçme–de erlendirme anlayı ı hakkında olumlu bakı açısına sahip oldukları belirlenmi tir. Fakat ö retmenlerin, ölçme de erlendirme anlayı ı hakkında bilgilerinin olmaması, zamanın yeterli olmaması, maliyetin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı etkili bir ekilde ölçme-de erlendirme aktiviteleri yapamadıkları tespit edilmi tir.

Gök ve Erdo an (2009), “Sınıf Ö retmeni Adaylarının Yeni Türkçe Ö retim Programındaki Ölçme ve De erlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri” adlı çalı malarında, Sınıf Ö retmenli i Ana Bilim Dalı 4. sınıf ö rencilerinin yeni Türkçe programında yer alan ölçme ve de erlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamı lardır. Ara tırma, Hacettepe Üniversitesi Sınıf Ö retmenli i Ana Bilim Dalında yapılmı tır. Ara tırmada betimsel model kullanılmı tır. Ara tırmaya ili kin veriler nitel ara tırma yöntemiyle toplanmı tır. Ö retmen adaylarının Türkçe dersindeki yeni ölçme ve de erlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla adaylarla yarı yapılandırılmı görü meler gerçekleştirilmi tir. Ayrıca ara tırmada ö retmen adaylarının Okul Deneyimi II dersinde yaptıkları ve bu ders kapsamında ilkö retim okullarında uyguladıkları ders planlarındaki ölçme ve de erlendirme yöntemleri incelenmi tir. Ö retmen adaylarıyla yapılan görü melerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekni iyle, adayların ders planları ise doküman analizi tekni i ile incelenmi tir. Ara tırma sonucunda, ö retmen adaylarının yeni Türkçe programındaki ölçme ve de erlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri belirlenerek Türkçe ö retimi kapsamındaki ö retmen yeti tirme sürecine yönelik öneriler getirilmi tir.

Karadüz (2009), “Türkçe Ö retmenlerinin Ölçme ve De erlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Ö renme Kavramı Ba lamında Ele tirisi” adlı ara tırmasında, Türkiye’de ilk ve ortaö retim programlarının “yapılandırmacı ö renme” anlayı ına göre olu turulmasıyla e itim ve ö retimde köklü bir de i ikli e gidildi i üzerinde durmaktadır. Bu de i iklik derste

kullanılan araç gereçlerde, ö renme anlayı ında, ö renme ortamının tasarlanmasında ve her eyden önemlisi ölçme ve de erlendirmede tamamen kökten de i iklikler yapılması anlamına gelmektedir. Ölçme ve de erlendirme bir programın amacına ula ılıp ula ılamadı ını, programla birlikte yapılan ö renme etkinliklerinden yeterli düzeyde verim alınmasını ölçmek bakımından çok önemlidir. Yapılandırmacı ö renme anlayı ı sonucunda de erlendirmeden çok ö renme faaliyetlerinde süreç içerisinde yapılan e itim faaliyetlerinin çoklu ölçme araçlarıyla ölçülüp de erlendirildi i bilinmektedir. Bunun yanı sıra yapılandırmacı anlayı bilgiden daha çok temelde becerinin kazandırılmasını esas aldı ından, kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri ve ö retmenlerin ölçme ve de erlendirme anlayı ının da buna uygun olması gerekir. Bu ara tırmada Türkçe ö retmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarıyla birlikte ölçme ve de erlendirme anlayı larının hangi oranda yapılandırmacı anlayı a uygun oldu u de erlendirilmi tir. Ara tırmada yapılandırılmamı mülakatla birlikte gözlem kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle de erlendirilmeye tabi tutulmu tur. Ara tırma neticesinde ö retmenlerin ölçme ve de erlendirme anlayı larıyla birlikte, uygulamadaki alı kanlıklarının yapılandırmacı anlayı ı yeterli ölçüde yansıtmadı ı sonucuna ula ılmı tur.

Benzer ve Eldem (2012), “Türkçe ve Edebiyat Ö retmenlerinin Ölçme ve De erlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri” adlı çalı malarında, Türkçe ö retmenleri ile Türk dili ve edebiyatı ö retmenlerinin ö retim sürecinde kullanmaları gereken ölçme-de erlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ve bu araçları kullanma düzeylerini sorgulamı larıdır. Bu do rultuda açık uçlu 10 soruluk anket Türkçe ve edebiyat ö retmenlerinden olu an 53 ki iye uygulanmı tur. Tarama modelinde olan bu ara tırmanın sonucunda her iki bran ın ö retmenlerinin de ölçme ve de erlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin dü ük oldu u tespit edilmi tir. Elde edilen bulgular ı ı ında bu düzeyin yükseltilmesi adına alana özgü ölçme-de erlendirme kılavuz kitaplarının hazırlanması önerisinde bulunulmu tur.

Yi it (2013), “İkö retim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Ö retim Programı’ndaki Alternatif Ölçme-De erlendirme Yöntemlerine Yönelik Ö retmen Görü lerinin De erlendirilmesi” adlı ara tırmalarında, ça ın getirdi i yeniliklere göre hazırlanan İkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı (TDÖP)’nda geleneksel ölçme-de erlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme de erlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedirler. Çalı mada, Türkçe ö retmenlerinin İkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)’nda yer alan alternatif ölçme-de erlendirme yöntemleri

hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin seviyelerine ve bu yöntemleri kullanma sıklığına yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri ve bu yöntemleri uygularken karşılaşılan sorunlar -varsa- incelenmiştir. Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada nicel veri toplama araçlarından anket ve nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Böylece “çoklu metot” (karma metot) kullanılmış ve veri toplama araçlarında üçleme (triangulation) yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri olmaktadır. Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir. 150 öğretmene uygulanan anketlerden 123 tanesi analiz edilmiştir. Anket uygulaması sırasında görüşmeye katılmak için gönüllü olduğunu belirten 34 öğretmen arasından basit (rastgele) örnekleme ile 13 öğretmen seçilerek görüşme yapılmıştır. Anketteki verilerin SPSS 15.00 paket programı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılım hesapları yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin seviyelerini kabul ettiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok performans görevi ve projeler hakkında öğrencilere geri bildirim verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin performans görevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını kullandığı tespit edilmiştir. Grupla yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin grubun bütün üyelerine aynı notu verdiği görülmüştür. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en sık karşılaşılan problemlerin haftalık ders saatinin yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğu tespit edilmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013), “Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme amacıyla yaptıkları yazılı sınavların hangi seviyede becerileri ölçtüğünü Bloom taksonomisine göre tespit etmiştir. Araştırmada Malatya il merkezinde bulunan 12

ilkö retim okulunda görev yapan 38 Türkçe ö retmeninin 6, 7 ve 8. sınıf derslerinde yaptıkları yazılı sınavlar incelenmiş, bu sınavlarda sorulan 2427 soru, ara tırma kapsamında değerlendirilmiştir. Ara tırma sonucunda soruların büyük kısmının alt düzey becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesine göre soruların basamaklarında düzenli bir yükselişin görülmemiştir.

Yiğit ve Kırımlı (2014), “Türkçe Ö retmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar” adlı ara tırmalarında, ilkö retim Türkçe Dersi Ö retim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)’nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik uygulamaları ve uygulama sırasında karşılaşılan sorunları ele almışlardır. Betimsel bir nitelik taşıyan bu ara tırmada nicel veri toplama araçlarından anket ve nitel veri toplama araçlarından görüşme kullanılmıştır. Böylece “çoklu metot” (karma metot) kullanılmış ve veri toplama araçlarında üçleme (triangulation) yapılmıştır. Ara tırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-ö retim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe ö retmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ara tırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-ö retim yılında Trabzon ilindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe ö retmenleri oluşturduğundan Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ara tırma için gerekli izin alınmıştır. 150 ö retmene uygulanan anketlerden 123 tanesi analiz edilmiştir. Anket uygulaması sırasında görüşmeye katılmak için gönüllü olduğunu belirten 34 ö retmen arasından basit (rastgele) örnekleme ile 13 ö retmen seçilerek görüşme yapılmıştır. Anketteki verilerin SPSS 15.00 (Sosyal Bilimler için istatistik Paketi) paket programı kullanılarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılım hesapları yapılmıştır.

Son 10 yıldaki yukarıdaki ara tırmalar incelendiğinde Türkçe ö retmenlerinin kendilerini ölçme-değerlendirme bakımında yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin benimsenmediği de diğer bir sonuç olarak görülmüştür. Bunlara ek olarak, yazılı sınavlarda Bloom’un bilişsel hedef basamaklarından daha çok alt düzeylerde (bilgi, kavrama, uygulama) soruların yazıldığı ve bu soruların sınıf düzeylerine göre dağılımı belirtilmiştir. Sonuçta, Türkçe ö retiminde ölçme-değerlendirme çalışmalarının ne düzeyde olduğunu incelemek, bir gelişim kaydedip

kaydetmedi ini ortaya çıkarmak ve farklı co rafyalarda bu çalı maları gerçekte tirmek adına bu çalı maya gereksinim duyuldu u belirtilmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ara tırma modeli, dokümanlar, veri inceleme yolu ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Ara tırma Modeli

Ara tırma, konuya ve amaçlara uygunluğu nedeniyle nitel ara tırma yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır. Nitel ara tırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği ara tırma değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39).

KKTC'nin Girne ilçesinde bulunan dört farklı okuldan alınan sınav kağıtları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre değerlendirilmiş ve var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Ara tırma, KKTC'deki 5 ilçeden biri, Girne ilçesi, seçilerek gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, nitel ara tırma modellerinden biri olan durum çalışması (Girne'deki durum) modeli seçilmiştir. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak ve bir ya da birkaç durumu derinlemesine ara tırmaktır. Başka bir deyişle belirtilecek olursa, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumları nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durumlar çeşitli biçimlerde olabilir; bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam gibi (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39).

3.2. Dokümanlar

Bu ara tırmanın dokümanları, 2010-2015 öğretim yıllarında KKTC'nin Girne ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav kağıtlarıdır. Bu sınav kağıtları belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin veri elde edilebilecek düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:107). Ara tırmacı kendi görev yaptığı bölgedeki okullara ulaşılarak zengin bir veri seti elde etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda, amaçlı örnekleme yollarından biri olan "kolay ulaşılabilecek durum örnekleme"ne uygun olarak yazılı sınav kağıtlarını belirlemiştir. Özetle, ara tırmacı kısa sürede ve kolay ulaşılabilecek yazılı

sınav ka ıtlarını belirlemi tir. Özetle, ara tırmacı kısa sürede ve kolay ula ılabilece i yazılı sınav ka ıtlarını ara tırma kapsamına almı tir. Ara tırma kapsamına alınan yazılı sınav ka ıtlarının hangi okula ait oldu u, yılı ve kaç ki i tarafından hazırlandı ı a a ıdaki tabloda sunulmu tur:

Tablo 3.1. Yazılı Sınav Ka ıtlarına li kin Bilgiler

Sınav Ka ıdı	Okul	Yıl	Kaç ki i hazırladı
1.	O uz Veli Ortaokulu	2014-2015	4
2.	O uz Veli Ortaokulu	2014-2015	7
3.	O uz Veli Ortaokulu	2014-2015	3
4.	O uz Veli Ortaokulu	2014-2015	7
5.	19 Mayıs TMK	2014-2015	2
6.	19 Mayıs TMK	2009-2010	1
7.	19 Mayıs TMK	2014-2015	1
8.	19 Mayıs TMK	2014-2015	1
9.	19 Mayıs TMK	2014-2015	1
10.	Anafartalar Lisesi	2014-2015	2
11.	Anafartalar Lisesi	2013-2014	3
12.	Anafartalar Lisesi	2014-2015	2
13.	Anafartalar Lisesi	2014-2015	2
14.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2013-2014	3
15.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2012-2013	3
16.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2013-2014	4
17.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2012-2013	4
18.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	3
19.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	1
20.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	1
21.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	3
22.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	3
23.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	4
24.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	3
25.	19 Mayıs TMK	2009-2010	4
26.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	-
27.	Lapta Yavuzlar Lisesi	2010-2011	3
28.	19 Mayıs TMK	2014-2015	1
29.	19 Mayıs TMK	2012-2013	1
30.	19 Mayıs TMK	2013-2014	1

Ara tırmada incelenen 30 sınav ka ıtının 4'ü O uz Veli Ortaokulu'ndan, 9'u 19 Mayıs TMK'dan, 4'ü Anafartalar Lisesi'nden ve 13'ü de Lapta Yavuzlar Lisesi'nden alınmı tır. Sınav ka ıtlarından 2'si 2009-2010, 9'u 2010-2011, 3'ü 2012-2013, 4'ü 2013-2014 ve 12'si 2014-2015 yıllarına aittir. Son olarak sınav ka ıtlarından 22'si 1-3 ö retmen tarafından hazırlanmı ; 7'si ise 3 ö retmenden fazla sayıda ö retmen tarafından hazırlanmı tır.

3.3. Veri Toplama Yolu

Ara tırmada, veri toplama yolu olarak doküman analizi yöntemi kullanılmı tır. Doküman incelemesinde temel amaç; ara tırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve im ek, 2006). Doküman incelemesi özellikle do rudan görü me ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek ba ına bir ara tırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ara tırmada Türkçe dersi yazılı sınav ka ıtları doküman olarak kabul edilmi tır. Türkçe sınav ka ıtlarındaki sorular öncelikle “okuma”, “yazılı anlatım” ve “dilbilgisi” ba lıklarına göre sınıflandırılmı tır. Ardından ara tırmanın alt problemlerinde belirtilen sorular temelinde incelenmi tır. Alt problemlerden biri olan Bloom'un bili sel hedef basamaklarına ili kin de erlendirmede Sever'in (2004) Türkçe Ö retimi ve Tam Ö renme adlı kitabı temel alınmı tır.

Türkçe sınav kâ ıtları okullarda görevli müdür muavinleri tarafından ara tırmacıya sunulmu tur. Ara tırmada sınav kâ ıtlarını hazırlayan ö retmenlerin açık isimlerine yer verilmemi tır. Ara tırmacı 1'den 30'a kadar olan sınav kâ ıtlarını numaralandırarak Tablo 1'deki gibi kodlamı tır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ara tırmadaki verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmı tır. erik analizi, bir metnin belirli kodlamalarla daha küçük içerik kategorileri ile özetlenmesi olarak tanımlanmı tır (Büyüköztürk vd., 2010). Tav ancıl ve Aslan'a (2001)göre içerik analizi, sözel, yazılı ve di er materyallerin içerdi i mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönü türme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçe i ara tıran bilimsel bir yakla ım olarak tanımlanmı tır. Ara tırmada, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmı tır. Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2006). Bu amaçla, Türkçe yazılı sınav ka ıtları öncelikle üç bölüme ayrılmı (okuma, yazılı anlatım ve dilbilgisi), ardından her bir ba lık altında inceleme yapılmı tır. Ara tırmanın son alt probleminde ise tüm ba lıklar birle tirilerek bili sel hedef basamakları incelenmi tir. Yapılan ayrıntılı incelemeler sonucunda elde edilen verilerin frekansları bulunmu ve tablola tırılmı tır. Ara tırma alt problemlerine uygun olarak bulgular sunulmu tur.

Geçerlik ve Güvenirlik: Bu ara tırmanın geçerli ini sa lamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir eilde açıklanmı tır. Ayrıca ara tırmanın iç güvenirli ini sa lamak için, elde edilen veriler iki ayrı ara tırmacı tarafından ilk olarak ayrı ayrı analiz edilmi tir. Sonraki a amada ara tırmacılar tarafından yapılan analizler kar ıla tırılarak ortak bir karara varılmı tır.

Ara tırmacının Rolü: Ara tırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılmasında; alan yazın ve yöntem bölümlerinin olu turulmasında, verilerin elde edilmesi, gerekli analizlerin yapılması ve bulguların raporla tırılmasında ara tırmacı rol üstlenmi tir. Bu süreçte ara tırmacının kendi öznel görü lerine pek yer verilmemi tir. Ara tırmacının kendine ait görü leri, özellikle tartı ma, sonuç ve öneriler bölümünde ara tırmaya dâhil edilmi tir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulguları üç bölüm altında sunulmuştur. Bu bölümler; okuma, yazılı anlatım ve dilbilgisidir. Son olarak üç bölüme ilişkin genel bir tabloda Bloom'un bilişsel hedeflerine uygun olarak analiz yapılmıştır.

4.1. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki “Okuma” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi

Tablo 4.1.1’de sınav kağıtlarındaki okuma metni sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Türkçe Sınav Kağıtlarındaki Metin Sayısı

Toplam Metin Sayısı	Kaç Kağıtta Gözlemlendi
0 metin	6
1 metin	14
2 metin	9
3 metin	1
Toplam	30

İncelenen otuz sınav kağıdının altısında okuma metnine yer verilmemiştir. Öte taraftan, on dört sınav kağıdında sadece bir metne yer verildiği, bunların dokuz tanesinde ise iki metne yer verildiği ve yalnızca birinde ise üç metne yer verildiği görülmüştür. 0 metin için bakınız Ek 5, 1 metin için bakınız Ek 1, 2 metin için bakınız Ek 3 ve 3 metin için bakınız Ek 25.

Tablo 4.1.2’de okuma metinlerinin kaynağı değerlendirilmiştir. Buna göre metinlerin ders kitabından mı yoksa ders kitabının dışından mı alındığı araştırılmıştır.

Tablo 4.1.2. Okuma Metinlerinin Nereden Seçildiği

Tablo 4.1.1 incelendiğinde 30 sınav kağıdında toplam 35 metne yer verildiği görülmektedir. Böyle ki 6 kağıtta metin yoktur. 14 kağıtta 1 metin, 9 kağıtta 2 metin ve 1 kağıtta 3 metin vardır.

Metinlerin Nereden Seçildiği	Kitap Dışı	Kitap İçi	Toplam
Düz Yazı	12	11	23
İtiraz	7	5	12
Toplam	19	16	35

İncelenen otuz sınav kağıdında düz yazı biçiminde yazılmış yirmi üç metin bulunmaktadır. Bu metinlerin on iki tanesi ders kitabının dışından alınmıştır, on bir tanesi ise kitap içinden seçilmiştir. İtirazlar ise toplamda on iki tane olup bunların yedi tanesi kitabın dışından alınmıştır, beş tanesi ise kitap içerisinden seçilmiştir. Kitabın dışından seçilmiş düz yazı için bakınız Ek 23, kitabın içinden seçilen düz yazı metni için bakınız Ek 25. Kitabın dışından seçilmiş itiraz için bakınız Ek 25, kitabın içinden seçilen itiraz için bakınız Ek 26.

Tablo 4.1.3'te okuma metinlerinde toplam kaç sorunun oldu u de erlendirilmi tir.

Tablo 4.1.3. Okuma Metinlerindeki Soru Sayısı

Toplam Soru	
1	10
2	5
3	10
4	8
5	0
6	6
7	0
8	0
9	7
10	12
11	8
12	5
13	11
14	6
15	7
16	0
17	0
18	7
19	5
20	3
21	6
22	11
23	6
24	6
25	13
26	11
27	11
28	0
29	5
30	4
Toplam soru	181

ncelenen otuz sınav ka ıdının birincisinde on tane soru, ikincisinde be , üçüncüsünde on, dördüncüsünde sekiz, be incisinde sıfır, altıncısında altı, yedincisinde ve sekizincisinde sıfır, dokuzuncusunda dokuz, onuncusunda on iki, on birincisinde sekiz, on ikincisinde be , on üçüncüsünde on bir, on dördüncüsünde altı, on be incisinde yedi, on altıncı ve on yedincisinde sıfır, on sekizincide yedi, on dokuzuncuda be , yirmincide üç, yirmi birincide altı, yirmi ikincide on bir, yirmi üçüncüde ve yirmi dördüncüde altı, yirmi be incide üç, yirmi altıncıda ve yirmi yedincide on bir, yirmi sekizincide sıfır, yirmi dokuzuncuda be , otuzuncuda ise dört, toplamda ise yüz seksen bir soru bulunmu tur. Özetlenecek olursa okuma metinlerinde 0-5 soru sayısı olan sınav ka ıdı sayısı 12, 6-10 soru sayısı olan 12 ve 11 sorudan fazla olan ise 6'dır. Okuma metinlerinde 0-5 soru sayısı olan sınav ka ıdı için bakınız Ek 21. Okuma metinlerinde 6-10 soru sayısı olan sınav ka ıdı için bakınız Ek20. Okuma metinlerinde 11 soru sayısından fazla olan sınav ka ıdı için bakınız Ek 20.

Tablo 4.1.4'te okuma metnindeki soru türleri de erlendirilmi tir.

Tablo 4.1.4. Okuma Metnindeki Soru Türü

Soru Türü	
Uzun –Kısa cevaplı (klasik tarzdaki) sorular	23
Çoktan Seçmeli	1
Do ru/Yanlı	0
Bo luk Tamamlama	0
E le tirme	0
Toplam	24

**Sınav kâ ıtlarının altında metin sorularına rastlanmamı tir.*

ncelenen otuz sınav kâ ıdındaki metinlerin soru türlerine bakıldı ında, bunların yirmi üçünde uzun ve kısa cevaplı metin altı sorularının oldu u görülmü tür. Buna kar ın sadece bir sınav kâ ıdında ise metin altı çoktan seçmeli soru türü kullanılmı tir. Uzun-kısa cevaplı metin altı soru türü için bakınız Ek 15. Çoktan seçmeli metin altı soru türü için bakınız Ek 17.

Tablo 4.1.5'te okuma metinlerindeki soruların toplam puanı değerlendirilmiştir.

Tablo 4.1.5. Metin Sorularının Toplam Puanı

Toplam Puan	
0-25 puan	12
26-50 puan	7
51-75 puan	0
76-100 puan	1
Toplam	30

İncelenen sınav kâğıtlarında metin sorularının toplam puanına bakıldığında on ikisinin 0-25 puan aralığında, on yedisinin 26-50 puan aralığında ve yalnızca birinin 76-100 puan aralığında olduğu görülmüştür. Okuma metni toplam puanı 51-75 puan aralığında olan bir sınav kâğıdına rastlanmamıştır. 76-100 puan aralığında okuma metni puanı verilen sınav kâğıdında puanlama hatası yapıldığı görülmüştür. 0-25 toplam metin puanı olan sınav kâğıdı için bakınız Ek 14. 26-50 toplam metin puanı olan sınav kâğıdı için bakınız Ek 30. 76-100 toplam metin puanı olan sınav kâğıdı için bakınız Ek 13.

4.2. Türkçe Sınav Kâğıtlarındaki “Yazılı Anlatım” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi

Tablo 4.2.1’de Türkçe sınav kâğıtlarındaki yazılı anlatım bölümlerinin toplam puanına yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Türkçe Sınav Kâğıtlarındaki Yazılı Anlatım Bölümlerinin Toplam Puanı

Toplam Puan	Kaç kâğıtta gözlendi
0-25 puan	28
26-50 puan	2
51-75 puan	0
76-100 puan	0
Toplam	30

İncelenen otuz sınav kâğıdında yazılı anlatım toplam puan aralıkları şöyledir: 0-25 puan aralığında yirmi sekiz sınav kâğıdına, 26-50 puan aralığında ise iki sınav kâğıdına rastlanmıştır. Ancak, 51-75 veya 76-100 puan aralığında herhangi bir sınav kâğıdına rastlanmamıştır. 0-25 puan aralığındaki yazılı anlatım soruları için bakınız Ek 17. 26-50 puan aralığındaki yazılı anlatım soruları için bakınız Ek 14.

Tablo 4.2.2’de yazılı anlatım sorularında seçenek verilir verilmediği ve verildiyse kaç seçenek olduğu üzerinde durulmuştur:

Tablo 4.2.2.Yazılı Anlatım Konularına İlişkin Seçenek Sayısı

Yazılı Anlatım Seçenek Sayısı	Kaç kâıtta görüldüğü
Yazılı anlatım yok.	4
1 seçenek	5
2 seçenek	4
3 seçenek	16
4 seçenek	0
5 seçenek	0
6 seçenek	1
Toplam	30

ncelenen sınav kâıtlarının dört tanesinde yazılı anlatım sorusuna yer verilmemiştir. Geriye kalan sınav kâıtlarından beşinde bir, dördünde iki ve on altısında ise üç farklı konuya yer verildiği saptanmıştır. Sadece bir sınav kâıtında öğrencilere altı farklı anahtar sözcük verilip bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılı anlatım sorularında bir seçenek verilen sınav kâıtı için bakınız Ek10. Yazılı anlatım sorularında iki seçenek verilen sınav kâıtı için bakınız Ek 15. Yazılı anlatım sorularında üç seçenek verilen sınav kâıtı için bakınız Ek 16. Yazılı anlatım sorularında altı seçenek verilen sınav kâıtı için bakınız Ek 21.

Tablo 4.2.3'ye yazılı anlatım konularındaki anlatım biçimlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Yazılı Anlatım Konularındaki Anlatım Biçimleri (Açıklama, Betimleme, Tartı ma, Öyküleme)

Yazılı Anlatım Biçimi	Kaç kâ ıtta görüldü ü
Açıklama	47
Tartı ma	-
Betimleme	4
Öyküleme	3

ncelenen otuz sınav kâ ıtında yazılı anlatım biçimlerine bakıldı ında 47'sinin açıklama, 4'ünün betimleme ve 3'ünün öyküleme türünde oldu u görülmü tür. Açıklama türünde yazılı anlatım sorusu için bakınız Ek. 25. Betimleme türünde yazılı anlatım sorusu için bakınız Ek. 5. Öyküleme türünde yazılı anlatım sorusu için bakınız Ek. 3.

Tablo 4.2.4'te yazılı anlatım sorularındaki metin türlerine yer verilmi tir.

Tablo 4.2.4. Yazılı Anlatım Sorularında İstenen Metin Türleri (Güncel Konular, Hikaye, Masal, Tiyatro, İtiraz, Gezi, Yazısı, Makale, Deneme, Sohbet, Mektup, Dilekçe, Atasözü, Özdeyi vb.)

	Atasözü	Özdeyi	Güncel	Hikaye	Dilekçe	Mektup	Diğerleri
1. Sınav Kâğıdı			*		*		*
2. Sınav Kâğıdı	*		**				
3. Sınav Kâğıdı			**	*			
4. Sınav Kâğıdı	***						
5. Sınav Kâğıdı	*			*			*
6. Sınav Kâğıdı	**	*					
7. Sınav Kâğıdı	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
8. Sınav Kâğıdı	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9. Sınav Kâğıdı		*		*			
10. Sınav Kâğıdı			*				
11. Sınav Kâğıdı			***				
12. Sınav Kâğıdı		***					
13. Sınav Kâğıdı			**			*	
14. Sınav Kâğıdı			**		*		
15. Sınav Kâğıdı		**					
16. Sınav Kâğıdı			***				
17. Sınav Kâğıdı	*		**				
18. Sınav Kâğıdı			**				*
19. Sınav Kâğıdı			*				
20. Sınav Kâğıdı							*
21. Sınav Kâğıdı							*
22. Sınav Kâğıdı			**				
23. Sınav Kâğıdı	***						
24. Sınav Kâğıdı			*				
25. Sınav Kâğıdı	*	*					*
26. Sınav Kâğıdı	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
27. Sınav Kâğıdı	*		**				
28. Sınav Kâğıdı	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
29. Sınav Kâğıdı					*		
30. Sınav Kâğıdı	*						

Bir numaralı sınav kâğıdında üç farklı konu verilmi tir. Birinci konu için dil ile ilgili bir dördlük verilmi 'Dilin Önemi' ile ilgili bir kompozisyon istenmi tir. İkinci konu güncel konularla ilgili olup, üçüncü konuda dilekçe sorulmu tur.

ki numaralı sınav kâ idında yine üç farklı konu verilmi tir. Bunların iki tanesi güncel hayattan olup, üçüncüsü atasözü açıklaması ekinde verilmi tir.

Üç numaralı sınav kâ idında üç farklı konudan ikisi güncel konularla ilgili olup, di er soruda ise serim bölümü verilmi bir hikâyenin tamamlanması istenmi tir.

Dört numaralı sınav kâ idında, üç farklı atasözünün açıklaması verilmi tir.

Be numaralı sınav kâ idında iki farklı konu verilmi tir. Bunlardan birincisi için bir görsel verilmi ve bu görselden yola çıkılarak bir hikâye yazılması istenmi tir. kinci konu olarak ise atasözü açıklaması istenmi tir.

Altı numaralı sınav kâ idında yine üç farklı konu verilmi , bunların ikisi atasözü açıklaması, üçüncüsü ise özdeyi açıklaması olarak sorulmu tur.

Yedi ve sekiz numaralı sınav kâ ıtlarında yazılı anlatım ile ilgili bir bölüme rastlanmamı tir.

Dokuz numaralı sınav kâ idında, iki farklı konu seçilmi , bunların birincisi hikâye tarzında istenmi , ikincisi ise özdeyi açıklaması olarak görülmü tür.

On numaralı sınav kâ idında güncel bir konuda ö rencilerin yazmaları istenmi tir.

On bir numaralı sınav kâ idında, üç farklı güncel konuya yer verilmi tir.

On iki numaralı sınav kâ idında üç farklı atasözüne yer verilmi tir.

On üç numaralı sınav kâ idında iki güncel konuya yer verilmi , bir de mektup yazılması istenmi tir.

On dört numaralı sınav kâ idında iki güncel konu verilmi , bunun yanında da bir dilekçe örne i istenmi tir.

On be numaralı sınav kâ idında iki güncel konuya yer verilmi tir.

On altı numaralı sınav kâ idında üç güncel konu seçenek olarak verilmi tir.

On yedi numaralı sınav kâ idında iki güncel konu ve bir de atasözü açıklamasına yer verilmi tir.

On sekiz numaralı sınav kâ idında bir gezi yazısı ile iki güncel konu seçenek olarak verilmi tir.

On dokuz numaralı sınav kâ idında bir güncel yazma konusu bulunmaktadır.

Yirmi numaralı sınav kâ idında bir anı istenmi tir.

Yirmi iki numaralı sınav kâ idında altı anahtar sözcük verilerek (güncel konularla ilgili) bunlara dayalı bir kompozisyon olu turulması istenmi tir.

Yirmi ikinci sınav kâ idında iki güncel konuya yer verilmi tir.

Yirmi üçüncü sınav kâ idında üç farklı atasözünün açıklaması istenmi tir.

Yirmi dördüncü sınav kâ idında bir güncel konu seçilmi tir.

Yirmi be inci kâ itta ise bir gezi yazısına, bir özdeyi açıklamasına ve bir de atasözü açıklamasına yer verilmi tir.

Yirmi altıncı sınav kâ idında yazılı anlatıma yer verilmemi tir.

Yirmi yedinci sınav kâ idında iki güncel konuya bir de atasözüne yer verilmi tir.

Yirmi sekizinci sınav kâ idında yazılı anlatıma yer verilmemi tir.

Yirmi dokuzuncu kâ itta bir dilekçe konusu ile ö rencilere tek seçenek sunulmu tur.

Otuzuncu sınav kâ idında iki farklı atasözü açıklamasına yer verilmi tir.

Özetle belirtmek gerekirse, yukarıda ayrıntılarıyla verilmi yazılı anlatım konularında toplamda on dört atasözü (Bkz. Ek 25), sekiz özdeyi (Bkz. Ek 25), yirmi altı güncel konu (Bkz. Ek 16), üç hikaye (Bkz. Ek 9), üç dilekçe (Bkz. Ek 29), bir mektup (Bkz. Ek 27), bir anı (Bkz. Ek 20), bir sınav ka idında altı anahtar sözcük (Bkz. Ek 21) ve dört de gezi yazısına (Bkz. Ek 18) yer verilmi tir.

4.3. Türkçe Sınav Kâğıtlarındaki “Dilbilgisi” Bölümleriyle İlgili Soruların İncelenmesi

Tablo 4.3.1’de dilbilgisi sorularındaki konu dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4.31. Dilbilgisi Sorularının Konu Dağılımı

Konu	Toplam kaç kağıtta görüldü
Anlam ve Anlatım Bilgisi	18
Sesbilgisi	2
Yapı Bilgisi	11
Sözcük Türleri	15
Cümle Bilgisi	12
Yazım Kuralları ve Noktalama işaretleri	13

İncelenen sınav kâğıtlarının dilbilgisi bölümlerinde, on sekiz sınav kâğıdında “Anlam ve Anlatım Bilgisi” konusuna, iki sınav kâğıdında “Sesbilgisi” konusuna, on bir sınav kâğıdında “Yapı Bilgisi” konusuna, on beş sınav kâğıdında “Sözcük Türleri” konusuna, on iki sınav kâğıdında “Cümle Bilgisi” konusuna, on üç tane kâğıdında ise “Yazım Kuralları ve Noktalama işaretleri” konusuna yer verilmiştir. Anlam ve anlatım bilgisi ile ilgili sorular için bakınız Ek 4 . Sesbilgisi ile ilgili sorular için bakınız Ek 5 . Yapı bilgisi ile ilgili sorular için bakınız Ek 3. Sözcük türleri ile ilgili sorular için bakınız Ek 5. Cümle bilgisi ile ilgili sorular için bakınız Ek 9 ve 7. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili sorular için bakınız Ek 16.

Tablo 4.3.2’de dilbilgisi sorularının türüne yer verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Dilbilgisi Sorularının Türü

1.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
2.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
3.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
4.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
5.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
6.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
7.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
8.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
9.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
10.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
11.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
12.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
13.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
14.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
15.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
16.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
17.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
18.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli-Klasik</i>
19.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
20.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
21.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli-Klasik-Do ru/Yanlı -Bo luk Doldurma</i>
22.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
23.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
24.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
25.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
26.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
27.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>
28.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli</i>
29.Sınav Kâ ıdı: <i>Çoktan Seçmeli-Klasik</i>
30.Sınav Kâ ıdı: <i>Klasik</i>

ncelenen toplam otuz sınav kâ ıdının dilbilgisi bölümü sorularının on yedisinin “Çoktan Seçmeli”, onunun “Klasik”, ikisinin “Çoktan Seçmeli ve Klasik”, birinin ise “Çoktan Seçmeli-Klasik-Do ru/Yanlı ve Bo luk Doldurma” türünde oldu u saptanmı tır. Bu durumda, sınav sorularının yirmisinde çoktan seçmeli soruların soruldu u, on birinde klasik tarzda sorular soruldu u, birinde do ru-yanlı ve birinde ise bo luk doldurmaya yer verildi i saptanmı tır. Özetle, Türkçe sınav kâ ıtlarında çoktan seçmeli türünün di erlerine göre daha çok tercih edildi i görülmektedir. Çoktan seçmeli dilbilgisi soruları için bakınız Ek 22 ve 1. Klasik dilbilgisi soruları için bakınız Ek 13. Do ru-yanlı türündeki dilbilgisi soruları için bakınız Ek 21. Bo luk doldurma türündeki dilbilgisi soruları için bakınız Ek 21.

Tablo 4.3.3'te dilbilgisi sorularının toplam puanına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.3. Dilbilgisi Sorularının Toplam Puanı

Toplam Puan	Kaç kâ ıtta gözlendi i
0-25 puan	2
26-50 puan	25
51-75 puan	2
76-100 puan	1
Toplam	30

ncelenen otuz sınav kâ ıtında dilbilgisi sorularının toplam puanının iki sınav kâ ıtında 0-25 puan aralı ında, yirmi be inde 26-50 puan aralı ında, ikisinde 51-75 puan aralı ında ve birinde ise 76-100 puan aralı ında oldu u saptanmıştır. Toplam 0-25 puan aralı ında dilbilgisi sorularının oldu u sınav ka ıdı için bakınız Ek 18. Toplam 26-50 puan aralı ında dilbilgisi sorularının oldu u sınav ka ıdı için bakınız Ek 11. Toplam 51-75 puan aralı ında dilbilgisi sorularının oldu u sınav ka ıdı için bakınız Ek 7. Toplam 76-100 puan aralı ında dilbilgisi sorularının oldu u sınav ka ıdı için bakınız Ek.

4.4. Türkçe Sınav Kâ itlerindeki Tüm Alanlardaki (Okuma, Yazılı Anlatım ve Dilbilgisi) Soruların Bloom'un Bili sel Hedef Basamaklarına Göre ncelenmesi

Tablo 4.4'te Türkçe sınav sorularının Bloom'un bili sel hedef basamaklarına göre incelenmesine yer verilmi tir

Tablo 4.4. Türkçe Sınav Sorularının Bloom'un Bili sel Hedef Basamaklarına Göre Da ılımı

SINAV	B LG		KAVRAMA		UYGULAMA		ANAL Z		SENTEZ		DE ERLEN.		TOPLAM
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
1.	5	13.88	12	33.33	18	50	-	-	1	2.7	-	-	36
2.	4	16.40	14	34.14	22	53.65	-	-	1	2.4	-	-	41
3.	3	8.3	13	36.11	19	52.77	-	-	1	2.7	-	-	36
4.	4	11.76	14	41.17	14	41.17	-	-	1	2.94	1	2.94	34
5.	-	-	16	39.02	22	53.65	2	4.87	1	2.4	-	-	41
6.	3	21.42	7	50	3	21.42	-	-	1	7.14	-	-	14
7.	5	10	10	20	33	66	2	4	-	-	-	-	50
8.	7	14	25	50	18	36	-	-	-	-	-	-	50
9.	2	20	3	30	2	20	1	10	1	10	1	10	10
10.	1	9.09	7	63.63	2	18.18	-	-	1	9.09	-	-	11
11.	-	-	7	50	6	42.85	-	-	1	7.14	-	-	14
12.	-	-	5	23.80	15	71.42	-	-	1	4.76	-	-	21
13.	3	23.07	7	53.84	2	15.38	-	-	1	7.69	-	-	13
14.	2	7.14	9	32.10	15	53.57	-	-	2	7.14	-	-	28
15.	2	6.25	13	40.62	16	50	-	-	1	3.12	-	-	32
16.	5	12.19	20	48.78	13	31.70	2	4.87	1	2.43	-	-	41
17.	5	9.80	21	41.17	22	43.13	2	3.92	1	1.96	-	-	51
18.	1	4.76	13	61.90	5	23.80	1	4.76	1	4.76	-	-	21
19.	1	10	5	50	3	30	-	-	1	10	-	-	10
20.	1	7.69	6	46.15	5	38.46	-	-	1	7.69	-	-	13
21.	1	5	10	50	7	35	-	-	2	10	-	-	20
22.	8	17.77	16	35.55	20	44.44	-	-	1	2.22	-	-	45
23.	7	18.42	8	21.05	22	57.80	-	-	1	2.63	-	-	38
24.	2	6.06	4	12.12	25	75.75	-	-	1	3.03	1	3.03	33
25.	-	-	10	27.77	26	72.22	1	2.77	1	2.77	-	-	38
26.	2	13.33	10	66.66	2	13.33	1	6.66	-	-	-	-	15
27.	-	-	11	57.89	7	36.84	-	-	1	5.26	-	-	19
28.	5	10	10	20	33	66	2	4	-	-	-	-	50
29.	2	8	14	56	8	32	-	-	1	4	-	-	25
30.	1	11.11	4	44.44	3	33.33	-	-	1	11.11	-	-	9
Toplam	82	9.54	324	37.71	408	47.49	14	1.62	28	3.24	3	0.34	859

Birinci Türkçe sınavındaki soruların %13.88'i bilgi, %33.33'ü kavrama, %50'si uygulama ve %2.7'si sentez basama na yöneliktir.

İkinci Türkçe sınavındaki soruların %16.40'ı bilgi, %34.14'ü kavrama, %53.65'i uygulama ve %2.4'ü sentez basama na yöneliktir.

Üçüncü Türkçe sınavındaki soruların %8.3'ü bilgi, %36.11'i kavrama, %52.77'si uygulama ve %2.7'si sentez basama na yöneliktir.

Dördüncü Türkçe sınavındaki soruların %11.76'sı bilgi, %41.17'si kavrama, %41.17'si uygulama, %2.94'ü sentez ve %2.94'ü de erlendirme basama na yöneliktir.

Be inci Türkçe sınavındaki soruların %39.02'si kavrama, %53.65'i uygulama, %4.87'si sentez ve %2.4'ü de erlendirme basama na yöneliktir.

Altıncı Türkçe sınavındaki soruların %21.42'si bilgi, %50'si kavrama, %21.42'si uygulama ve %7.14'ü sentez basama na yöneliktir.

Yedinci Türkçe sınavındaki soruların %10'u bilgi, %20'si kavrama, %66'sı uygulama ve %4'ü analiz basama na yöneliktir.

Sekizinci Türkçe sınavındaki soruların %14'ü bilgi, %50'si kavrama ve %36'sı uygulama basama na yöneliktir.

Dokuzuncu Türkçe sınavındaki soruların %20'si bilgi, %30'u kavrama, %20'si uygulama, %10'u analiz, %10'u sentez ve %10'u de erlendirme basama na yöneliktir.

Onuncu Türkçe sınavındaki soruların %9.09'u bilgi, %63.63'ü kavrama, %18.18'i uygulama ve %9.09'u sentez basama na yöneliktir.

On birinci Türkçe sınavındaki soruların %50'si kavrama, %42.85'i uygulama ve %7.14'ü sentez basama na yöneliktir.

On ikinci Türkçe sınavındaki soruların %23.80'i kavrama, %71.42'si uygulama ve %4.76'sı sentez basama na yöneliktir.

On üçüncü Türkçe sınavındaki soruların %23.07'si bilgi, %53.84'ü kavrama, %15.38'i uygulama ve %7.69'u sentez basama na yöneliktir.

On dördüncü Türkçe sınavındaki soruların %7.14'ü bilgi, %32.10'u kavrama, %53.57'si uygulama ve %7.14'ü sentez basama na yöneliktir.

On be inci Türkçe sınavındaki soruların %6.25'i bilgi, %40.62'si kavrama, %50'si uygulama ve %3.12'si sentez basama na yöneliktir.

On altıncı Türkçe sınavındaki soruların %12.19'u bilgi, %48.78'i kavrama, %31.70'i uygulama, %4.87'si analiz ve %2.43'ü sentez basama na yöneliktir.

On yedinci Türkçe sınavındaki soruların %9.80'i bilgi, %41.17'si kavrama, %43.13'ü uygulama, %3.92'si analiz ve %1.96'sı sentez basama na yöneliktir.

On sekizinci Türkçe sınavındaki soruların %4.76'sı bilgi, %61.90'ı kavrama, %23.80'i uygulama, %4.76'sı analiz ve %4.76'sı sentez basama na yöneliktir.

On dokuzuncu Türkçe sınavındaki soruların %10'u bilgi, %50'si kavrama, %30'u uygulama ve %10'u sentez basama na yöneliktir.

Yirminci Türkçe sınavındaki soruların %7.69'u bilgi, %46.15'i kavrama, %38.46'sı uygulama ve %7.69'u sentez basama na yöneliktir.

Yirmi birinci Türkçe sınavındaki soruların %5'i bilgi, %50'si kavrama, %35'i uygulama ve %10'u'ü sentez basama na yöneliktir.

Yirmi ikinci Türkçe sınavındaki soruların %17.77'si bilgi, %35.55'i kavrama, %44.44'ü uygulama ve %2.22'si sentez basama na yöneliktir.

Yirmi üçüncü Türkçe sınavındaki soruların %18.42'si bilgi, %21.05'i kavrama, %57.80'i uygulama ve %2.63'ü sentez basama na yöneliktir.

Yirmi dördüncü Türkçe sınavındaki soruların %6.06'sı bilgi, %12.12'si kavrama, %75.75'i uygulama, %3.03'ü sentez ve %3.03'ü de erlendirme basama na yöneliktir.

Yirmi be inci Türkçe sınavındaki soruların %27.77'si kavrama, %72.22'si uygulama %2.77'si analiz ve %2.77'si sentez basama na yöneliktir.

Yirmi altıncı Türkçe sınavındaki soruların %13.33'ü bilgi, %66.66'sı kavrama, %13.33'ü uygulama ve %6.66'sı analiz basama na yöneliktir.

Yirmi yedinci Türkçe sınavındaki soruların %57.89'u kavrama, %36.84'ü uygulama ve %5.26'sı sentez basama na yöneliktir.

Yirmi sekizinci Türkçe sınavındaki soruların %10'u bilgi, %20'si kavrama, %66'sı uygulama ve %4'ü analiz basama na yöneliktir.

Yirmi dokuzuncu Türkçe sınavındaki soruların %8'i bilgi, %56'sı kavrama, %32'si uygulama ve %4'ü sentez basama na yöneliktir.

Otuzuncu Türkçe sınavındaki soruların %11.11'i bilgi, %44.44'ü kavrama, %33.33'ü uygulama ve %11.11'i sentez basama na yöneliktir.

Sonuç olarak incelenen Türkçe yazılı sınavlarında en çok uygulama basama na yönelik sorulara (%47.49) yer verilmi tir. Daha sonra ise sırasıyla kavrama (%37.71), bilgi (%9.54), sentez (%3.24), analiz (%1.62) ve de erlendirme basamaklarına (%0.34) yönelik sorulara yer verilmi tir. Bilgi basama na yönelik sorular için bakınız Ek 22. Kavrama basama na yönelik sorular için bakınız Ek 8. Uygulama basama na yönelik sorular için bakınız Ek 28. Analiz basama na yönelik sorular için bakınız Ek 16. Sentez basama na yönelik sorular için bakınız Ek 21. De erlendirme basama na yönelik sorular için bakınız Ek 4.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTI MA VE ÖNER LER

Bu bölümde sonuçlar özetlenmi , bulgular önceki ara tırma sonuçları ile ili kilendirilerek tartı ılmı ve önerilere yer verilmi tir.

6.1. Sonuçlar

1. Birinci alt problemde, sınav kâ ıtlarında okuma metinlerinin sayısını belirlemek amaçlanmı tır. Buna göre, toplam otuz sınav kâ ıdının altısında herhangi bir metne yer verilmemi tir. On dört sınav kâ ıdında sadece bir metne yer verildi i, dokuzunda iki metne yer verildi i ve geriye kalan birinde ise üç metne yer verildi i görülmü tür. Bu durumda Türkçe ö retmenlerinin sınav kâ ıtlarında genellikle bir metne yer verdi i görülmü tür.

2. kinci alt problemde Türkçe sınavlarındaki okuma metinlerinin kitabın içinden mi, yoksa kitabın dı ından mı seçildi i ara tırılmı tır. Ara tırma bulgularına göre, incelenen toplam otuz sınav kâ ıdında yirmi üç düz yazıya ula ılmı tır. Bu metinlerin on ikisi ders kitabının dı ından alınmı , on biri ise ders kitabının içinden seçilmi tir. Böylece sınav kâ ıtlarındaki metinlerin hem ders kitabının içinden hem de dı ından seçildi i sonucuna ula ılmı tır. Sınav ka ıtlarında toplam on iki iire ula ılmı ; bunların yedisi kitabın dı ında alınmı , be i ise kitabın içinden seçilmi tir. Yine buradan da sınavlardaki iirlerin hem ders kitabı içinden hem de ders kitabı dı ından seçildi i görülmü tür.

3. Üçüncü alt problemde sınav kâ ıtlarındaki okuma metinlerinde toplam kaç sorunun soruldu u incelenmi tir. Sınav kâ ıtlarındaki okuma metinlerinde 0-5 soru sayısı olan sınav ka ıdı sayısı 12, 6-10 soru sayısı olan 12 ve 11 sorudan fazla olan ise 6'dır. Buna göre okuma metinlerindeki soru sayısının 0 ile 10 arasında oldu u sonucuna ula ılmı tır.

4. Dördüncü alt problemde sınav kâ ıtlarında yer alan okuma metnindeki soru türleri de erlendirilmi tir. ncelenen otuz sınav kâ ıdındaki metinlerin soru türlerine bakıldı ında, bunların yirmi üçünde uzun ve kısa cevaplı (klasik) metin altı sorularının oldu u görülmü tür. Buna kar ın sadece bir sınav kâ ıdında ise metin altı çoktan seçmeli soru türü kullanılmı tir. Sonuç olarak metin altı sorularının genellikle uzun veya kısa cevaplı sorulardan olu tu u söylenebilir.

5. Be inci alt problemde sınav kâ ıtlarında yer alan okuma metnindeki soruların toplam puanı de erlendirilmi tir. ncelenen sınav kâ ıtlarında metin sorularının toplam puanına bakıldı ında on ikisinin 0-25 puan aralı ında, on yedisinin 26-50 puan aralı ında ve yalnızca birinin 76-100 puan aralı ında oldu u görülmü tür. Okuma metni toplam puanı 51-75 puan aralı ında olan bir sınav kâ ıdına rastlanmamı tir. 76-100 puan aralı ında okuma metni puanı verilen sınav kâ ıdında puanlama hatası yapıldı ı görülmü tür. Sonuç olarak okuma metinleriyle ilgili soruların toplam puanının 26-50 puan aralı ında oldu u görülmü tür.

6. Altıncı alt problemde Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım bölümlerinin toplam puanına yer verilmi tir. 0-25 puan aralı ında yazılı anlatım puanı olan yirmi sekiz sınav kâ ıdına, 26-50 puan aralı ında ise iki sınav kâ ıdına rastlanmı tir. Sonuç olarak Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım bölümlerinin toplam 0-25 puan aralı ında oldu u görülmü tür.

7. Yedinci alt problemde Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım sorularında seçenek verilip verilmedi i ve verildiyse kaç seçenek oldu u üzerinde durulmu tur. Sınav kâ ıtlarından be inde bir, dördünde iki ve on altısında ise üç farklı konuya yer verildi i saptanmı tir. Sonuç olarak Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım sorularında üç seçene e yer verildi i görülmü ve ö rencilerin tercih yapabilecekleri görülmü tür.

8. Sekizinci alt problemde Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım konularındaki anlatım biçimlerine yer verilmi tir.

9. Dokuzuncu alt problemde yazılı anlatım sorularındaki metin türlerine yer verilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde yazılı anlatım konularında toplamda on dört atasöz, sekiz özdeyiş, yirmi altı güncel konu, üç hikâye, üç dilekçe, bir mektup ve dört gezi yazısına yer verilmiştir. Buna göre Türkçe yazılı anlatım sorularında genellikle atasöz veya özdeyiş açıklamalarının yapılması istendiği görülmüştür.

10. Onuncu alt problemde Türkçe sınav kâğıtlarındaki dilbilgisi sorularının konularına yer verilmiştir. İncelenen sınav kâğıtlarının dilbilgisi bölümlerinde, on sekiz sınav kâğıdında “Anlam ve Anlatım Bilgisi” konusuna, iki sınav kâğıdında “Sesbilgisi” konusuna, on bir sınav kâğıdında “Yapı Bilgisi” konusuna, on beş sınav kâğıdında “Sözcük Türleri” konusuna, on iki sınav kâğıdında “Cümle Bilgisi” konusuna, on üç tane kâğıdında ise “Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri” konusuna yer verilmiştir. Buna göre dilbilgisi sorularının en çok anlam ve anlatım bilgisi konularından olduğu söylenebilir.

11. On birinci alt problemde Türkçe sınav kâğıtlarındaki dilbilgisi sorularının türüne yer verilmiştir. Dilbilgisi sınav sorularının yirmisinde çoktan seçmeli sorular sorulmuş, on birinde klasik tarzda sorular sorulmuş, birinde doğru-yanlış ve birinde ise boşluk doldurmaya yer verilmiştir. Sonuçta, Türkçe sınav kâğıtlarında çoktan seçmeli soru türünün diğerlerine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir.

12. On ikinci alt problemde Türkçe sınav kâğıtlarındaki dilbilgisi sorularının toplam puanına yer verilmiştir. İncelenen otuz sınav kâğıdında dilbilgisi sorularının toplam puanının iki sınav kâğıdında 0-25 puan aralığında, yirmi beşinde 26-50 puan aralığında, ikisinde 51-75 puan aralığında ve birinde ise 76-100 puan aralığında olduğu saptanmıştır. Türkçe sınavlarındaki dilbilgisi bölümünün genellikle toplam 26-50 puan aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

13. On üçüncü alt problemde Türkçe sınav sorularının Bloom'un bilişsel hedef basamaklarına göre incelenmesine yer verilmiştir. İncelenen Türkçe yazılı sınavlarında en çok uygulama basamağına yönelik sorulara (%47.49) yer verilmiştir. Daha sonra ise sırasıyla kavrama (%37.71), bilgi (%9.54), sentez (%3.24), analiz (%1.62) ve değerlendirme basamaklarına (%0.34) yönelik sorulara yer verilmiştir.

6.2. Tartı ma

Ara tırma bulgularına göre, on dört sınav kâ ıtında sadece bir metne yer verildi i, bunların dokuz tanesinde ise iki adet metne yer verildi i ve son olarak bir sınav kâ ıtında ise üç adet metne yer verildi i görülmü tür. Bu durumda Türkçe ö retmenlerinin sınav kâ ıtlarında en çok bir metne yer verdi ini göstermektedir. Oysa bir sınav kâ ıtında birden fazla metin türüne yer verilmesi, bir düz yazı ve bir iirle ö rencinin kar ıla tırılması iyi olabilir. Ö renci farklı metin türlerinde çalı ma olana ı yakalar.

Ara tırmada sınav ka ıtlarındaki okuma metinlerinin kitabın içinden mi yoksa kitabın dı ından mı seçildi i belirlenmeye çalı ılmı tır. Toplamda 35 metin (düz yazı ve iir) oldu u de erlendirildi inde, bu metinlerin 19'u ders kitabının dı ından seçilmi tir. Geriye kalan 16 metin ise ders kitabının içinden seçilmi tir. Böylece sınav ka ıtlarındaki metinlerin hem kitap içinden hem de kitap dı ından seçildi i ortaya çıkmı tır. Kitap dı ından metin sorulması ö rencinin ezbercilikten uzak durmasına neden olaca ından metinlerin kitap dı ından seçilmesi yararlı olabilir. Ö te yandan ders kitabının içinden seçilen metinlerle de ö rencilerin yeni ö rendikleri sözcükleri peki tirmeleri sa lanabilir.

Türkçe sınav kâ ıtlarında okuma metinlerinde toplam kaç soru soruldu unu belirlemek amacıyla incelenen otuz sınav ka ıtında, ortalama 0-10 soru arasında soru soruldu u görülmü tür. Metinlerle ilgili soru sayısı sınav süresi ile ili kilendirilmeli, sınıfta önceden ö rencilerin ne kadar sürede soruları çözebildikleri denenmeli ve hem yava hem de hızlı ö renen ö renciler dü ünülmelidir.

Ara tırmada Türkçe sınav kâ ıtlarında okuma metinleri ile ilgili soru türleri de erlendirildi inde, uzun-kısa cevaplı sorulara (klasik) daha çok yer verildi i görülmü tür. Okuma metinlerinde çoktan seçmeli sorulara pek yer verilmemektedir. Bezer ve Eldem'in (2015) ara tırma bulgularına göre de, ö retmenlerin %50'si, sınavlarda en çok yoruma dayalı ve açık uçlu soru türünü kullanmaktadırlar. Bunu do ru-yanlı ve bo luk doldurma soruları takip etmektedir ve çoktan seçmeli sorular pek tercih edilmemektedir. Ancak bu bulgu I ıkalan'ın (2011:23-25) ara tırma bulgularıyla çeli mektedir. I ıkalan, 2005 programında ö ngörülen kazanım ve becerilerin yoklanmasında ö retmenlerin ilk sırada çoktan seçmeli soru tipini tercih ettiklerini belirtmi tir. Bunu, birbirine yakın puanlarda bo luk doldurma tipi ile

kısa cevaplı soru tipi izlemektedir. Açık uçlu (uzun cevaplı) soru tipi en az kullanılan soru tipidir. Öte yandan bu ara tırmanın bulguları Marso'nun (1987) ara tırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Marso, ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine nispeten daha fazla kompozisyon ve problem türü öğeleri kullandıklarını ve bu türü tamamlama ile çoktan seçmeli soru tiplerini daha az sıklıkta kullandıklarını belirlemiştir (Akt. Mertler 1999: 2). Bu bulgulardan hareketle okuma metinlerinde hem kısa cevaplı hem de açık uçlu sorulara yer vermekle farklı düzeylerde soruların sorulmasına olanak sağlanacağı ve tek bir tür üzerine odaklanmanın etkili olmayacağı düşünülmektedir.

Ara tırma bulguları değerlendirildiğinde okuma becerisine yönelik soruların puan aralığının yazılı anlatım ve dilbilgisine oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Ara tırmada Türkçe sınav kâğıtlarındaki metin sorularının toplam 0-50 puan aralığında olduğu göstermiştir. Yazılı anlatım ve dilbilgisi puan aralığı ise 0-25'te kalmıştır. Metin soruları; sözcük, dilbilgisi, yazılı anlatım gibi birçok alanla ilişkilendirilebileceği ve dil becerilerinin metin odaklı öğretilmesi düşünüldüğünde, bu sonuç artırıcıdır. Türkçe sınav kâğıtlarındaki yazılı anlatım bölümüne toplam 0-25 puan aralığında çıkması sonucu da beklenen bir durumdur. Bu durum, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim Bakanlığı'nca öngörülen sınav yönetmeliğine uygun olduğu için beklenen bir sonuçtur.

Türkçe sınav kâğıtlarında yazılı anlatım bölümlerinde genellikle üç farklı seçeneğe yer verilmiştir. Bu durum çok önemlidir; çünkü öğrenci kendine uygun olan ve bilgi-görüş sahibi olduğu bir konuyu seçip yazabilmektedir. Seçimlik yazma konuları ile öğrencilere kendini daha rahat ifade edebilmeleri açısından kolaylık sağlanmaktadır. Öte yandan, sınav kâğıtlarındaki yazma bölümleri incelendiğinde genellikle "sentez" basamağına ilişkin soruların kullanıldığı görülmüştür. Oysa, analiz ve değerlendirme basamaklarında da öğrencilerin yazılı anlatım yapmaları sağlanabilir. Örneğin bir konuyu tartışarak ve iki farklı bakış açısını değerlendirerek yazma analiz basamağında bir yazma etkinliği olabilir. Değerlendirme basamağında ise öğrencilerin belirlenen konularda eleştirel düşünerek yazmaları ile ilgilidir.

Türkçe sınav kâ ıtlarının dilbilgisi bölümlerindeki konu da ılımı incelendi inde en çok “Anlam ve Anlatım Bilgisi” konusunun ele alındı ı görülmü tür. Anlam ve anlatım bilgisi ö rencilerin günlük ya amında da çok gerekli olması ba lamında önemlidir. Bu konudaki soru sayısının fazla olması Türkçe ö retmenlerinin bu konuyu önemsed i anlamına gelmektedir. Di er dilbilgisi alanları ile ilgili sorulara da sınavlarda dengeli bir biçimde yer verilmi tir. Dilbilgisi konu alanlarına ili kin soru da ılımının farklıla mamasının nedeni Türkçe ö retim programı ile ilgilidir. “Sesbilgisi”, “Yapı Bilgisi”, “Sözcük Türleri”, “Cümle Bilgisi” ve “Yazım Kuralları ile Noktalama aretleri” konularına hemen hemen aynı oranda yer verilmi tir. Bu konular içinde sesbilgisi soruları en azdır. Bunun nedeni ileriki ara tırmalarda de erlendirilebilir. Bunlara ek olarak, dilbilgisi ö retimindeki sıra bazen ö rencinin temeli yeterli gelmedi i için de i tirilebilir; böylesi bir durumda daha nitelikli bir e itim gerçekleştirilebilir. Sonuçta, Türkçe sınav kâ ıtlarında dilbilgisi bölümünün 26-50 puan aralı nda oldu u görülmektedir. Ancak KKTC Milli E itim Bakanlığı tarafından ö ngörülen puan aralı ı 25-35’tir. Bu sonuç, dilbilgisine gere inden fazla zaman ve önem verildi ini dü ündürmektedir.

Ara tırmada Türkçe sınav kâ ıtlarındaki soruların Bloom’un bili sel hedef basamaklarına göre da ılımını belirlemek amacıyla inceleme yapılmı tir. Buna göre, “Uygulama” basama ndaki soruların ilk sırada, “Kavrama” sorularının ikinci sırada, “Bilgi” sorularının üçüncü, “Sentez” sorularının dördüncü, “Analiz” sorularının be inci ve “De erlendirme” sorularının ise altıncı sırada a ırlıklı olarak kullanıldı ı görülmektedir. “Kavruk ve Çeçen’in (2013) ara tırma bulgularında da, bu ara tırma sonucuna benzer ekilde, sınav sorularının büyük kısmının alt düzey becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında oldu u ortaya çıkarmı lardır. Güfta ve Zorbaz (2008)’a göre de, Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bili sel düzeylerde soru soruldu u, okudu unu anlama sorularının büyük oranda bilgi (%63,02) ve kavrama (% 25,2) düzeyinde oldu u ortaya konmu tur. Okudu unu anlama ile ilgili cevapların % 74,7 oranında metinde aynen yer aldı ı; dil bilgisi sorularının büyük oranda uygulama (%60) ve analiz (%21,7) düzeyinde oldu u; yazılı anlatım sorularının ise kavrama (% 46,6) ve sentez (% 53,4) düzeyinde oldu u belirlenmi tir. Bu bulgular ara tırma sonuçları ile do rudan örtü mektedir.

Bu ara tırma bulgularından hareketle, Türkçe yazılı sınavlarında en çok kullanılan soru tekniklerinin yoruma dayalı ve çoktan seçmeli sorular oldu u görülmü tür. Bunları, kısa cevaplı sorular takip etmektedir. Bu sonuçlar, I ıkalan'ın (2011:23-25) ara tırma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Öte yandan bu ara tırmanın bulguları Marso (1987) ile farklılık göstermektedir. Marso, ortaokul ö retmenlerinin ilkö retim ö retmenlerine nispeten daha fazla kompozisyon ve problem türü ö eleri kullandıklarını ve bo luk tamamlama ile çoktan seçmeli soru tiplerinin daha az sıklıkta kullandıklarını tespit etmi tir (Akt. Mertler 1999: 2). Bu tartı malar temel alındı ında bir sınav ka ıda tüm soru tiplerine yer verilmesinin hem ö renci hem de ö retmen açısından daha yararlı olaca ı dü ünülmektedir. Sonuçta, sınav kâ ıtlarında yalnızca “okuma”, “yazılı anlatım” ve “dilbilgisi” alanlarının de erlendirildi i görülmektedir. “Dinleme” ve “konu ma” becerilerine ili kin ölçme- de erlendirme yapılmaması bu becerilere yeterince önem verilmedi ini göstermektedir

6.3. Öneriler

1- Türkçe sınav kâ ıtlarında okuma becerisini de erlendirmeye yönelik metinlere ve metin altı sorulara yer verilmelidir ki, özellikle ö rencilerin “kavrama” becerileri geli tirilebilsin. Bu metinler hem iir hem de dü z yazı ekinde olmalıdır

2- Sınav kâ ıtlarındaki metinlerin çocukların gerçek ba arı düzeyini ortaya çıkarabilmek için en az birinin kitap dı ndan olması gerekmektedir. Ancak bu ekinde çocu un ezberci anlayı tan kurtarılması sa lanabilir.

3- Türkçe sınav kâ ıtlarındaki soruların sınav süresiyle orantılı olarak sorulması gerekmektedir. Önemli olan soruların fazlalı ı ya da azlı ı de il önemli olan ö rencinin ö rendiklerini sa lıklı bir biçimde ölçebilmektir.

4- Türkçe sınav kâ ıtlarındaki metin sorularının uzun cevaplı ve yoruma dayalı olması ö rencinin anlama ve anlatım gücünü geli tirecektir. Dolayısıyla uzun cevaplı sorulara yer verilmesi çok önemlidir.

5- Türkçe sınavlardaki metin sorularının toplam a ırlı ı KKTC Milli E itim Bakanlığı ı'nca %50 olarak belirlendi i için sorulacak soruların puan a ırlı ı süreye ve soruların oranına göre ayarlanmalıdır.

6- Türkçe sınav kâ ıtlarındaki yazılı anlatım bölümü KKTC Milli E itim Bakanlığı ı'nca %20 olarak belirlenmi tir. Dolayısıyla bu oranın ne çok altında ne de çok üstünde kalınmalıdır. Konuların kolaylı ı ya da zorlu u “Okuma” ve “Dilbilgisi” bölümündeki sorular da göz önünde bulundurularak ayarlanmalıdır Yazılı anlatımın puanlaması belli kurallara göre yapılmalıdır. Ö rencilere yazılı anlatım puanlamasının nasıl yapılaca ına ili kin uyarılar sunulmalıdır.

7- Türkçe sınav ka ıtlarındaki yazılı anlatım konuları ö rencilerin bireysel farklılıkları dü ünülerek ve 2-3 seçenek sunularak verilmelidir.

8- Türkçe sınav ka ıtlarında farklı metin türünde (masal, mektup, dilekçe vb.), anlatım biçiminde (öyküleme, betimleme vb.) ve bili sel hedef basama ında (analiz, sentez, de erlendirme) yazılı anlatım sorularına yer verilmelidir.

9- Türkçe sınav kağıtlarındaki dilbilgisi konularının öğretim programına bağlı olarak, puanlamada KKTC MEB'in öngördüğü oranı aynen ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre (kolaylıkların-zorlukların ayarlanması) sorulması çok önemlidir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, Hayati. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Atılğan, H. (Ed.), Kan. A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2013). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. A. Kırkılıç ve H. Akyol(Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde (s. 477-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Ak, . (2009). *Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme düzeyleri ve yaklaşımları*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bal, A., P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamı Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Binbaşlıoğlu, Cavit. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Binbaşlıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain* (ed. B. S.Bloom). New York: David McKay.

- Candur, F. (2007). *Ö retmenlerin fen ve teknoloji ö retimi, kullanılan ölçme de erlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin ö retim sürecindeki önemi hakkındaki dü üncelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakan, M. (2004). *Ö retmenlerin ölçme-de erlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve orta ö retim*. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çeçen, M.A. (2011). *Türkçe ö retmenlerinin seviye belirleme sınavı ve Türkçe sorularına ili kin görü leri*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 201-211.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe ö retiminde ölçme ve de erlendirme*. Türkçe Ö retimi, İlkö retim Ö retmenleri Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıkö retim Fakültesi Yayınları, 131-145
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Ö retimi*, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan de erlendirmeye ö retme sanatı*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Demirtalı, N. Ç. (1997). *Üniversite ö retim üyelerinin ö reticilik meslek bilgisi sorunu: Ölçme ve de erlendirme boyutu*. *E itim ve Bilim*, 21 (104), 83-90.
- Eri, G. (2006). *Co rafya ö retmenlerinin ölçme de erlendirme yapabilme yeterlili i*. Yayınlanmamı yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Enger, S. K. and Yager, R. E. (1998). *The iowa assessment handbook*. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286.
- Ensar, F. (2003). *Türkçe E itiminde Bir Ö retiminin Geli tirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru*. *Türklük Bilimi Ara tırmaları (TÜBAR)*. 13.Sayı, Bizim Büro Matbaası, Ankara. ss. 267-286.

Erdemir, Z. A. (2007). *İkinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması* (Kahramanmaraş örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik alguları ve karşılaştıkları sorunlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

Güftâ, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). *İkinci kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 205-218.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1), 233-246.

Özdemir, A. (1998). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme: Genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Özdemir, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları

Karadüz, A. (2009). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi 22(1),189-210.

Kavcar, C., Özlükan, F. Ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Engin Yayıncılık, Ankara.

Kemerta , . (2003). *Ö retimde planlama ve de erlendirme*. stanbul: Birsen Yayınevi.

Kurudayıo lu, M., ahin Ç. ve Çelik, G. (2008). *Türkiye’de uygulanan Türk edebiyatı programındaki ölçme ve de erlendirme boyutu uygulamasının de erlendirilmesi: Bir durum çalı ması*. Ahi Evran Üniversitesi Kır ehir E itim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 91-101.

Küçükahmet, L. (1999). *Ö retimde planlama ve de erlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji e itiminde alternatif de erlendirme yaklaşı mları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Maral, D. (2009). *Sınıf ö retmenlerinin ölçme ve de erlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi e itim gereksinimleri*. Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). *Türkçe ö retmenlerinin yenilenen Türkçe ö retim programlarının ölçme-de erlendirme anlayı ı hakkındaki dü ünceleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51.

Millî E itim Bakanlığı . (2004) *Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım müfredatı*, Ankara: MEB Yayınları.

Millî E itim Bakanlığı . (2006a). *İkö retim Türkçe dersi ö retim programı ve kılavuzu*(6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlü ü.

Millî E itim Bakanlığı . (2012). *İkö retim Kurumları Yönetmeli i*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 14 Eylül 2015 tarihinde edinilmi tir.

Özbay, M. (2002). *İkö retim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Ö rencilerin Dü ünme Becerilerine Katkısı*, *Türk Dili Dergisi*, S. 609, 536-546.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve De erlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özyürek, L. (1981). *Ö retmenlere yönelik hizmet içi e itim programlarının etkinli i*, Ankara: Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Öztürk, M. (Ed.). (2005). *Ö retimde planlama ve de erlendirme*. stanbul: Lisans Yayıncılık.

Poyrazo lu O. N. (1993). *Türkçe ö retiminde kar ıla ılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Türk E itim Derne i Yayınları.

Semerci, Ç. (2007). *E itimde Ölçme ve De erlendirme*, (Ed: E. Karip) *Ölçme ve De erlendirme*. Ankara: PegemA Yayınları.

Sönmez, Veysel. (2001). *Program Geli tirmede Ö retmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.

i man, M. (2007). E itim bilimine giri (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tan, . (2005). *Ö retimi planlama ve de erlendirme (9. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, . ve Erdo an, A. (2004). *Ö retimi planlama ve de erlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tekin, H. (2008). *E itimde ölçme ve de erlendirme(19. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınları

Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve de erlendirme yöntemleri*. stanbul: Evrim Yayınevi.

Tekindal, S. (2003). *Sınıfta Soru Sormanın Ö retimi*. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ö retimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Turgut, M. F. (1997). *E itimde ölçme ve de erlendirme metotları*(8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Varı , F. (1997). *E itimde program geli tirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Ya ar, M. (2008). *Ölçme ve de erlendirme ile ilgili temel kavramlar*. S. Tekindal (Ed.), içinde (s. 9-42). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009).*Türkçe dersi ö retim programının ölçme de erlendirme ö esi hakkında ö retmen görüşleri*. Çukurova Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi, 03 (37), 92-108.

Yıldız, . ve Uyanık, N. (2004). *Matematik e itiminde ölçme–de erlendirme üzerine*. Gazi Üniversitesi Kastamonu E itim Dergisi, 12(1), 97-104.

Yılmaz, H. (1998). *E itimde ölçme ve de erlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayım Da ıtım.

Özgeçmi

18/07/1977 Girne doğumluyum. İlkokulu 23 Nisan İlkokulu'nda, ortaokul ve liseyi de Girne Anafartalar Lisesinde okudum. 1999 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldum.

1999 Eylül ayında Girne 19 Mayıs TMK'da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışmaya başladım. Halen Girne 19 Mayıs TMK'da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışmaya devam etmekteyim.

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım.

Evli ve iki çocuk sahibiyim.

EKLER